

MARCOS RODRIGUES DE LARA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
EM BUSCA DE UM CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO EM
CONSTRUÇÃO.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO – 2007**

MARCOS RODRIGUES DE LARA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
EM BUSCA DE UM CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO EM
CONSTRUÇÃO.**

*Tese apresentada à banca examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo como exigência parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação:
Currículo, sob a orientação da Profa. Dra.
Mere Abramowicz.*

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO – 2007**

MARCOS RODRIGUES DE LARA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
EM BUSCA DE UM CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO EM
CONSTRUÇÃO.**

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca: _____

Profª. Drª. Mere Abramowicz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP

Profª. Drª. Isabel Franchi Cappelletti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP

Profª. Drª. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP

Profª. Drª. Amândia Maria de Borba
Universidade do Vale do Itajaí – Univali – SC

Profª. Drª. Rita de Cássia M. T. Stano
Universidade Federal de Itajubá – Unifei – MG

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO – 2007**

À Déborah e à Perséfone.

AGRADECIMENTOS

- À Prof^a. Dr^a. Mere Abramowicz, minha orientadora, que pelas suas atitudes generosas e respeito ético, me propiciou grandes aprendizados pelo exemplo que vão para muito além deste trabalho.
- À escola – professores, alunos, coordenadores, equipe administrativa e representantes da comunidade – que assumiu para si o processo de auto-avaliação da Instituição me ensinando como uma comunidade pode se responsabilizar pela criação de seus próprios caminhos, dentro de suas contingências.

RESUMO

Este estudo tem como propósito investigar os pressupostos políticos que justificam a existência da Avaliação Institucional e seu papel na construção de um currículo crítico-emancipatório. A análise desenvolvida parte das condições objetivas da Educação Superior brasileira para o exercício das ações técnicas de avaliação, numa determinada experiência universitária onde foram empregados os instrumentos que forneceram os elementos de leitura do grau de satisfação da comunidade acadêmica com os rumos das atividades e metas institucionais apresentados naquela dada realidade pedagógica e administrativa.

Analisa historicamente as mudanças institucionais e legais da Universidade brasileira explicitando seus condicionamentos políticos e processos ou determinações sociais. Investiga os eixos teóricos e os modelos políticos, institucionais e epistemológicos que definem os perfis em disputa na definição do papel social da Universidade.

Ao investigar os pressupostos filosóficos desta modalidade de avaliação buscou-se considerar os limites e possibilidades para o alcance de uma forma de avaliação que, transcendendo o ato técnico de levantamento e tratamento de dados, pudesse ultrapassar a identidade controladora clássica dos processos de avaliação em direção aos processos autônomos que possibilitariam uma Avaliação Institucional emancipatória. A pesquisa participante deu-se a partir do acompanhamento da elaboração e implantação da Auto-Avaliação em uma IES na cidade de São Paulo, onde foram desenvolvidas e cobertas todas as suas fases.

Apresenta resultados e contradições de um processo de Avaliação Institucional e empreende reflexões teóricas e propostas acadêmicas de produção de uma cultura participativa e emancipatória de Auto-Avaliação para as IES.

ABSTRACT

This study has the purpose to investigate the political presuppositions that justify the existence of the Institutional Evaluation and its role in the construction of a critical emancipating curriculum. The developed analysis starts from the objective conditions of the Superior Brazilian Education for the exercise of the technical actions of evaluation, in a determined university experience where were employed the instruments that supplied the elements of reading of the degree of satisfaction of the academic community with the courses of the activities and institutional goals presented in that given pedagogic and administrative reality.

It historically analyses the institutional and legal changes of the Brazilian University to make explicit its political conditionings and processes or social determinations. It investigates the theoretical axles and the political, institutional models and epistemological which define the profiles in dispute in the definition of the social paper of the University.

While investigating the philosophical presuppositions of this kind of evaluation the limits and means were considered for the reach of the evaluation form that, transcending the technical act of lifting and data handling, could exceed the classic controller identity of the processes of evaluation towards the autonomous processes that would make possible an institutional emancipating evaluation. The research participant happened from the elaboration and implementation of a self-evaluation in an SEI (Superior Educational Institution) in the city of São Paulo, where all his phases were developed and covered.

It presents results and contradictions of a process of Institutional Evaluation and undertakes theoretical reflections and academic proposals of production of a culture participant and emancipating of self-evaluation for the SEI.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 - <u>Perspectivas metodológicas adotadas</u>	21
1.1 - A pertinência da abordagem qualitativa.....	22
1.2 - A opção pela pesquisa participante.....	27
1.3 - O caráter emancipatório adotado pelo projeto.....	28
1.4 - O enredo, o cenário e as personagens.....	38
Capítulo 2 - <u>Formação histórica da Universidade brasileira</u>	47
2.1 - A criação de um modelo para a Universidade brasileira.....	47
2.2 - Uma nova estrutura para a educação superior brasileira.....	60
2.3 - A Universidade sob o signo da globalização.....	80
2.4 - A educação superior e sua regulamentação.....	94
2.5 - O espaço privado na educação superior.....	107
Capítulo 3 - <u>A perspectiva social da avaliação institucional</u>	128
3.1 - A educação superior e as propostas de avaliação.....	129
3.2 - A política de avaliação do MEC no novo milênio.....	135
3.3 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES.	151
3.4 - Auto-avaliação das IES.....	155
Capítulo 4 - <u>Para além da avaliação institucional: uma reflexão ética</u>	157
4.1 - Respondendo as questões propostas.....	166
4.2 - Os fundamentos éticos do projeto.....	170
4.3 - A relação indissolúvel entre ética e avaliação.....	173
Capítulo 5 - Algumas conclusões.....	177
Referências	194
Anexos	204

SUMÁRIO DOS QUADROS

01	Comparativo entre os propósitos da Auto-Avaliação.....	42
02	Operacionalização da Auto-Avaliação.....	46
03	Total de IES.....	109
04	Evolução das IES, por ano, no período 96-05.....	110
05	IES segundo o ano de início de funcionamento.....	110
06	Total de cursos.....	111
07	Quantidade de cursos por IES.....	111
08	IES: distribuição por organização acadêmica.....	112
09	Matrículas.....	112
10	Evolução das IES, cursos e matrículas (%)......	113
11	IES: distribuição por categoria administrativa (%)......	113
12	IES existentes em 2006 segundo o ano de início de funcionamento.....	114
13	Cursos por categorias administrativas (%)......	114
14	Matrículas por categorias administrativas.....	115
15	IES: distribuição por região.....	116
16	Cursos: distribuição por região.....	117
17	Matrículas: distribuição por região.....	118
18	Percentagem de matrículas em cursos noturnos por ano.....	118
19	Percentagem de matrículas em cursos noturnos por tipo de IES.....	119
20	Relação candidato/vaga (%)......	119
21	Vagas não preenchidas no processo seletivo (%)......	120
22	Concluintes do ensino médio X vagas na educação superior.....	121
23	Concluintes do ensino médio X ingressos na educação superior.....	121
24	Cursos EAD em 2005.....	122
25	Cursos EAD em 2005 – ociosidade.....	122
26	Funções docentes por titulação (%)......	123
27	Percentual de mestres por categoria administrativa.....	123
28	Percentual de doutores por categoria administrativa.....	124
29	Funções docentes por regime de trabalho.....	124
30	Funções docentes por regime de trabalho: IES públicas.....	125
31	Funções docentes por regime de trabalho: IES privadas.....	125
32	Contextualização histórica dos programas de avaliação.....	146

INTRODUÇÃO

Uma área propícia para comprovar que o senso comum nem sempre coincide com o bom senso é a avaliação. Na linguagem corriqueira, toda avaliação é um ato de julgamento, pois se efetua na relação com um fim. É em relação a esse conceito de avaliação, tratado pelo senso comum, que Charles Hadji (1995) comenta que, nele, “avaliar equivale a tomar partido, em função de expectativas precisas, sobre a realização dessas mesmas expectativas. Nunca se poderá avaliar um objeto do qual se espera coisa nenhuma”.

Para além do senso comum, podemos dizer que a avaliação não é algo que se realiza de forma dissociada do objeto ao qual se direciona e não se concretiza desvinculada das concepções e valores dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, sobre o qual tentarei apoiar minhas análises neste trabalho, a avaliação é um ato de comunicação social. Esse julgamento destina-se a alguém, a uma coletividade e o avaliador é um homem de palavras, que participa num diálogo social. Ele toma partido para fornecer aos atores sociais elementos de resposta às questões que eles colocam a si próprios sobre a utilidade de sua ação.

Sendo um diálogo entre os agentes sociais, entendo a avaliação como um fenômeno histórico, carregada de elementos de seu tempo. Para nos referirmos ao nosso tempo, podemos dizer que transformações sociais, políticas e econômicas de grande impacto têm ocorrido em larga escala nas últimas décadas, gerando profundas alterações tanto nas organizações, quanto nos indivíduos. As previsões de especialistas sugerem que essas mudanças serão constantes e cada vez mais rápidas, desafiadoras e complexas, o que implica na criação de estratégias para absorvê-las e gerenciá-las. Em todos os campos da

vida humana, econômica, institucional, cultural e social, assiste-se ao processo de rupturas, mudanças, novas formas de organização e pensamento e proposituras de avanços sobre a identidade do modelo de sociedade estabelecido a partir da matriz da modernidade.

O momento atual impõe às instituições de educação superior, processos de reordenação e reestruturação que lhes permitam, não só a compatibilização com as transformações que experimentam, o equacionamento e a solução dos problemas derivados de seu acelerado crescimento, como também a definição clara de sua perspectiva própria de desenvolvimento futuro, permitindo a propriedade de sua missão organizacional e a definição de uma atitude institucional propositiva e inovadora face à demanda que lhes são impostas. Denominada a era do conhecimento, consubstanciada na dinâmica da globalização econômica e cultural, a nossa época vê-se chamada à compreensão e interpretação da trama de articulações sociais e políticas que lhe dá identidade e direcionamento técnico, ético, estético e político.

A criação de uma cultura genuinamente brasileira, com valores estéticos ligados à expressão de experiências puramente brasileiras, como o foi a Semana de Artes Modernas de 1922, veio trazer novos ares para a cultura educacional do Brasil. Não devemos nos esquecer que a formação cultural brasileira tem suas origens na cultura européia, que entre as elites intelectuais, continuou a ser o ideal de civilização. Nesse contexto o povo era visto como ignorante e atrasado e o ensino que a eles ficava reservado estava voltado à produção de mão-de-obra. As manifestações culturais, consideradas um luxo, destinavam-se à formação e ao lazer das classes mais abastadas. A partir daí, o povo que ainda não tinha acesso às manifestações culturais da elite, era reprimido em suas manifestações estéticas.

A atual condição da educação brasileira, de dependência de culturas alheias à nossa realidade, reflete o significado da nossa dependência mimética como nação e como projeto histórico-cultural. Por detrás dessa concepção de educação imposta escondia-se a ideologia desenvolvimentista, visando o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. As atividades que fazem parte, ainda hoje, dessa concepção levam os indivíduos a um comportamento imitativo que dificulta a expressão criadora levando-os a aceitar como manifestação cultural modelos estéticos impostos.

A Universidade, decorrente de sua natureza investigativa e analítica, tem a função de perscrutar as contradições e movimentos deste tempo, de modo a desvendar os pressupostos e materializar suas escolhas e diretrizes.

Para enfrentar esse desafio, as instituições de educação superior devem reconhecer como prioridade a transformação e o aperfeiçoamento de sua gestão, visando essencialmente ao (1) desenvolvimento e implementação de estruturas flexíveis que garantam a apropriação prospectiva às mudanças; (2) ao desenvolvimento e implantação de mecanismos de reconhecimento de sua identidade e propriedade social e de avaliação institucional, orientados para a implantação de uma cultura organizacional centrada na melhoria contínua da qualidade e, (3) ao desenvolvimento e implantação de mecanismos de planejamento institucional de médio e longo prazos que assegurem a gestão dos processos de mudança e sua vinculação com a missão e com a promoção da excelência institucional.

No contexto brasileiro, o aumento da demanda por vagas no ensino superior e da crescente necessidade de universalização da qualidade universitária, assim como o crescimento quantitativo e dimensional das instituições de ensino superior, apontam para a necessidade de constantes e eficazes sistemas de gestão e manejo para que a excelência de seus serviços seja efetiva uma vez que estas instituições são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população. Esta expressiva expectativa em relação a novos conhecimentos e descobertas gera a necessidade constante de mecanismos capazes de indicar, com clareza, as diretrizes e metas futuras.

As diretrizes e metas concretizam-se no Plano de Desenvolvimento Institucional, como instrumento de gestão estratégica que deve ser orientado no sentido da definição, promoção e implementação de uma cultura de inovação permanente, de transformação auto-regulada, além de ser dotado da capacidade de atuação propositiva e inovadora frente às demandas mutáveis dele provenientes.

A obrigatoriedade da Avaliação Institucional das IES (Instituições de Educação Superior), citada na atual LDBEN¹, tem sido tema de estudos, quase sempre técnicos, na área das Ciências Humanas. Observa-se a relativa carência de estudos teórico-científicos para que se possam fundamentar as ações propostas pela Avaliação Institucional,

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que trata da Avaliação Institucional tanto em sua apresentação dada pela Lei 9.393/96 que adotou o Exame Nacional de Cursos (ENC) como pela versão de 2004 que o substituiu pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

adquirindo assim, uma atitude politicamente equilibrada para uma tomada de decisões a partir dos resultados obtidos nestas Avaliações. A gestão universitária não se esgota no universo técnico, antes necessita atingir patamares mais elevados, de comprometimento político e ético para com a sociedade.

Considerando esse momento educacional em suas dinâmicas e os pontos aqui destacados este estudo tem como objetivo contribuir para a práxis acerca da Avaliação Institucional, como uma ação correlata aos processos de qualificação da Educação Superior, através da elaboração de um currículo crítico-emancipatório em construção, tomando como base à implantação deste processo em uma Instituição de Educação Superior.

Este projeto surge como resposta à (1) tendência temática apresentada em fóruns especiais como a do Fórum Nacional de Pró-Reitores do Ensino de Graduação, da ENADE e do ENDIPE; (2) à necessidade, por parte das Instituições, da sistematização de um mecanismo institucional de avaliação do próprio Projeto Pedagógico; (3) à existência legal de um Programa de Avaliação Institucional proporcionado pelo SINAES e (4) à própria conscientização dos gestores educacionais quanto a sua necessidade, importância e benefícios percebidos em minha experiência pessoal como gestor de IES.

A partir destas motivações pretendo investigar os pressupostos científicos que justificam a existência de um Programa de Avaliação Institucional em uma IES, indo para além da obrigatoriedade normativa, identificando como problematização para este estudo uma questão pertinente ao tema em destaque. A questão principal que se coloca é: **a Avaliação Institucional (conjunto integrado por idéias e ações organizadas de forma coerente com intencionalidade educativa) pode fornecer elementos para a um currículo crítico-emancipatório em construção?**

Com esta direção, as questões secundárias foram assim organizadas:

- a) É possível que a Avaliação Institucional contribua para que a Instituição repense as suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas, de forma crítica e comprometida, refletindo sobre o seu papel social de promoção e divulgação de um saber transformador da realidade?
- b) A Avaliação Institucional pode ser definida como um instrumento de mudança da cultura organizacional e institucional?

- c) A Avaliação Institucional pode ser um processo de reflexão sistemática, metódica, organizada e intencional, empreendido na direção de uma auto-reflexão sobre as finalidades, processos e resultados da Instituição?

A grande motivação para esta pesquisa veio de minha experiência profissional em participar de equipes de professores e de gestores da educação em diferentes IES desenvolvendo, dentre outras atividades, os projetos de Avaliação Institucional. Em todas estas oportunidades, pude verificar que este trabalho sempre se limitou, nas várias equipes, à dinâmica técnica carecendo, na minha opinião, de um aprofundamento filosófico e social para a questão, indo para além dos instrumentos e seus resultados.

Nesta caminhada pude perceber que a Avaliação poderia estimular a revitalização do exercício da responsabilidade compartilhada pela participação, embora ainda muito restrita, nos processos decisórios e acadêmicos das Instituições. Essa é uma perspectiva que trago de minha experiência empírica que desejo expor e debater nesse projeto.

A avaliação tem um papel social a ser ainda explicitado. O pressuposto básico no qual acreditamos concebe a educação como um espaço social de mediação, onde, segundo BELLONI (2000), de um lado estão os “aprendentes”, referindo-se a “... alunos, professores e outros tipos de sujeitos, agentes de seus processos de aprendizagem e de outro, a sociedade e o desenvolvimento científico” (BELLONI, 2000, p.38). A autora também considera este espaço social, como um espaço de contradições, onde não “... prevalece nem o determinismo das ditas capacidades individuais inatas a serem desenvolvidas, nem o determinismo das relações sociais de classe” (BELLONI, 2000, p.38).

A educação é um processo social, político e econômico que não produz, de forma isolada, a mudança social, mas, nas palavras de BELLONI (2000), serve de instrumento para que “... os sujeitos sociais sejam sujeitos do processo de mudança. O saber científico e o popular, o universal e o regional, são produtos da humanidade e é princípio democrático fundamental que todos tenham pleno acesso a eles” (BELLONI, 2000, p. 39).

Emerge, assim, a função social da avaliação, tal seja, a possibilidade de desenvolver uma sistemática que objetive o aperfeiçoamento da qualidade da educação, transformando a escola que temos hoje, em uma instituição que esteja comprometida com a democratização do conhecimento e da educação para a cidadania:

As Universidades têm o imperativo irrecusável de contribuir, a seu modo, para o desenvolvimento e a qualidade de vida do conjunto social. Não fosse

isso, não teriam razão de existir, por toda parte e já por bom tempo. Muitas vezes, as demandas são múltiplas e contraditórias entre si, pois assim é o social, e conflitivas, em relação às definições internas, históricas das universidades, estas também não homogêneas. Deste modo, a relação 'demandas-respostas' é necessariamente complexa. Diante das crescentes emergências da diversidade, as Universidades devem encontrar as respostas e encaminhamentos que preservem a pluralidade social e respeitem a igualdade assegurada pela cidadania. (SOBRINHO, BALZAN, 2000, p.29).

Definindo os papéis e compromissos dos indivíduos em suas relações sociais, a Avaliação Institucional, segundo DIAS SOBRINHO (2000) deve reafirmar o sistema de valores dominante da instituição: valores de caráter científico e pedagógico, fundamentalmente. Enquanto produção social, autônoma e pública, esse processo não pode ser senão democrático. O autor nos diz que não se trata de "... comunar na qualidade total das empresas, de medir (ai é mais mensuração que avaliação) os níveis de satisfação do consumidor ou os indicadores de eficiência e eficácia dos processos e dos indivíduos em função do lucro" (2000, p. 34). Assim como não se trata de fundar o conceito de qualidade sobre a equação produto-consumidor. Para ele, a qualidade educacional ultrapassa as camadas técnicas e científicas atingindo os mais profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos.

Quanto a Avaliação Institucional, pauto meus estudos nos fundamentos apresentados por DIAS SOBRINHO (2003), seguindo as diretrizes de que a Avaliação Institucional da Educação Superior requer um conjunto integrado de procedimentos avaliativos, articulados uns aos outros por uma lógica e uma intencionalidade comuns. Deve ser um programa com princípios, objetivos, agentes e ações que realmente articulem e combinem distintos procedimentos e processos avaliativos. Por diferentes que sejam esses procedimentos, eles devem em conjunto levar a melhor conhecer, compreender, interpretar, valorar a instituição e o sistema de educação superior e oferecer elementos para a transformação. Isso quer dizer que a Avaliação e as diversas situações de avaliar devem construir um programa, entendido este como um conjunto articulado e integrado por idéias e ações coerentes, organizadas e com intencionalidade educativa. Duas características são, portanto, muito importantes. Primeiro, que seja um corpo coerente teoricamente. Segundo, de valor central: a Avaliação de uma Instituição deve essencialmente ser educativo, isto é, intencionalmente construída para melhorar a educação, suas instituições e seus sujeitos.

Além dessas características, segundo DIAS SOBRINHO (1995) o processo de Avaliação Institucional é considerado um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. Meus esforços como pesquisador movem-se na direção de desvendar caminhos para o alcance das possibilidades da emancipação, gerada no processo de avaliação participativa. Entendo essa emancipação conforme inspirado em ADORNO (2000) e que fica evidenciada nos estudos apresentados por NUNES (2003), em seu livro “Educar para a Emancipação”, onde apresenta:

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade positiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa a produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda a submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo em que liberta, aponta que emancipação significa também, a prática da autonomia ética, o ideal e propósito de construir valores que justifiquem as nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. De cultivo de ideais justos e carregados de generosa identificação com o que é bom, o belo, o adequado, o ideal de realização estética para todos. Por fim, emancipação significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas. (NUNES, 2003, p. 35).

Essa definição fundamenta ao mesmo tempo em que dá legitimidade, a proposta que defendo de Avaliação Institucional Crítico-Emancipatória porque as perspectivas apontadas nos seus pressupostos podem ser alcançadas, através da utilização do espaço proporcionado pela Avaliação Institucional.

A investigação deste tema nas pesquisas em Educação demonstra, apesar de ter aumentado significativamente o volume de trabalhos teóricos sobre a avaliação, o nascer de uma nova compreensão da Avaliação Institucional com rigor científico. Soma-se a isso a crescente importância dada pelos governos recentes através do estabelecimento de novas políticas para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Boa parte dessa literatura voltada para a Avaliação Institucional, e também dessa prática, tem apontado o sentido político da avaliação e sua estreita relação com o poder. Se de um lado esse interesse ajuda a contribuir para o enriquecimento da área, por outro indica

que a avaliação já é assumida como importante estratégia das universidades e dos governos recentes como parte essencial das questões relativas aos destinos das sociedades.

Acreditamos, sobretudo, que a investigação sobre Avaliação Institucional passe prioritariamente pelo exercício científico onde se produzem os mais fundamentados conhecimentos. As inúmeras complexidades éticas circunscritas na dinâmica dialética da avaliação institucional tornam-na um eixo polêmico que atravessa todos os campos da Filosofia.

NUNES (2003) expressa claramente essa dimensão própria do pensamento filosófico:

O recurso da filosofia deve ser essencial, visto que entendemos a filosofia como uma atitude histórica e cultural do homem ante seu tempo e seu mundo. Nesse sentido, toda filosofia é uma resposta do homem aos grandes problemas de cada época e da natureza da condição humana. O objeto essencial de toda a filosofia é a compreensão do homem em suas características e contradições, como consciência, ação e cultura. Neste sentido, compreender o pensamento do homem vivo, concreto, inteiro e não cair em abstrações estereis que não fazem avançar o conhecimento do homem, mas sim escondem sua contraditória realidade, são premissas esperadas de quem busca inquirir esse estranho objeto. (NUNES, 2003, p. 164).

Essas colocações nos levam a crer que, na concepção dialética da pesquisa em educação a metodologia está diretamente envolvida com uma concepção de realidade, de mundo, com uma visão do homem, da vida e da história. Goldman orienta-nos a esse respeito ao definir a dialeticidade entre a compreensão dos indivíduos sobre seu tempo e a visão de mundo de cada época:... “uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimento e idéias que reúne os membros de um grupo (mais freqüentemente de uma classe social) e os opõe aos outros grupos”. (GOLDMAN, apud NUNES, 2003, p. 165).

Entendo que a pesquisa em educação deva legitimar este campo da avaliação como inovador na produção do conhecimento. Dentro dessa perspectiva espero poder chegar à percepção de que a avaliação institucional contribui efetivamente para que a instituição repense as suas práticas de currículo (administrativas, técnicas e pedagógicas) de forma crítica e comprometida, refletindo sobre o seu papel social de promoção e divulgação de um saber transformador da realidade, no sentido de conduzi-la a uma emancipação.

Entendo a Avaliação Institucional como um instrumento de mudança da cultura organizacional, constituindo-se numa intervenção política, ética e pedagógica, geradora de

uma apurada análise crítica da realidade universitária. Ela deve ser um processo coletivo de reflexão sistemática, metódica, organizada e intencional, empreendido na direção de uma auto-reflexão sobre as finalidades, processos e resultados da instituição. Além de constituir-se em uma importante estratégia para averiguação e aprimoramento da qualidade do projeto de ação pedagógica institucional. A Avaliação Institucional pode estimular a revitalização do exercício da responsabilidade compartilhada, pois todos os seus agentes têm a oportunidade de participar ativamente de movimentos de atualização e discussão das prioridades sociais e acadêmicas da instituição.

Este projeto será desenvolvido com base em uma “pesquisa participante” que permita perceber significações atribuídas à problemática através dos discursos que determinam as principais referências político-filosóficas de entendimento da Avaliação Institucional disponíveis. Ainda comporá o resultado aqui pretendido a descrição e análise criteriosa de uma experiência empírica da implantação de um projeto de Avaliação Institucional desenvolvida em uma IES da cidade de São Paulo.

No exercício de análise e interpretação de dados buscarei os pressupostos do método dialético, por entender a Avaliação Institucional como uma realidade da qual fazem parte vários processos em dinâmicas diferenciadas e muitas vezes apresentando faces contraditórias e impactos contrários aos sonhados em seu planejamento. Entendo ainda que sejam exatamente essas diferenças que determinam as matizes políticas que compõem o todo da temática em questão.

Para encaminhamento dos processos metodológico-conceituais e técnico-operacionais contarei com o auxílio da produção teórica de estudos investigativos propostos por DIAS SOBRINHO (1995, 1997, 2000, 2002, 2003), BALZAN (1995, 2000), SGUISSARDI (1997, 2000, 2001), NUNES (1986, 1999, 2003), SCHWARTZMAN (1992), FREITAS (2003), SANTOS FILHO (2001), SOUZA SANTOS (2004, 2005a, 2005b,) e FREIRE (2002) e outros autores que trabalham as categorias e pressupostos epistemológicos do processo de Avaliação Institucional e da Educação para a emancipação.

Conquanto trata-se de uma “pesquisa participante” ligada a uma IES, cumpre resgatar as recentes inovações institucionais e legais que conformaram novas experiências de avaliação e conhecimento da realidade da Universidade brasileira. Para tanto, será

necessário o levantamento das inovações e sua relação com os movimentos políticos e culturais históricos.

Muitas atividades conexas a uma pesquisa são, freqüentemente, exercitadas pelo professor, ainda que não se estruturam em um projeto sistemático. Essas atividades estão na prática cotidiana e podem instruir o exercício regular de um pesquisador: o professor é, por exigência de sua prática, um observador constante que recolhe informações de diversas formas, partilhando suas percepções, convivendo com pessoas e com problemas persistentes que circundam sua atividade; além disso, sua prática o faz um observador participante de questões que identifica nas interações cotidianas e que compartilha permanentemente. (CHIZZOTTI, 2001, p. 108).

Além de buscar compreender as correlações éticas e políticas envoltas na Avaliação Institucional, minha intenção será a de reunir condições e colaborar para que outros educadores que se dedicam ao ensino superior também possam conseguir tratar de forma crítica e transformadora assunto tão emergencial para a definição dos caminhos das instituições de Educação Superior.

Pelas razões e motivações já expostas, organizarei esse texto, priorizando os temas aqui delimitados e debatendo seus elementos fundantes, organizando os resultados da pesquisa da seguinte forma:

No capítulo 1 – *Perspectivas metodológicas adotadas* – procuro apresentar o roteiro metodológico adotado neste projeto e seus princípios norteadores. Tenho consciência que estarei, por vezes, tocando neste capítulo em alguns pontos, como por exemplo, as atividades da CPA (Comissão Própria de Avaliação) da IES que foi objeto deste estudo, cuja explicação conceitual e o processo de criação legal da CPA se explicitará em capítulo futuro. Conto com a compreensão do leitor para minha tentativa de formalizar a apresentação deste estudo separando a exposição metodológica da pesquisa e o aprofundamento conceitual e teórico dos temas pesquisados.

No capítulo 2 – *Formação Histórica da Universidade Brasileira* – procuro tratar os fundamentos históricos e epistemológicos dos estudos sobre a Universidade brasileira num contexto político apresentando as principais matrizes teóricas da Educação Superior. Esse capítulo apresenta os conceitos básicos, as principais definições e concepções que buscam identificar o perfil da Universidade brasileira, dentro da visão das Ciências Humanas e Sociais, e suas abordagens na dinâmica da Educação Superior.

No capítulo 3 – *A formação da perspectiva social da Avaliação Institucional* – procuro aprofundar-me nas discussões sobre algumas proposições teóricas no sentido de

confirmar a necessidade e possibilidade epistemológica, de que os pressupostos políticos, filosóficos, éticos, estéticos e sociológicos contribuem para a formação de uma consciência emancipatória. Isso para buscar proporcionar um esclarecimento sobre a conjuntura social que permeia o cenário da Universidade, a partir da compreensão da dialética entre as concepções, as práticas e propostas da Avaliação Institucional.

No capítulo 4 – *Para além da Avaliação Institucional: uma reflexão ética* – procuro apresentar uma análise crítica das etapas desenvolvidas, seus resultados e suas implicações para o objetivo do projeto. Procuro, também, aprofundar a análise entre os mecanismos da avaliação institucional e o compromisso dos seus integrantes para com a Educação, através de uma reflexão ética apresentando as respostas às questões formuladas no início do trabalho.

No capítulo 5 – *Algumas conclusões* – retomo algumas das categorias conceituais trabalhadas ao longo do estudo para formular conclusões parciais a respeito da potencialidade da Avaliação Institucional em contribuir para a formação de um currículo crítico-emancipatório.

Espero, com isso, poder contribuir para a discussão atual que se instalou nas áreas da Educação e do Currículo motivada principalmente pelas mudanças nas políticas avaliativas do Governo Federal e suas repercussões nas Instituições de Educação Superior.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS ADOTADAS

Retomo a questão central que se coloca nesta tese que é: **a Avaliação Institucional (conjunto integrado por idéias e ações organizadas de forma coerente com intencionalidade educativa) pode fornecer elementos para a um currículo crítico-emancipatório em construção?**

Este capítulo está inspirado integralmente na linha de reflexão e na lógica do livro “Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais”, de Antonio Chizzotti (2006), que consideramos um marco nas questões metodológicas para a área da Educação, além de sua extrema atualização e alinhamento com as questões contemporâneas das ciências humanas e sociais. O texto aqui produzido está aderente às construções conceituais elaboradas por CHIZZOTTI (2006) em sua obra por termos encontrado, nela, uma abordagem precisa, densa, consistente e atual do objeto de nosso estudo, que não foram observados em outros autores e obras.

O tratamento histórico e as análises sobre os embates políticos implicados nas questões metodológicas das ciências humanas e sociais feitas por CHIZZOTTI (2006) são de enorme valor para que qualquer pesquisador entenda as candentes questões atuais da área da Educação, e nelas embase seus projetos.

A escolha de um método de pesquisa não depende de questões meramente técnicas, mas encontra-se relacionada com a representação que temos da realidade social, da visão de mundo, de história e de práxis implícita na ação tanto do pesquisador como dos sujeitos que participam da pesquisa.

O sentido dos atos, os significados dos discursos, os costumes e crenças revelam o que são os homens e as mulheres. Perscrutar criteriosamente todas essas manifestações e descobrir o que significam, e como os homens e as mulheres constroem o sentido de suas vidas é uma ciência da mais alta relevância. (CHIZZOTTI, 2006, p.14).

Ao eleger como objeto de estudos uma realidade institucional e mais precisamente a construção de uma orientação curricular permeada por uma prática social avaliativa, faço uma opção por um caminho metodológico ético e crítico. Espero que ele me permita compreender que, neste espaço, manifestam-se diferentes formas de representação dos sujeitos que constituem o grupo institucional, um movimento de ambigüidades, poderes, conflitos, ideologias e crenças, dentre tantas outras posturas possíveis.

Compreender tal contexto, especialmente os conflitos que neste ambiente se entrecruzam cotidianamente exigiu um percurso metodológico que, de maneira coerente e expressiva, buscou evidenciar o máximo possível da totalidade do objeto em questão.

A abordagem qualitativa eleita para este trabalho caracteriza-se por uma análise do percurso das relações dinâmicas entre o pesquisador, os sujeitos pesquisados e o conhecimento compartilhado. Assim, a análise qualitativa deste percurso partiu do pressuposto de que existe, entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, um vínculo recíproco, sendo norteadada pelos seus fundamentos, que nas palavras de CHIZZOTTI (2006):

Significa investigar sistematicamente uma situação problemática em uma dada comunidade ou em uma organização, propondo-se aos membros de um grupo participarem, ativamente, com pesquisadores treinados, da definição do problema a ser investigado. Juntos promovem ampla participação no processo de coleta e de análise das informações necessárias para aprofundar o conhecimento desse problema e deliberam, partilhadamente, sobre as ações mais conseqüentes que levem a uma situação mais justa e satisfatória aos usuários. (2006, p. 93).

Essa abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre compromissada com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigativo.

1.1 A PERTINÊNCIA DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Grandes conflitos sempre rondaram a classificação das ciências ao longo de sua história, sem que tenham encontrado, nos dias de hoje, soluções definitivas para suas

abordagens. Tratamos sempre de um terreno de consensos formados coletivamente nas várias comunidades científicas e que se transmutam conforme a mudança dos entendimentos de determinados pontos ou pela conflagração de conflitos conceituais.

O conceito platônico das ciências a serem ensinadas às novas gerações moldou todo o pensamento medieval alinhando a teologia, o direito, a medicina, o trívium (dialética, gramática e retórica) e o quadrívium (música, aritmética, geometria e astronomia). No bojo do iluminismo ocidental implanta-se um esforço para a separação entre as ciências da memória (como a história), as ciências da razão (como a filosofia, que tratava do equivalente à atual física e química) e as ciências da imaginação (como a poesia).

O esforço positivista de Comte em construir uma classificação definitiva das ciências, revendo as classificações iluministas, de forma alguma foi definitiva, principalmente pela característica moderna de criação constante de campos de investigação para o conhecimento humano. Muitos destes novos campos não se encaixam nas muitas tentativas de classificação dos campos das ciências, quer da natureza, quer sociais ou humanas.

A classificação atual das ciências não é só um eco da proclamação de Prigogine sobre o fim das certezas e a ciência, hoje, já não é mais a ciência clássica, mas renova o esforço para compor uma síntese das possibilidades de explorar a realidade humana e a vida social, eminentemente complexas e em permanente evolução. (CHIZZOTTI, 2005, p. 14).

Um reflexo da atualidade destes embates conceituais inconclusos pode ser percebido nos esforços das agências reguladoras e de fomento para o ensino e a pesquisa como CNPq e CAPES e a distinção que elas fazem entre ciências humanas e as ciências sociais aplicadas, com as suas respectivas subáreas de pesquisa. É ilusória a pretensão de validade, objetividade e verdade das teorias científicas, que tenham a ciência exata como único paradigma da racionalidade ou como única forma de capturar a realidade.

Ainda hoje, muitos dos fundamentos metodológicos forjados no passado ecoam no entendimento dos trabalhos de pesquisa realizados ou quando estes são analisados. Os pesquisadores, de modo geral, confiam em algumas proposições científicas consideradas evidentes e procuram não refutar as teorias existentes, mas trazer alguma coisa nova e original a elas para se afirmar no campo do saber e do poder. Por isso, creio ser importante retomar alguns destes fundamentos para melhor posicionar este projeto, respaldando a opção por um conteúdo metodológico ético e crítico.

Uma das vertentes metodológicas que ecoam sobre a visão científica atual é o empirismo. Representado pelo pensamento de Locke, Berkeley, Hume e Stuart Mill, para quem a fonte primordial do conhecimento é a experiência externa que deriva do contato imediato de um sujeito com um objeto sensível que é exterior a esse sujeito. As sensações ou as percepções, que formam a experiência externa, compõem os dados empíricos a partir dos quais se estruturam noções mais gerais e complexas.

Ao se aceitar essa linha metodológica, aceita-se também que o conhecimento seja um processo indutivo que se inicia com os dados particulares, ou empírico, e atinge noções mais gerais. Ela permite passar de um fato particular observado a outro, condicionado pela associação das idéias, e não só fazer enumerações, mas também chegar à generalização da experiência.

A contra-posição ao empirismo e ao ceticismo foi formulada na Alemanha com o idealismo, através do pensamento de Kant e Hegel que pretendia mostrar que o conhecimento não se restringe à mera percepção passiva de objetos externos, mas pressupõe a atividade imprescindível da mente no processo de conhecer. O próprio Kant reconhece que o conhecimento nasce da experiência. Esta, contudo, não se resume à mera recepção de objetos, mas é uma apreensão sensível de objetos em tempo e espaço, em um contexto, regido por leis que se expressam em juízo de experiência. A experiência reúne o conjunto de impressões sensíveis, põe ordem no caos multiforme das sensações particulares por meio de categorias universais, preexistentes às sensações, e articula os dados empíricos em um todo inteligível – o conceito. Sem esta atividade da mente, sintetizando as particularidades, o mundo sensível seria uma superposição informe de eventos desconexos.

Para o idealismo, o processo de conhecimento transcende os dados empíricos, pois a percepção não depende só dos sentidos, mas sobretudo, do aparato mental que organiza o conjunto das impressões sensíveis, inclusive com a capacidade de criar e gerar modelos ainda não experimentados no real. Ou seja, o conhecimento transcende as sensações e pressupõe um processo mental que organiza o conjunto das percepções em uma totalidade sintética – o conceito. Este resulta da razão e não da mera percepção sensível dos objetos exteriores no receptáculo inerte da consciência.

Ao estabelecerem que a razão é o princípio do conhecimento humano em virtude do papel ativo da consciência que produz o mundo em si e para si, Kant e Hegel abriram

caminho para diferentes epistemologias e uma pluralidade de concepções dentre as quais duas principais orientações se distinguem: de um lado, os dialéticos, inspirados na liberdade e na razão prática, que concentram suas análises na ação e na emancipação humanas, realçando a possibilidade da transformação social; de outro, os idealistas, os românticos e existencialistas que valorizam as virtudes da subjetividade e se manifestam reticentes em relação à transformação progressiva da história e da sociedade humana.

Um dos principais resultados deste confronto metodológico na abordagem do real foi a distinção entre ciências, em geral, e ciências humanas. Neste sentido as ciências humanas, ou pelo menos uma ciência com a pretensão de compreender o processo histórico como um todo e formular um discurso analítico compreensivo sobre o conjunto de eventos históricos factuais, nascem na segunda metade do século XIX, oriunda dos embates metodológicos deste período.

O acúmulo progressivo dos conhecimentos científicos, novas articulações teóricas e empíricas expõem a ciência, tida como tradicional, à crise do paradigma dominante (cf. KUHN, 1963, p. 145), submetendo as certezas e normas aceitas à discussão de suas anomalias, e gerando uma perda de confiança nas teorias acreditadas, podendo gerar uma revolução científica quando, então, guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções.

Mesmo havendo divergências interpretativas quanto ao conceito de paradigmas, isto não nos impede de admitir que um paradigma pressupõe um conjunto de pressuposições que se refere ao que seja a realidade, ao conhecimento que se pode ter dessa realidade e às formas particulares para se conhecer essa realidade.

Com a filosofia da história, a discussão sobre o conjunto dos acontecimentos vividos introduz questões metodológicas que permitiam estabelecer um discurso analítico compreensivo, distinto do que é meramente factual. Nesta linha os movimentos do romantismo e do nacionalismo foram de fundamental importância para o regate das tradições e fatos vividos por um povo, as particularidades subjetivas e locais, como vestígios significativos e tempos primordiais de nações, difundidos pela literatura, música, artes cênicas e pela pesquisa histórica, em oposição ao racionalismo abstrato e universalista dos iluministas. Esse esforço pode ser visto em DILTHEY (1986) que faz um balanço crítico da razão histórica para fundamentar a validade das ciências do espírito, opondo-se à

redução do mundo histórico das experiências humanas vividas a um esquema causal e determinista, próprio das ciências da natureza.

Deste modo, as ciências sócio-históricas exploram as relações dinâmicas e mutáveis que acontecem entre os indivíduos em uma situação social datada, na qual eles realizam suas experiências vividas, enquanto as ciências da natureza exploram os fatos uniformes e repetíveis que os objetos naturais propiciam. Em outras palavras, as ciências naturais são *nomotéticas*, porque buscam estabelecer leis e enunciar generalizações que descrevam a regularidade dos fenômenos, onde sua essência é a formulação de leis gerais e universais, ao passo que as ciências históricas são *idiográficas*, pois buscam a análise descritivas dos fenômenos singulares visando compreendê-los na sua individualidade e especificidade.

A história foi apontada como a base para compreensão e avaliação dos conhecimentos e valores humanos. Ela deixa de ser um gênero literário e abandona a perspectiva da filosofia da história que visava extrair as lições do passado que se repete, para se firmar como um domínio de conhecimento que define as bases científicas de estudos de fatos vividos. A antropologia firma-se como um campo de conhecimento, a sociologia desgarra-se da reflexão abstrata e normativa da vida social e avança na especificação dos fatos sociais, nas regras do método sociológico, na fundamentação compreensiva da vida social. As ciências que tratam do mundo vivido de homens e mulheres concretos em convívio social, tais como a história, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a psicologia social, a educação, a lingüística, a comunicação e a economia constituem-se como domínios específicos de conhecimento, com métodos e técnicas cada vez mais elaborados para compreender a vida social, não se limitando a reproduzir as exigências metodológicas das ciências da natureza.

Metodologicamente, o modelo único de pesquisa, a hegemonia dos pressupostos experimentais, o absolutismo da mensuração e a cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético-dedutivo são fortemente abalados pelo debate qualitativo versus quantitativo. Deste debate saem reforçados o reconhecimento da relevância do sujeito, os valores dos significados e a intencionalidade das pesquisas. Todo pesquisador está marcado pela realidade social que lhe conforma as circunstâncias de sua existência: toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição

no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante.

Portanto, na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente a concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão. Essa é uma perspectiva que se apresenta, neste período pós-moderno, no campo da investigação, principalmente a partir dos anos 80 e 90, os quais são marcados pela diversidade de enfoques qualitativos (métodos, estilos e assuntos) na pesquisa educacional. (BORBA, 2001, p. 72).

As pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivistas e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais criam os significados e constroem a realidade.

A opção metodológica que faço aqui pela linha qualitativa para este estudo tem forte sustentação nas sugestões feitas por PARLETT e HAMILTON (1977) ao apontarem como uma das áreas que propiciaram a aproximação da etnografia com a educação foi a área da avaliação do currículo. Nessa investigação, o avaliador-pesquisador deve familiarizar-se com o cotidiano das situações em estudo, atento à complexidade da realidade, e deve compreender as relações entre crenças e práticas e entre padrões organizacionais e respostas dos indivíduos.

1.2 A OPÇÃO PELA PESQUISA PARTICIPANTE

Tenho consciência de que a ação investigativa que coloquei em prática, aqui, esteve sempre carregada de um conteúdo ético e crítico, pois foi dela que busquei a orientação para os pensamentos reflexivos, meus e dos meus pesquisados, orientados para propósitos práticos e emancipatórios. Essa opção metodológica encontra eco nas palavras de CHIZZOTTI (2006):

Ainda que os nomes e meios utilizados sejam assemelhados (*pesquisa-ação* e *pesquisa participante*), a pesquisa participante tem como pressuposto, subjacente à sua história, a democratização da produção do conhecimento e da sociedade, e o desenvolvimento da justiça social. Não é um mero conjunto de métodos, meios e técnicas, mas se fundamenta em uma ética e em uma concepção alternativa da produção popular do conhecimento, segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar sua realidade. Trata-se de um modelo e de um meio de mudança

efetiva para a qual os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social. (CHIZZOTTI, 2006, p. 90).

Desde o início, optar por esta metodologia significou investigar sistematicamente uma situação problemática em uma dada comunidade, propondo aos membros de um grupo significativo participarem, ativamente, da definição do problema a ser investigado; promover ampla participação no processo de coleta e de análise das informações necessárias para aprofundar o conhecimento desse problema e deliberar, partilhadamente, sobre as ações mais conseqüentes que levariam a uma situação mais justa e satisfatória aos usuários.

Esta opção se baseou no reconhecimento de que as pessoas, membros da comunidade, detinham conhecimentos e, potencialmente, seriam capazes de identificar seus problemas, ter consciência de suas necessidades e das condições que os determinam, esclarecer o contexto em que vivem e formular os meios necessários para afrontá-los. Para mim, esta é muito mais que uma concepção de método, mas uma teoria da realidade, um pressuposto epistemológico que encaminhou minha consciência tanto no aspecto racional como no intuitivo para que eu pudesse perceber os movimentos do particular para a totalidade e da totalidade para o particular, principalmente no que se referia à suas contradições e resistências.

1.3 O CARÁTER EMANCIPATÓRIO ADOTADO PELO PROJETO

Considerando as contradições e desafios da função social da universidade, como se depreende do próprio tema, percebemos que a tarefa de compreendê-la partindo do conceito clássico de liberalismo (“laissez-faire²”), esclarece o pressuposto da absolutização do indivíduo. Fundado no conceito liberal de educação que desconhece as raízes sociais a educação tem como fim o desenvolvimento da livre personalidade, que leva ao ápice as virtudes do sujeito. Com esta atitude, fica apontada a essencialidade da educação que é a sua necessidade social.

Dessa forma, o liberalismo nega quaisquer outros valores ou princípios considerando como único valor à liberdade entendida como neutralidade, a não

interferência na conduta do indivíduo. Porém, não podemos deixar de negar que a liberdade é um dado irreduzível que faz parte integrante da realidade humana. O homem não se explica apenas pelo fato de estar na situação, mas também como sujeito pessoal capaz de dominar a situação, de se afastar ou intervir, de decidir de escolher de arriscar, e ainda assumir as suas escolhas, responsabilizar-se por elas, ou seja, ser sujeito ativo. Considerando isso, todo ato humano está marcado pelos dois fatos de fazer parte da situação e interferir nela, que conseqüentemente estão presentes na educação.

Formar o homem livre, na verdadeira acepção da palavra só será possível se o educador for capaz de preservar a relação íntima entre liberdade e responsabilidade, ou seja, se ele for capaz de encarar a liberdade nas suas duas faces: liberdade de escolha propriamente dita e liberdade de adesão, ou seja, responsabilidade.

Para PAULO FREIRE a emancipação faz mais sentido quando justificada pelo movimento de

autonomia motivada pela inconclusão do ser que se sabe inconcluso... Foi a consciência da existência da dimensão de inconclusão que nos fez seres éticos... O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1996, p. 65).

Como afirma ABRAMOWICZ:

A Avaliação Emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais e sociais. Ela Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar críticas, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. (ABRAMOWICZ, 1994).

Para a autora, uma das mais importantes funções da avaliação é auxiliar o administrador na tomada de decisões, fornecendo informações relevantes para a compreensão da Educação em suas múltiplas dimensões e concretudes. Nesta perspectiva, a Educação e a Avaliação, dialeticamente se articulam num projeto que visa transformar a realidade social, sedimentando este compromisso emancipador.

Dentre vários(as) autores(as) críticos(as) como ABRAMOWICZ (1994, 1999 e 2001), CAPELLETTI (1999 e 2002) e SAUL (1988, 1991, 1999) há um certo consenso de que a avaliação seja uma tela crítica de análise da realidade.

² “Laissez-faire et laissez-passe” que significa deixar fazer e deixar passar. Expressão do liberalismo clássico francês que simbolizou a liberdade de produção e circulação de bens, serviços e mercadorias na Europa central em sua luta contra o modelo medieval de produção.

Avaliação constitui-se em uma investigação de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização na direção de transformações qualitativas de relevância teórico e social. (CAPELLETTI, 2002, p. 32-33).

Quando essa tela crítica de análise da realidade está comprometida com a emancipação social, pode contribuir com a compreensão desta complexa trama política educativa em que as políticas são geradas. Como elas, também se materializam no cotidiano escolar, sendo valiosas fontes de informação crítica, de problematização da realidade, de resignificação, incorporando-se aos processos de tomada de decisão, exercendo sua função de estratégia democrática e gestão educacional.

Considerando que avaliar significa atribuir sentido a uma dada realidade social, se por sua vez os sujeitos da educação não se sentissem responsáveis pelas idéias e pelas ações educativas, as transformações teriam sentido apenas burocrático, de regulação e controle descompromissados. Não seriam significativas porque não fariam parte do universo dos indivíduos.

Hoje, através do estágio em que se encontram os estudos sobre a avaliação institucional, seria ingênuo dizer que a avaliação seria apenas um processo técnico. Ela é acima de tudo uma questão político-social. Segundo DEMO (1999), avaliar pode se constituir em um exercício autoritário de poder, de julgar, ou ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que tanto o avaliador como a avaliado buscam uma mudança qualitativa. Dentro dessa visão, a participação aparecia como elemento central da avaliação qualitativa. A qualidade formal estaria relacionada a métodos e a qualidade política referir-se-ia a finalidades e conteúdos. Uma não seria inferior a outra apenas cada uma teria perspectivas próprias.

Em função do caráter político e social atribuído à avaliação ela se tornaria um campo de conflitos em que ocorreriam grandes tensões originárias das contradições da educação superior. Surgiriam a partir daí duas concepções de universidade que se contradiriam. A primeira consideraria a universidade na sua *função pública*, formadora da cidadania, produtora e difusora do conhecimento, promotora da crítica em benefício dos interesses amplos da sociedade e da nação. A outra, apresentaria a universidade segundo a

lógica da economia, voltada para a satisfação das necessidades do *mercado*, com função profissionalizante e simplesmente operacional. Independente de uma ou outra visão sabíamos que a universidade deveria desempenhar com eficiência funções vinculadas aos interesses da economia e da tecnologia, porém sem perder sua identidade, se tornando apenas um instrumento do mercado.

Na discussão sobre a qualidade formal, ou seja, tecnológica e a política, percebemos que enquanto a qualidade formal avançava a passos largos, a qualidade política parecia regredir, sob o signo da destruição. Segundo DEMO (1999), apenas o homem seria capaz de qualidade política, porque somente ele poderia ser ator em sentido pleno. Seria capaz de dizer o que quer, o que deseja, o que aspira ou de montar uma estratégia prática para conseguí-lo. Agiria e reagiria. Tomaria iniciativas, interviria, insinuaria, criaria, pois poderia representar e ser artista. No entanto, a qualidade política não substituiria os condicionamentos objetivos, que certamente existiriam e se imporiam. Nesse sentido, é que chamamos a atenção para o fato complexo que envolve avaliar para melhorar a qualidade. A questão política que envolveria a qualidade não poderia deixar de considerar que, para o indivíduo compreender o fenômeno social seria preciso fazer parte dele. Isso ficaria evidente no processo de avaliação sob a perspectiva da participação de toda a comunidade acadêmica.

Para que a comunidade acadêmica adquirisse uma atitude emancipada frente aos problemas da instituição, a utilização do espaço proporcionado pela auto-avaliação deveria ser compreendido como uma tomada de consciência responsável por parte dos participantes. No interior desse espaço, a concepção de conscientização, conforme definida por Paulo Freire, contribuiria muito para o esclarecimento da questão:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente a realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem uma existência com um material que a vida lhes oferece (...) A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o

mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

Os pressupostos teóricos dessa concepção de conscientização privilegiariam a visão multidisciplinar que predominaria no processo de auto-avaliação da instituição, para se alcançar a cultura da emancipação. Essa visão multidisciplinar buscaria uma apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões que compreenderia a análise da instituição. Essa abordagem estaria sustentada no suporte epistemológico que se expressaria por um processo dialógico. Esse diálogo seria, na proposta de FREIRE, "... condição para a comunicação, e esta, condição para a verdadeira educação. Uma educação que leva a emancipação".(1980, p. 93).

Segundo SAUL, na literatura de avaliação institucional, até então não havia registro da denominação "avaliação emancipatória". Os estudos apresentados pela autora seriam relevantes e colaborariam para o esclarecimento das questões na sua proposta direcionada para transformação de uma dada realidade a partir da concepção de que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la (...). O compromisso principal dessa avaliação é o de 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. (SAUL, 1999, p.61).

Acreditava que para atingir o estágio proposto pela autora, onde os participantes sentiriam-se parte integrante do processo de avaliação, como atores da sua própria história, seria preciso criar esse espaço e principalmente, utilizá-lo no sentido de liberdade onde eles mesmos se conduziram a essa transformação emancipatória.

A integração dos participantes do processo de auto-avaliação institucional ocuparia posição central no sentido de busca de compreensão do conjunto, através da articulação das diversas dimensões da instituição, considerando que ela representaria tendências e aspirações divergentes em boa parte da comunidade. No entanto, o importante seria que gradativamente uma parcela representativa da comunidade acadêmica, assumisse esse empreendimento como um processo de melhoria da instituição.

Segundo DIAS SOBRINHO (2003) o mesmo aconteceria com os movimentos sociais de caráter voluntário e democrático, pois seria muito difícil conseguirmos a adesão e o envolvimento de todos os membros da comunidade num processo de avaliação institucional. Somente através de um trabalho muito árduo, que tenha a frente uma equipe

comprometida, e do apoio da instituição empenhada em atingir os objetivos de criar uma cultura de avaliação emancipatória, poderia conduzir a essa atitude.

Seria nesse sentido, que este projeto relataria a experiência de trabalhar o processo de auto-avaliação institucional através da divulgação, participação e socialização de todas as etapas, até alcançar o estágio de desenvolvimento, integração, conscientização pelos participantes. Além disso o benefício da melhoria da qualidade reverteria à comunidade acadêmica como um todo, e todos teriam oportunidades de crescimento. Esse seria um trabalho sem sombra de dúvida de transformação da cultura da comunidade acadêmica.

Nesse momento, sentindo necessidade de um instrumento que registrasse as intenções dos participantes em corrigir aspectos da sua atuação e da instituição que foram levantados ao longo do processo de auto-avaliação como carentes, surgiria o Plano de Melhorias.

Entendia que, se os participantes do processo de auto-avaliação de uma instituição alcançassem o estágio de integração a ponto de elaborar um plano de melhorias sobre os seus aspectos apontados por eles mesmos como carentes, e após análise e reflexões sobre a sua pertinência e validade o executassem, poderia considerar que, então, seríamos uma comunidade construindo sua emancipação. O Plano de Melhorias representaria um compromisso formal com a instituição e com a sociedade a partir do momento que esta comunidade estabelecesse pontos de carência que deveriam ser revistos e melhorados.

Por fim, seria preciso colocar que em função do momento histórico que vivíamos em relação a reestruturação do sistema de avaliação da Educação Superior, aguardávamos definições que nos apontassem caminhos para a efetivação de novas diretrizes, como as elencadas no documento apresentado pela Comissão Especial de Avaliação SINAES (2003) e sua operacionalização. Restávamos empreender esforços para que, mesmo em momento de transição, pudesse ser mantido um padrão de qualidade que não comprometesse a Instituição.

A questão que se colocava naquele momento era: até que ponto as ações desta modalidade de Avaliação desenvolveriam-se no sentido emancipatório, conceito este compreendido na intersecção dos campos filosófico, sociológico e político, ou seja, os três campos da Avaliação Institucional?

As ações da modalidade de auto-avaliação se desenvolvem em termos filosóficos a partir da concepção dialética de que a realidade seja constituída por uma unidade de contrários. Isso confirma o fato de que a realidade estaria fundada numa incessante dinâmica processual e na sua prática histórica. As realidades sociais não seriam apenas complexas, constituiriam também um campo onde conviveriam indivíduos provocando ação e reação.

Ao tentar apontar aspectos filosóficos que embasassem as ações da modalidade da avaliação institucional, acreditávamos que o pensamento de SANCHES GAMBOA pudesse nos remeter a importantes propostas de ação reflexiva educacional, como as seguintes:

A compreensão mais profunda da filosofia nascida de K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895) tem ainda fecundas contribuições para explicitar as contradições que envolvem nosso tempo e significações culturais e políticas. Para tanto é de proeminente importância apresentar-se uma clara definição do que se entende por dialética, visto ter essa concepção e termo tomado diferente e diversos sentidos no campo da pesquisa em Ciências Humanas atuais. A fundamentação do alcance da dialética como mediação sócio analítica já encontra subsídios sólidos no campo da pesquisa em Educação. (SANCHES GAMBOA, 1996, p.35).

Seguindo a mesma linha de pensamento os estudos apresentados por NUNES, contribuiriam para o esclarecimento da questão que apresentava a dialética, através do seguinte:

Na concepção dialética da pesquisa em educação, a metodologia está intrinsecamente envolvida com a concepção de realidade, uma concepção de mundo, uma visão de homem e da história. Entendemos a dialética a partir das suas matrizes filosóficas, encontradas nas origens do pensamento grego. O pensamento de Heráclito de Samos (Século VI a. C.) já captava a trama da dinamicidade do mundo e das coisas ao afirmar que “tudo muda, nada permanece igual, como este fogo eternamente vivo, como a união dos contrários de amor e ódio”. (NUNES, 2003, p.87).

As ações da modalidade de auto-avaliação se desenvolveriam em termos políticos e sociais. De acordo com os estudos sobre a universidade e o seu sistema de avaliação, soubemos que não seria possível compreendê-la se a desvinculássemos das perspectivas e práticas da avaliação. Isso aconteceria porque haveria uma relação muito estreita entre avaliação e reformas da educação superior. A avaliação cumpriria um papel central nas políticas que visavam a reestruturação do sistema de educação superior para tornar as instituições mais úteis e ligadas aos interesses e demandas do setor produtivo e do mundo do trabalho.

As medidas políticas relativas às mudanças na Educação Superior brasileira apresentariam um sentido de clara submissão ao econômico, não apenas no que diz respeito às exigências de maior vinculação das instituições com a produção. No que se referisse ao conceito de autonomia, estaria sempre fazendo par com a avaliação e, sobretudo, à diminuição do financiamento público. Ainda dentro dos aspectos políticos-sociais não poderíamos deixar de lado a questão do interesse dos organismos internacionais na indução das políticas de modernização do país.

A avaliação seria um campo de conflitos dado o seu caráter social e político, onde ocorreriam pesadas tensões originárias das contradições da educação superior.

Duas concepções contraditórias representam essas tensões. De um lado, a concepção de universidade como função pública, formadora da cidadania, produtora e difusora do conhecimento e promotora da crítica em benefício dos interesses mais amplos da sociedade e da nação. De outro lado, a defesa da universidade segundo a lógica da economia e orientada à satisfação das necessidades do mercado, com função profissionalizante e operacional. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.21).

Minha preocupação em abordar os pressupostos sociológicos da Avaliação Institucional viria da preocupação com a identidade social da universidade. Sabia-se que o fim último dela seria colaborar para a melhoria social em todos os aspectos. Assim tive a intenção de analisar a forma com que a avaliação, colocada do jeito que está, contribuiria para esse fim, que em meu entendimento seria o mais importante da universidade.

Comparando analogamente a universidade na sociedade e a avaliação na Educação Superior, poderíamos dizer que a avaliação seria um espaço para pensar os erros e acertos da instituição, buscar soluções para os problemas e também formas de manter as conquistas importantes. Por esse motivo, quando me referisse aos pressupostos sociológicos queria falar da perspectiva social máxima da avaliação, onde no universo das IES seria a responsabilidade com a defesa dos interesses da comunidade acadêmica. Neste caso, os pressupostos seriam o compromisso de garantir e preservar os direitos daqueles que compõem a escola, criar mecanismos para a defesa de seus interesses e formas de melhorar cada vez mais suas informações sobre o que acontece dentro e fora da instituição, que teriam direta ou indiretamente que ver com os rumos que estão tomando a partir daquela realidade em que vivem.

Seria importante desenvolver uma cultura social dentro das universidades, sobretudo junto aos discentes e docentes no sentido de que eles estivessem, temporariamente, passando pela universidade, mas ela, como Instituição, devesse continuar a formar outras pessoas e a ser campo de trabalho para outros profissionais. Esse procedimento conduziria a comunidade acadêmica à uma tomada de consciência, no sentido de que todos teriam responsabilidades para com a Universidade para transformá-la e melhorá-la. Esse sentido de continuidade e de colaboração com o outro ultrapassaria o sentido consumista do agora, na direção de uma preocupação social de partilha das condições de estudo e trabalho que tangenciariam a base da cidadania.

Os resultados a serem obtidos pela implantação da auto-avaliação através da participação de toda a comunidade acadêmica apresentariam resultados que serviriam para provocar mudanças significativas, como as elencadas a seguir. As mudanças que poderiam ser evidenciadas através da implantação do processo da auto-avaliação institucional proposta poderiam ser classificadas em três dimensões:

1) Docente:

As mudanças no corpo docente decorrentes da avaliação Institucional poderiam ser evidenciadas desde o início da implantação do programa. Considerou-se que haveria a adesão dos docentes, algumas de maneira mais rápida, outros mais lentas, às atividades que fizessem parte de todo o processo através da participação nas reuniões programadas em calendário específico. No início do ano letivo os docentes seriam convidados a participar das reuniões de planejamento sobre o programa e receberiam um calendário com a programação de todas as etapas já descritas anteriormente, que compreendessem o processo desde os estudos preliminares até a elaboração do relatório final.

Seria importante destacar o fato da participação dos docentes independente da sua carga horária dedicada à IES. Como todas as reuniões eram remuneradas tornando-se também um incentivo ao docente, com o passar do tempo foi sendo desenvolvido um ambiente avaliativo num processo democrático, considerando a diversidade de pessoas que dele participavam representando todos os setores desde a Diretoria até a comunidade externa.

Outro aspecto que colaboraria para provocar mudanças significativas no corpo docente estaria relacionada a elaboração do plano de melhorias traduzido no compromisso

consciente e responsável e de co-responsabilização de modificar as atitudes e ações que foram apontadas como carentes. Essa prática seria corroboradora da concepção do processo emancipatório traduzido em procedimentos que conduziriam o docente à real transformação da realidade diagnosticada. As mudanças ocorridas estariam diretamente ligadas a efetiva participação do docente assumindo a função de ator e sujeito e objeto ao mesmo tempo do processo, comprometendo-se com a missão, o projeto pedagógico e a filosofia da Instituição. Isso reverteria em valorização de si como profissional e para a comunidade acadêmica melhorando a qualidade do processo ensino aprendizagem.

2) Discente:

As mudanças no corpo discente referiam-se ao comportamento e atitude em relação ao comprometimento com os estudos e com a instituição de forma geral. A divulgação do processo de forma transparente e direta, principalmente através dos meios eletrônicos, traduziria-se num procedimento que daria legitimidade e segurança aos estudantes, no sentido de responder os questionários para a obtenção de um diagnóstico o mais real possível isento de interferências que pudessem distorcer os dados. Esse seria um ponto importante para que o estudante pudesse acreditar e confiar mais na instituição modificando a própria relação com os professores, coordenadores, diretores e todos os outros membros da instituição, assumindo uma postura amadurecida gerada num ambiente propício para que desenvolva a responsabilidade compartilhada e a consciência cidadã.

O fato de o estudante chegar a ponto de sentir-se como um “cidadão acadêmico” no meio universitário apresentar-se-ia como de forma diferenciada no panorama da Avaliação Institucional. Isso aconteceria porque, além do alto risco que o próprio programa de avaliação corre de ser abortado como acontece com as IES que optaram em cumprir a legislação apenas burocraticamente para atender a questão do controle, o estudante avaliador seria quase sempre descartado do processo no prosseguimento das ações, quando acontecessem. Isso não ocorreria na proposta que apresentávamos onde os estudantes seriam considerados atores do programa e sujeito do processo na sua plenitude e teriam a oportunidade de exercerem essa função como “cidadãos acadêmicos” se assim o desejassem.

Através desses procedimentos que evoluiria gradativamente com o desenrolar do processo de forma continuada, período a período, notaríamos o desenvolvimento de uma

cultura da avaliação que ganharia força e ficaria cada vez mais sedimentada através da sua permanente continuidade.

3) Gestão administrativa e pedagógica:

A partir do pressuposto de que existiriam intencionalidades por parte dos gestores acadêmicos em (1) realizar a avaliação institucional com o propósito de criar um espaço democrático de debate dos problemas decorrentes das atividades educacionais, e (2) da intenção de utilizarem os resultados dos diagnósticos como instrumento de gestão considerando a visão da comunidade acadêmica, notaríamos que a própria IES se modificaria, uma vez que aceitaria discutir os caminhos que deveriam ser trilhados com o propósito de tomar decisões no sentido de uma melhoria contínua de suas atividades.

Seria importante registrar também que após estudos e debates sobre os diagnósticos, e uma vez elaborados os planos de melhorias através de decisões consensuais dos membros da comissão de avaliação, essas decisões deveriam ser colocadas em prática e passariam a vigorar como norma, no sentido de atingir o propósito de melhoria contínua da qualidade.

Este procedimento só seria benéfico para a IES porque colocaria em evidência a questão da política educacional voltada para a ética como elemento permeador das ações. Isso serviria para realçar a responsabilidade social e o respeito à dimensão humana através da busca incessante da transparência, tornando a gestão da Instituição mais aceitável pelas pessoas no sentido de ganho de confiança, credibilidade e comprometimento.

Este seria a área mais sensível deste estudo, pois pediria a validação da alta gestão para com o compromisso ético e emancipatório que percorreria toda a comunidade e que, por isso, mereceria atenções especiais nos seus desdobramentos e nas suas implantações.

1.4 O ENREDO, O CENÁRIO E AS PERSONAGENS

O objeto desta pesquisa foi meu próprio local de trabalho no qual desenvolvi a atividade de Coordenação Acadêmica no período de dois anos (primeiro semestre de 2004 até o segundo semestre de 2006), mesmo período desta pesquisa. Uma IES relativamente nova no panorama educacional brasileiro que nascera no ano de 1999, com um único campus situado no bairro de Moema, na cidade de São Paulo, com a oferta regular de três cursos de graduação (Administração, Relações Internacionais e Ciências da Computação)

nos períodos matutino e noturno, um curso de mestrado *stricto sensu* (Administração) no período noturno e três cursos de especialização na modalidade MBA (Direito do Trabalho, Direito Ambiental e Gestão Ambiental) também no período noturno, formando um universo de aproximadamente 2000 alunos e 80 professores. Minha contratação veio no reforço do principal objetivo da mantenedora da IES que era de fazê-la crescer em importância e reconhecimento no cenário educacional paulista através do crescimento do número de alunos.

Apenas como informação inicial, esta IES apresentou, no período da pesquisa, um crescimento de 80% no número de alunos e de 20% no número de docentes, tendo conseguido o critério “A” no Provão de 2004 feito pela primeira turma formada em Administração. O público da graduação sempre foi oriundo eminentemente das classes B+ e A (conforme Critério Brasil de classificação sócio-econômica da população) que buscavam formação diferenciada para colocação no mercado de trabalho, conforme veremos mais à frente. Desde a sua fundação, a IES teve para os docentes a exigência da titulação acadêmica o que levou a ter, neste período, 100% de seu quadro composto por mestres e doutores.

Um dos itens que fazia parte de minhas atribuições era o de criar uma cultura da avaliação na Instituição, dando forma, conteúdo e sentido a experiências iniciadas e abandonadas nos períodos passados. O campo da avaliação que incorpora o âmbito político e social, incorpora também a complexidade e as contradições que resultam de diferentes concepções de mundo, assumindo um grande sentido ético. Esse sentido pode ser o diferencial da avaliação e o grande desafio para que se alcance uma avaliação participativa. À medida que abre-se espaço para a comunidade acadêmica dizer o que pensa da instituição, estabelece-se um compromisso em ouvir essas vozes, ponderar sobre elas, e tomar decisões no sentido de atendê-las. Ao mesmo tempo, abre-se um canal para que a comunidade venha a cobrar de seus responsáveis providências quanto ao que foi registrado e um retorno quanto à forma de encaminhamento e priorização das ações administrativas e pedagógicas. Este é um dos motivos que, em muitas experiências, como a registrada anteriormente nesta Instituição, não há continuidade no processo avaliativo. É comum encontrar nesta dinâmica quem não está preparado para ouvir e quem não sabe como falar, elementos que dificilmente apresentam-se como prontos. Ao contrário, o falar e o ouvir na

avaliação são construções possíveis através do desenvolvimento de uma cultura de avaliação, onde é construída também a forma de encaminhar os resultados da avaliação.

Este período foi muito rico na área da avaliação, pois o Brasil experimentava uma mudança de direção no conjunto das avaliações da Educação Superior com o fim do “Provão” e o lançamento do SINAES, que aconteceu em Setembro de 2003, como proposta e 2004 como Lei. Este momento de transição de políticas públicas de avaliação foi muito significativo para este projeto e para a vida cotidiana da Instituição e seus personagens. Desde o início minha proposta à comunidade foi o de nos orientarmos pelo fio condutor da Avaliação Institucional na busca dos demais parâmetros de melhorias, aperfeiçoamentos e ações, principalmente no que diz respeito ao currículo. Este foi um projeto no qual me via como agente e como pesquisador.

Como vemos, a complexidade para a Avaliação não é privilégio dos que a organizam na esfera pública nacional, é também um campo complexo dentro de cada Instituição. A avaliação passa a ter interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da própria da vida social.

...a avaliação passa a incorporar a negociação como um de seus valores e procedimentos centrais. Ela requer uma nova postura, mais democrática, e novos instrumentos e metodologias adaptados de disciplinas da área de humanas e sociais. Todos os passos da avaliação devem ser discutidos pelos interessados. Há, assim, o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não apenas privado. Além das questões técnicas, há também as éticas e políticas. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.27).

Vemos a dialeticidade dos processos de Avaliação Institucional que congrega elementos contrários e exige que sejam bem explicitados, numa dinâmica de aplicação de um projeto de avaliação. Com o passar do tempo, nele há avanços e retrocessos, exatamente porque a realidade é dinâmica e as pessoas apresentam seus interesses e limitações como sujeitos da ação de avaliar e gerir as informações.

A concepção de avaliação que fundamenta a experiência relatada a seguir segue essas novas perspectivas assumindo claramente a natureza e os papéis valorativos, dinâmicos e políticos da avaliação. Essa concepção supõe que são os próprios participantes quem melhor conhecem os significados e interpretações de todos os segmentos da instituição, e que por isso estão melhor posicionados e adequados para participar do processo de avaliação. Essa tendência de mudança de paradigma na avaliação ocorre em função de uma mudança de comportamento e da necessidade da construção de significados.

No mesmo sentido do pensamento de DIAS SOBRINHO, encontramos uma outra colaboração para o esclarecimento e valorização da concepção de avaliação como um instrumento de democratização e da consolidação da universidade,

a avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto fundamental a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados (RISTOFF, 2000, p.26).

Os aspectos que chamam a atenção nessas declarações estão voltados para a preocupação com a tomada de consciência da instituição, com o caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional. Esse aspecto vem a ser evidenciado mais adiante, ao descrevermos as etapas da proposta, através da Auto-Avaliação e do plano de melhorias por implicar essa autoconsciência como subsídio para a tomada de decisão, tanto em âmbito individual como coletivo.

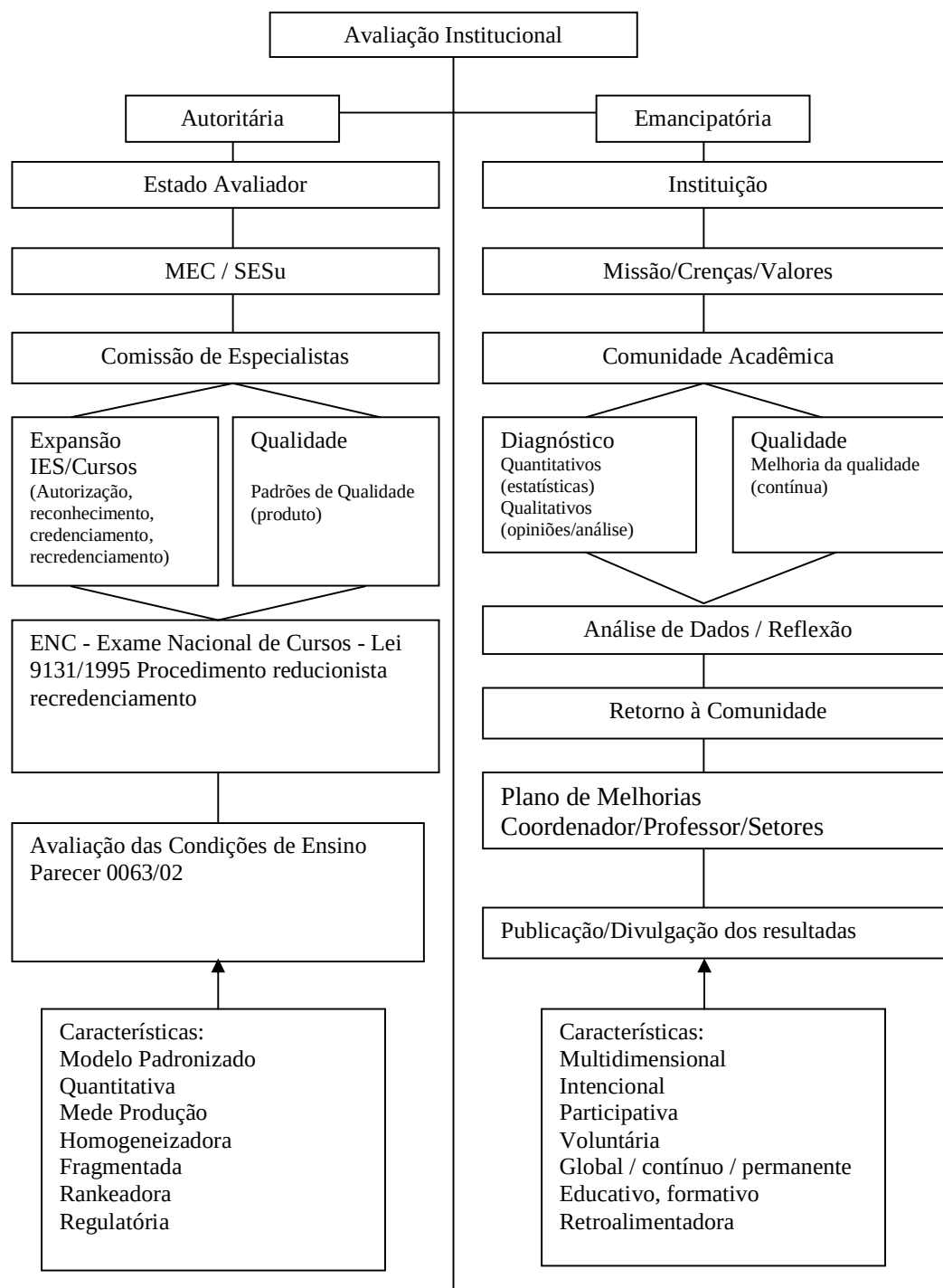
Não posso também deixar de retomar aqui a concepção de avaliação do programa que deu origem a essas visões, o PAIUB (1993). Em 1993, o PAIUB definiu avaliação como:

... um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária: um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica.(PAIUB, 1993, p. 4).

É importante também observar que foi nessa definição que apareceram pela primeira vez os princípios de continuidade, adesão voluntária, o respeito à identidade institucional, a não-punição e premiação, a legitimidade, a globalidade e comparabilidade, colocados lado a lado.

Mais uma vez, retomando a definição de DIAS SOBRINHO: “a avaliação institucional é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões” (DIAS SOBRINHO, 2000, p.33). Assim, entende-se que fazem parte do exercício de avaliação institucional, além do levantamento e tratamento técnico e estatístico de dados, as ponderações sobre os resultados das pesquisas que certamente apresentam implicações filosóficas e éticas para o processo político de tomada de decisão.

Quadro 1: Comparativo da auto-avaliação na visão do “Estado Avaliador” e da Instituição que se deseja emancipadora, criado por mim para orientar os trabalhos das equipes neste projeto.



No conceito de Avaliação adotado para este projeto de pesquisa ficam destacados os princípios da integração, da articulação e o da participação. A premissa ética própria dos processos educacionais exige que todos os agentes da comunidade da educação superior se envolvam nas ações avaliativas respeitando as especificidades e as competências de cada categoria. Com o intuito de contribuir com a equipe envolvida neste projeto objetivando uma clara separação de fios condutores possíveis no desenvolvimento dos projetos de avaliação, formulei o Quadro 1 que é um comparativo da avaliação institucional na visão do estado avaliador e na visão da instituição que busca ser emancipadora no processo de avaliação.

Podemos observar, através deste esquema ilustrativo, uma nítida diferença de foco representada pelas contradições no que se refere a todos os aspectos, reforçando as funções de controle, que fazem parte da supervisão estatal. Por outro lado, a visão da instituição está centrada no âmbito local e nas características inerentes a ela, através da participação e comprometimento de todos, resguardando a sua identidade e particularidade.

Entendo que ambas podem existir uma independente da outra, e parece que é o que acontece hoje no cenário educacional superior vindo confirmar essa questão. No entanto, considero que elas possam se completar para ganhar valor e significado externamente, através do valor político de regulação, obrigação do estado de garantir essa questão e, internamente, através do valor da qualidade atribuído a todos os setores que compõem a comunidade acadêmica de uma instituição.

Atualmente vivemos no Brasil um sistema de avaliação que possui um importante papel nas políticas de educação superior. Considerando isso tem sido reforçada a concepção e prática de avaliação predominando a função reguladora e controladora sobre a educativa emancipatória. Essas duas concepções competem hegemonicamente e embora não necessariamente antagônicas, são de natureza e ênfase distintas. Podemos perceber que essas duas tendências estão em curso no sistema educacional superior. Ambas consideram 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.

O quadro apresentado evidencia as duas grandes tendências do sistema de avaliação da educação superior no Brasil hoje. Uma essencialmente controladora sob a supervisão do Estado, e a outra educativa participativa voltada para a instituição. A análise da literatura

específica sobre avaliação, juntamente com as informações dos órgãos oficiais do governo, têm apontado para a constatação de que a avaliação reguladora vem sendo desenvolvida de forma sistemática, porém enfrenta muitas controvérsias.

Por outro lado, sabemos que a auto-avaliação institucional não pode ser considerada da mesma forma em relação a sua realização pelas instituições. Várias são as razões, sendo as mais evidentes: a *primeira* está relacionada ao custo do processo por envolver um número grande de pessoas dedicadas ao desenvolvimento das atividades que acontecem no transcorrer do ano letivo. A *segunda*, pela complexidade que envolve a natureza da avaliação necessitando pessoal especializado. E a *terceira*, porque só agora é que a maioria das instituições, principalmente as particulares, está percebendo a necessidade de ter um programa de avaliação que atenda a legislação de forma mais significativa e que possa trazer benefícios para o crescimento da instituição. Essa é uma prática diferente da que muitas vem adotando, onde aplicam um questionário em toda a instituição, em seguida providenciam um relatório com muitos gráficos e tabelas apenas para cumprir de forma burocrática uma exigência da legislação da Educação Superior, como já pude verificar em partir de minha vivência.

O que distingue uma da outra, ou seja, cumprir a legislação apenas burocraticamente, ou cumprir a legislação utilizando-se do processo, é exatamente a questão da utilização dos resultados criando um espaço de discussão através da participação de todos os membros da comunidade, no sentido de conduzi-los a uma cultura de avaliação voltada para a emancipação.

Neste estudo opto por um foco na auto-avaliação porque os estudos desenvolvidos na experiência da Avaliação desta Instituição tiveram seu início em 2004 com a concepção de um projeto de auto-avaliação e com sua implantação a partir do mesmo ano. Afinal, pensar e planejar fazem parte do processo. Para tanto, foi nomeada uma comissão formada por representantes de toda a comunidade acadêmica (que posteriormente deu origem à CPA) com a presença de representantes³ de todos os setores da Instituição, desde a direção até representante dos egressos.

³ Desde sua fundação, a Instituição estabeleceu em seu Regimento Interno a representatividade em colegiados como a forma de organização interna tanto dos discentes como dos docentes, para os quais o voto de seus integrantes era a forma da tomada de decisões em todos os níveis. Desta forma foi mais simples a implantação de um sistema de representatividade que aproveitasse as estruturas em vigor.

A representação dos setores nas comissões é considerada fator relevante para a legitimação política do processo desde a sua implantação, considerando que ela faz parte da democracia, e é nesse sentido que devem ser formadas as comissões ou as equipes de avaliação, atuando como núcleo articulador do processo avaliativo.

O processo foi, diferentemente de suas experiências passadas, coletivamente estruturado, a princípio, em três dimensões assim descritas: primeira, a construção e socialização do processo de avaliação; a segunda compreende a avaliação técnico formal que está voltada para a aplicação dos questionários e para a coleta de dados de forma quantitativa e qualitativa principalmente quando há a atenção com as questões abertas que priorizam na hora do tratamento de dados os pontos fortes, fracos, as críticas e as sugestões; e a terceira é caracterizada pela organização do retorno aos participantes através da apresentação dos principais problemas levantados, dos principais acertos identificados e da apresentação do Plano de Melhorias como co-responsabilidade da comunidade acadêmica, uma vez que os dados se cruzam e todos os setores avaliados devem assumir responsabilidades. A cultura da avaliação é tudo isso. Não há um momento específico para criá-la. Ela é inerente a todo o processo desde a criação do primeiro pré-projeto.

O que nos conduziu a isso está diretamente ligado a utilização desse espaço produzido pelo processo de auto-avaliação da instituição, através do comprometimento dos participantes de forma geral durante todo o processo, e mais especificamente através da análise e reflexão dos resultados e, principalmente, na elaboração de um plano de melhorias.

Apresento a seguir uma caracterização das etapas que compuseram o processo como um todo, onde podemos observar a articulação e o desenvolvimento das atividades. Na verdade, este foi o roteiro que, através dos debates e embates, apresentou-se como o mais adequado as especificidades institucionais, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), missão, crenças e valores, projeto pedagógico dos cursos, construído pelos próprios participantes.

Quadro 2: Operacionalização da auto-avaliação institucional.

Divulgação / Participação/Socialização	Construção, socialização do Processo	Nº	Etapas	Aspectos formais técnicos / Av. quantitativa Diagnóstico
		1	Estudos preliminares sobre o Programa de Avaliação Institucional	
		2	Elaboração e reestruturação dos procedimentos e instrumentos	
	Avaliação Técnica	3	Divulgação do Programa – reuniões, visitas às salas de aula/setores	
		4	Aplicação dos instrumentos via Internet on line	
		5	Tabulação dos dados – elaboração de tabelas e gráficos	
	Utilização dos Resultados	6	Publicação dos resultados	Aspectos sociais / Av. qualitativa Interpretação / Análise / Valoração
		7	Reunião com professores e coordenadores – auto-avaliação	
		8	Retorno dos resultados da avaliação individual dos professores e coordenadores	
		9	Reunião geral para análise, discussão dos resultados	
		10	Elaboração do Plano de melhorias – professores/ coordenadores/setores	
		11	Elaboração do Plano de Ações	
		12	Reunião para discussão geral e elaboração do relatório final	

Podemos perceber que, por um caráter meramente didático, as doze etapas estão divididas para efeito de organização sistemática do processo em três fases: A *primeira* compreende a etapa do número um ao número três, denominada fase de construção e socialização do processo. A *segunda* compreende a etapa do número quatro ao número seis, denominada de avaliação técnico formal. E a *terceira* que compreende o restante, ou seja, do número sete ao número doze, denominada de utilização dos resultados. Lembro que muitas dessas etapas aconteceram de forma consecutiva, e não linearmente sequencial.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A questão principal que se coloca nesta tese é: **a Avaliação Institucional (conjunto integrado por idéias e ações organizadas de forma coerente com intencionalidade educativa) pode fornecer elementos para a um currículo crítico-emancipatório em construção?**

O presente capítulo apresenta os conceitos básicos, as principais definições e concepções que buscam identificar o perfil da Universidade Brasileira, dentro da visão das Ciências Humanas e Sociais na dinâmica da Educação Superior.

Procurarei apresentar algumas idéias e argumentos, teóricos e históricos, buscando oferecer elementos para o esclarecimento da problemática instalada em relação à Universidade Brasileira, especificamente voltada para a Avaliação Institucional, a partir da retomada de uma conjuntura histórica, política e social inerente ao tema. Para tanto, pretendo apresentar as principais propostas de abordagem do assunto, seus enfoques e marcos institucionais.

2.1 A CRIAÇÃO DE UM MODELO PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

No contexto brasileiro contemporâneo continua de extrema relevância a discussão sobre o papel e o significado da Universidade, articuladamente na conjuntura deste início de século. Isso em decorrência da necessidade cada vez maior de se colocar o

conhecimento a serviço da construção de um espaço mais racionalizado e democrático para a sociedade como um todo.

A definição da Universidade desde o seu surgimento (século XIII europeu) apresenta-se como uma lídima determinação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e, estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Segundo NUNES (1999) as Universidades são consideradas as mais originais e antigas instituições da Idade Média. A idéia que me motiva é a que define que não há universidade sem autonomia. Esses conceitos e instituições são significativa e historicamente articulados. A Universidade nasceu como instituição na luta pela sua autonomia, acusada sempre de ser rígida e hierarquicamente controlada, sendo reconhecida como espaço físico institucional autônomo a partir do século XV. Nessa época a Universidade era a livre associação corporativa de mestres e estudantes, as aulas eram ministradas em salas, claustros, escadarias e, na grande maioria das vezes, ao ar livre.

Com o passar do tempo, a corporação perde espaço sendo superada sua autonomia primária pela supremacia e intervenção crescente do poder dos bispos e príncipes. Por outro lado, a universidade burguesa possui outras características e apresenta três modelos de universidade já na modernidade emergente: o modelo inglês, focado no empirismo pragmático e no desenvolvimento científico e tecnológico; o modelo francês, estatal e politicamente controlado, e o modelo alemão, tardio, de uma universidade que refletia a ambigüidade da modernização conservadora da sociedade alemã e seus processos históricos.

O modelo americano é considerado o último e controverso modelo de universidade moderna. A Universidade privada surge essencialmente profissionalizante e muito bem articulada aos interesses do mercado e da sociedade liberal, do expansionismo monopolista dos séculos XIX e XX. As tarefas econômicas e ideológicas foram assumidas pela universidade tecnológica americana, estabelecendo uma estreita dependência do conhecimento como capital ampliando o instrumental do saber e da ciência. Essa proposta retrata o nascimento da universidade empresa.

A origem e identidade da universidade no Brasil sempre foi controversa. Os institutos de ensino superior católicos, próprios do período colonial (1549-1822), eram elitistas e seletivos, visavam a formação do clero. Os primeiros cursos de engenharia, medicina e direito, foram fundados a partir da vinda da família real em 1808. A partir daí a República (1889), elitista e ultraconservadora, privilegia as faculdades isoladas voltadas para o conhecimento empírico e técnico no sentido de superar a tradição clerical.

Em 1920 o presidente Hermes da Fonseca cria por decreto a Universidade do Brasil com sede no Rio de Janeiro, instituindo um conselho universitário com o objetivo de outorgar ao rei da Bélgica D. Leopoldo, pesquisador em botânica, por ocasião de sua visita ao Brasil, o título de *doctor honoris causa*. Passados 30 dias, a universidade foi dissolvida por outro decreto presidencial. A criação formal, jurídica e institucional da universidade brasileira ficou sob a responsabilidade do presidente Getúlio Vargas em 1931. O Estado passa a ser o seu gestor, que é a sanção máxima de poder da universidade, concentrando nas mãos do presidente da República o orçamento financeiro e as listas sêxtuplas para a indicação dos reitores. A partir daí podemos perceber que a universidade brasileira não nasceu com autonomia financeira, pedagógica e institucional. Como oposição a essa universidade liderada pelas elites agrárias paulistas e mineiras, tradicionais oligarquias da primeira república, surge a proposta da Universidade da Comunhão Paulista⁴, definindo que São Paulo continuaria a ser a elite intelectual do país, apesar de apeados do poder em 1930 pela Revolução liderada por Getúlio Vargas, que interrompeu a alternância na condução da nação que acontecia os estados de São Paulo e Minas Gerais, que era conhecida como a política café com leite.

Os movimentos históricos posteriores à década de 1930, as transformações políticas e a reconquista da democracia exigiram novas perspectivas para a universidade. Com o passar dos anos foram criadas outras universidades tendo como motivação política o desenvolvimento tecnológico que objetivava ajustar o país à segunda revolução industrial, liderada aqui pelos militares determinando a característica de universidades tecnológicas.

⁴ A Universidade da Comunhão Paulista foi proposta pelos “liberais” paulistas, liderados por Júlio de Mesquita Filho, estabelecendo a junção dos cursos de Direito, Filosofia e a Escola de Medicina como a USP 1934, como contraponto à universidade varguista.

Apesar da autonomia universitária passar a ser garantida, por preceito constitucional pleno através da Constituição Federal de 1988 para exercê-la torna-se preciso compreender amplamente a conjuntura histórica e as necessidades que implicam a sociedade hoje. Ela precisa ser entendida no contexto da chamada “*terceira revolução industrial*”⁵, determinada pela revolução da informática, da automação e da robótica, chegando ao ponto de transferirmos as próprias operações intelectuais para as máquinas. Isso gera como consequência a qualificação parcial e específica superada por uma suposta qualificação geral do processo produtivo. Muitos países modernos já atingiram a universalização da educação básica e a massificação do ensino superior. Essa realidade aponta para a necessidade de generalização do processo produtivo global, e para a predominância dos processos de produção automatizados, auto reguláveis. A universidade é chamada a participar deste processo de modernização produtiva e equidade social.

Nesta direção os impactos sociais oriundos das inovações tecnológicas, sobre o mundo do trabalho estariam determinando a produção repetitiva e padronizada. O amplo desenvolvimento tecnológico deve ser política e eticamente analisado. Entendido como a expressão teórico-prática da ciência, configura-se na atual ordem mundial um aglomerado de interesses políticos e econômicos, gerando um novo tipo de poder e uma crescente desigualdade da divisão internacional do trabalho.

Por outro lado o novo trabalho exige uma menor dependência das funções mecânicas e maior determinação da capacidade analítica e do domínio de informações, pressupondo um trabalhador que articule uma base cultural científica e técnica com lucidez ética e política resultando num trabalho subjetivo e emancipatório. Contrapondo a essa questão não podemos deixar de lado as necessidades sociais emergentes, que nos leva a uma reflexão sobre a direção do sistema educacional.

As diretrizes atuais que norteiam as políticas educacionais preconizadas pelo Banco Mundial apontam para a nova ordem mundial, assumindo uma proposta pragmática, que prevê a privatização do ensino superior, a derrocada do ensino profissionalizante médio e a centralização de recursos na educação básica. A justificativa dessa política está na afirmação de que o ensino superior é elitista e há necessidade de investir no ensino

⁵ A terceira revolução industrial, termo utilizado por Adam Schaff, 1996, em seu livro “A sociedade informática”.

fundamental voltado para a maioria da população carente. Torna-se necessária a rigorosa análise política destas determinações.

LEHRER afirma que hoje a principal crítica à autonomia tecnológica e educacional está na racionalidade técnica estreita e na lógica do mercado ajudada por uma concepção de educação compensatória e produtora de massas manipuláveis no mundo do trabalho e no mundo do consumo. Afirma ainda que: “Essa racionalidade técnica aniquila a ciência, a tecnologia de base científica, o pensamento filosófico, estético ou pedagógico livre” (NUNES, 1999, p. 38).

É nesse contexto tecnológico que está inserida a universidade, entendida como centro operacional de produtividade, deixando de lado o papel histórico de uma instituição social para a forma de organização social, baseada na eficácia, competência e produtividade quantitativa.

Enfim, neste cenário de globalização, constatamos que as classes sociais estão desestruturadas, a ciência transformada em matéria operacional e a liberdade e os valores éticos transformados em bens mercantis. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade passou a ser vista também como uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber. Considerando esse contexto, é significativo o fato de a Universidade passar da condição de instituição social para a condição de organização social.

Do ponto de vista teórico, ou da vocação científica, a universidade brasileira precisa tomar posição ante a crise da razão, instalada com o pós-modernismo, ideologia específica do neoliberalismo. Não podemos dizer que somos contrários ao neoliberalismo, se não avaliarmos o seu efeito teórico no interior da universidade, determinando a forma, o conteúdo, as metodologias de pesquisa ligadas a crise da razão – afirmada pelo pós-modernismo, e que é a expressão do neoliberalismo. Do ponto de vista prático, ou da vocação a universidade brasileira precisa tomar posição ante o modelo neoliberal, de um lado, e a democracia do país de outro.(CHAUÍ, 2001, p. 129).

Além dos impasses derivados da precariedade da profissionalização e arbitrariedade da avaliação interna, que em muitos casos é utilizada como instrumento de controle, a universidade também sofre do fato de não saber trabalhar as manifestações intramuros das diferenças e conflitos políticos, internos e externos. Trata-se da ausência de uma cultura democrática, transparente e participativa em sua identidade histórica.

Seguindo essa linha de pensamento observamos que falta para a universidade brasileira uma política para o ensino e a pesquisa. Como prova disso notamos o modo como os equívocos das avaliações externas repercutem no financiamento do ensino propriamente dito e principalmente das pesquisas refletindo na determinação do conteúdo e do tempo das pesquisas pelas necessidades diretas e imediatas das empresas que, por outras vias, subvencionam os trabalhos universitários.

Retomando o duplo modelo político-econômico citado anteriormente por CHAUÍ, ele corresponde, do lado da ideologia, ao predomínio do acesso à mercadoria; do lado da sociedade, ao processo crescente da exclusão social. Quanto a essa questão, onde poderemos encontrar o espaço adequado e a capacidade de repensar o mundo com sabedoria e liberdade, de questioná-lo com a necessária amplidão antevendo o futuro da humanidade a não ser na universidade?

“O traço mais característico da Universidade atual é a sua capacidade de auto mobilizar-se, tanto para questionar a estrutura de poder e a ordem social quanto para propor utopias concretas, relativamente ao que deve ser a sociedade e a existência humana na próxima civilização”. (RIBEIRO, 1975, p. 15).

CHAUÍ (1999), apresenta-nos com muita propriedade uma discussão esclarecedora da situação atual dos modelos de universidade brasileira. Faz uma análise da nova concepção de universidade, que aos poucos está sendo imposta, além de fazer a distinção entre *organização e instituição*. Uma organização difere de uma instituição pela sua prática social. A organização possui estratégias definidas para alcançar um objetivo particular, balizada pela idéia de eficácia e de sucesso. Suas metas estão voltadas para uma idéia de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Já no caso da instituição social universitária é fundamental questionar a sua própria existência, sua função, aspirando à universalidade. Isso significa que a universidade como Instituição tem a sociedade como seu princípio, seu fundamento e ela é sua referência normativa e valorativa, devendo ser seu fim, enquanto que a organização tem apenas a si mesma como referência, através de uma competição com outras instituições que traçaram os mesmos objetivos particulares. O alvo da organização não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus concorrentes no mercado.

Aqui cabe uma observação: a passagem do papel da Universidade como instituição social para o novo papel de uma organização prestadora de serviços só foi possível pela

evolução do papel do capitalismo mundial. A conjuntura atual dominada pelo capitalismo globalizado fragmentando todas as esferas da vida social surge como uma rede móvel interferindo em tudo, competindo vorazmente entre si. A passagem da universidade da condição de instituição social a organização está inserida nessa transformação da sociedade, vinculada aos efeitos dessa nova visão de mundo.

Adaptando-se às novas exigências do mercado regulador dessa nova sociedade a universidade viu-se obrigada a alterar seus currículos, programas e atividades, implantando uma política de reformas com o objetivo de garantir a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Essa exigência, contudo, para muitas IES não suprimiu sua identidade clássica e comprometida com os fundamentos críticos para a ação profissional. Para outras, ao contrário, criou identidade marcadamente comercial no sentido de satisfazer apenas a formação profissional sem um suporte para a formação humanitária deste educando. Há variadas propostas neste campo em diferentes IES. Pretendo considerar esta diversidade institucional e política.

A universidade desse contexto é a *operacional*, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, portanto pautada pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. A fragmentação econômica, social e política, imposta pela nova forma do capitalismo, refere-se a uma ideologia auto nomeada de *pós-moderna*, que pretende romper com as idéias clássicas. A história do saber aparece como troca periódica do pensamento e o abandono de paradigmas, sem que o conhecimento jamais se aproxime da realidade. A pesquisa numa organização não é conhecimento de alguma coisa, mas sim instrumento para intervir e controlar alguma coisa, não havendo tempo para a reflexão, a crítica, o exame detalhado dos conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação.

Por outro lado o mercado exige que as organizações sejam capazes de propor as soluções dos problemas. É evidente que a avaliação nesse caso só pode ser feita em termos compreensíveis para essa organização, ou seja, pautado no critério de custo benefício voltado para a produtividade. Resumindo, CHAUÍ (1999) conclui que se entendemos por investigação algo que nos apresenta interrogações, que nos remete à reflexão, à crítica, e acaba sendo evidente que não há espaço para uma pesquisa desta natureza na universidade operacional.

Segundo MORENO (1999), a nova concepção de universidade não mais corresponde a uma forma de organização social, ou seja, o modelo operacional, resultante das atuais transformações do sistema capitalista em alguns momentos parece estar para esgotar-se. A dificuldade maior para essa superação, talvez nem seja a política, mas a cultura consumista instalada na dinâmica dos processos formacionais desenvolvidos por algumas IES.

De fato, trata-se muito mais, de uma cultura bacharelista já assumida pelos próprios alunos no sentido de adquirir uma formação fácil e rápida, para garantir emprego no mercado de trabalho, que na maioria das vezes valoriza limitadamente a simbologia do diploma, interessando-se apenas pelo desempenho do funcionário na função que irá desempenhar.

No momento atual de expansão das oportunidades para a formação no Ensino Superior, a competitividade nem sempre tem como diferencial a excelência no ensino e pesquisa e sim a rapidez e facilidade para a obtenção do título oferecido.

Essa nova concepção de universidade nos remete a algumas questões que se contrapõem entre si, como é o caso da quantidade e qualidade, das relações entre a prática e a teoria e da idéia de que a universidade operacional é um sistema fechado em si próprio. MORENO (1999), ao tecer comentários sobre essa questão faz a seguinte colocação: “Será que o acúmulo de problemas e de soluções visando a aplicação imediata, ao promover a quantidade elimina a qualidade, isto é, exclui a pesquisa sobre o conhecimento da verdade?” (MORENO, 1999, p. 11).

Inúmeros exemplos poderiam ser citados para ilustrar a questão que foram através das dificuldades que tiveram origem e foram desenvolvidas as teorias científicas para a resolução de problemas. Por exemplo, podemos considerar o pesquisador Noam Chomsky, ao propor um modelo de ciência sempre flexível e inacabado, essencialmente adaptativo, em constante reformulação deixando de lado o modelo que se desenvolve por acúmulo de dificuldades, de contra-exemplos, caminhando passo a passo preocupado, sobretudo, com a liberdade humana expressa na linguagem, nesse campo particular. Nesses casos, trata-se de um estilo em que o acúmulo quantitativo pode ser colocado a serviço da qualidade.

No que se refere ao aspecto das relações entre prática e teoria emerge a questão da complementaridade do princípio entre quantidade - qualidade, usado pelo modelo

operacional para fundamentar e justificar os valores e normas que impõe o bem estar coletivo e o individual. Ao justificar o valor normativo e a função criterial atribuídos ao acúmulo de soluções eficazes, baratas e rápidas, em lugar da reflexão, o modelo operacional realiza a inversão ideológica da qualidade em quantidade. Isso traz como consequência o deslocamento de funções do espaço social público para o privado, ou seja, os direitos sociais historicamente conquistados – saúde, educação, emprego – para os interesses privados de acúmulo de riquezas. O estilo pragmatista, quantitativo implica, no entanto, na eliminação da pesquisa descompromissada e de qualidade, no caso da universidade.

A universidade operacional (prestadora de serviços) tende a ser um sistema fechado sobre si mesmo como um jogo com regras próprias, sem comunicação com outros sistemas, produzindo apenas valores imediatistas, relativos aos interesses de acúmulo de lucros. De fato, o modelo operacional funda seus valores sociais na idéia de racionalidade do mercado, uma verdade bem mais dinâmica e adequada à ação humana para dominar e controlar a matéria e dominar a natureza bruta.

A grande crítica ao modelo operacional reside no fato de que ele exclui a reflexão crítica a respeito de seus próprios limites, impedindo que se questione os critérios de sentido propostos para organizar o pensamento, a linguagem e a ação. Isso nos aponta que a reflexão crítica apenas esclarece, não transforma os fatos nem produz resultados novos, o que seria concretizado na ação para a mudança social. No contexto o qual estou priorizando a análise da Universidade, a ação transformadora pelo ensino, pesquisa e extensão socialmente relevantes são seus objetivos.

Considerando esse modelo de Universidade operacional, o Estado vê-se obrigado a propor alternativas no sentido de sustentar, através de uma proposta política, a sua legitimidade. Para compreender a Educação Superior no Brasil é necessário considerar uma conjuntura permeada de crises, onde emergem explícitos sinais de falência e de crise do sistema econômico. Isso é causado prioritariamente pelo endividamento externo, desestruturação da balança de pagamentos, ruptura de novos investimentos, inflação acelerada, aumento dos gastos públicos entre outros. Estas características marcam todo o período republicano brasileiro.

É impossível, como se vê, empreender uma análise da universidade sem considerar todo o contexto social e político onde a instituição está inserida. Por este motivo, mesmo não sendo meu objeto privilegiado, estou sempre recorrendo aos elementos contextuais da Universidade, buscando o terreno da história.

A reforma do Estado brasileiro atual assume como pressuposto ideológico básico modernizar as atividades estatais através de setores não exclusivos do Estado, ou seja, aqueles que podem ser realizados por instituições particulares prestadoras de serviços. O momento social que vivemos nos indica que fazem parte desses setores a educação, a saúde, a cultura e as instituições de utilidades públicas, organizações sociais prestadoras de serviços através de contratos de gestão com o Estado.

O mercado tem uma função muito importante na questão ideológica por ser portador de racionalidade sócio-política, objetivo principal do bem estar social. Ao considerarmos a educação, a saúde e a cultura como direitos sociais, esse pressuposto leva a colocá-los no setor de serviços definidos pelo mercado. Isso, na dominância capitalista, faz com que o setor privado seja ampliado nas atividades ligadas à produção econômica.

Apontada como prestadora de serviços, a Universidade brasileira apresenta a idéia de autonomia universitária com um sentido bastante determinado, aparentando ter sido formado de uma transferência pura e simples das empresas de mercado, onde os termos qualidade, avaliação, e flexibilização aparecem como referências. Dessa forma a autonomia universitária reduz-se à gestão de receitas e despesas, e a prestação de contas em função das metas e indicadores estabelecidos pelo controle do Estado. A autonomia passa a significar um gerenciamento empresarial da instituição, prevendo que a Universidade tem liberdade para captar recursos fazendo parcerias com empresas privadas. É o que acontece hoje em várias Universidades públicas através de parcerias em pesquisa, cursos de especialização e mesmo de extensão, que vem caracterizando a privatização “branca” da Educação Superior Público.

A flexibilização, que é o corolário da autonomia, significa entre outras concessões os contratos flexíveis dos docentes, o incentivo à outras fontes de financiamento, a adaptação dos currículos às demandas das empresas locais, a separação da docência e da pesquisa, na direção de um mascaramento da privatização deste campo.

A qualidade é definida como competência e excelência no sentido de atender às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, e através da quantificação de sua produtividade. Se considerarmos que a Reforma Educacional atualmente proposta pelo Governo Lula separa a Universidade e o centro de pesquisa, percebemos que se quer quantificar a produtividade na pesquisa separando-a do ensino.

A fragmentação econômica, social e política, imposta pela nova forma de capitalismo na educação, corresponde a uma visão de mundo neoliberal, produzindo concepções e modelos de universidade voltados para a operacionalização de resultados.

SAVIANI (2001) faz análises e considerações muito importantes para o esclarecimento e compreensão da atual política da Educação Superior no que diz respeito ao projeto de ampliação das vagas das Universidades públicas do Estado de São Paulo. Inicia justificando a necessidade de expansão das vagas através de dados estatísticos que apontam que o Brasil atende apenas 12% da população de jovens, quando a meta é chegar a pelo menos 30% no período de dez anos. No entanto, a proposta atual em si deixa muito a desejar quando amplia vagas específicas para cursos básicos, pós-médio de curta duração, cursos sequenciais, e em parcerias com as instituições comunitárias, nos moldes da política proposta pelo MEC, em detrimento a cursos de longa duração.

Segue-se, portanto, uma política baseada na diversificação de modelos da Educação Superior, que acaba por descaracterizar a Educação Superior brasileiro agindo nos moldes do que acontece nos EUA, seguindo os mecanismos do mercado. Além disso, esse aspecto vem ao encontro da política do MEC através da racionalização dos recursos evitando novos investimentos, principalmente em Educação Superior. Na medida em que, em nome de uma ampliação do atendimento em nível superior, se concentram as iniciativas de expansão nesses cursos (Instituto Tecnológico) que não demandam para as carreiras um preparo intelectual mais longo e competente. Essa diversificação de cursos aumenta a existência de modelos diferentes de padrões de qualidade.

Mas, como afirma SAVIANI (2001), em contrapartida as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico do país ficam ameaçadas, porque o país não pode competir no campo científico e tecnológico sem abrir mão de um sistema superior de alta qualidade (SAVIANI, 2001, p. 49). Mesmo nos países, cujo paradigma é representado pelos EUA, em que as universidades não são gratuitas, há um forte investimento público

para o desenvolvimento da pesquisa na Universidade e fora dela, ou ainda articulando Universidade e empresas.

Cabe aqui, uma observação no que se refere ao investimento feito pelas universidades americanas em estreita colaboração com as indústrias, que segundo MURPHY (2000), pode ser tanto positiva quanto negativa. Vejamos: a principal razão de empresas americanas dominarem atualmente o mercado biotécnico deve-se as parcerias entre universidades e indústrias. No entanto, o crescimento custa caro. O gerenciamento de novas descobertas necessita que sejam defendidas contra a exploração comercial de terceiros. Como considera MURPHY (2000):

De acordo com o relatório anual da Association of University Technology Managers, várias das maiores universidades gastaram mais em impostos legais no ano fiscal de 1997, do que arrecadaram através de licenças e patentes nesse mesmo ano. (2000, p. 95).

É fato que a universidade pública é mantida com recursos públicos advindos da arrecadação do Estado, da contribuição global da sociedade, se a tributação fosse justa, ou seja, os que têm maior renda contribui com maiores recursos, ainda assim o fato dos que têm mais recursos terem mais acesso ao ensino público configuraria injustiça.

Sabe-se que, na realidade não existe essa proporcionalidade. Não estaríamos de todo errados ao supor que uma das fontes de injustiças sociais no país localiza-se na má distribuição de rendas e na tributação regressiva, em que pagam mais os que ganham menos e pagam menos os que ganham mais. Os recursos públicos provêm, na sua quase totalidade, da população de baixa renda, que é expropriada de suas oportunidades em todos os sentidos. Portanto, é essa população que mantém a universidade e deveria ter direito de frequentá-la.

Sob o ponto de vista político, SAVIANI (2001), vê uma certa conexão entre essa proposta e a política hegemônica no país hoje. Para ele, a formação educacional adequada no Brasil, desde os anos 80 está centrada em dois pontos: a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Essas metas estão nas disposições transitórias da Constituição de 1988, sendo que até hoje não foram integralmente alcançadas. O Ensino Superior desta forma está longe de ser prioridade. Enquanto isso vive historicamente momentos dramáticos no tocante à sua proposta social, continuando elitista.

Nesta mesma entrevista SAVIANI (2001) considera uma proposta para a expansão das vagas nas Universidades públicas do Estado que não comprometa a formação

intelectual, e a boa qualidade do ensino, através de investimento proporcional no sentido de ampliar também os recursos financeiros. Apesar de estar consciente de que essa medida não é o suficiente para que a qualidade seja preservada, ele cita o exemplo do sistema de cursos cuja base é a relação professor-aluno, na proporção de quarenta alunos, sendo que hoje, a tendência é chegar no máximo a sessenta alunos. Esse fato implica muitas vezes a necessidade de multiplicar as classes trazendo como conseqüência a necessidade de dividir a mesma disciplina com vários professores, e muitas vezes um professor com grande experiência não pode estar disponível a formar todos os alunos.

Para SAVIANI (2001), é possível resolver esse problema por intermédio das “aulas-conferência⁶”, nos moldes de aulas nos EUA, que seriam ministradas pelos professores com maior experiência, fornecendo as grandes diretrizes, fazendo circular os textos dessas conferências junto aos alunos, que depois podem ser agrupados em números de vinte alunos em seminários conduzidos por professores em início de carreira. Dessa forma estaremos maximizando o atendimento aos alunos. Essa atitude permite construir um ambiente de intenso estímulo intelectual, e dessa forma não seria privilégio de poucos, mas sim aberto para a população de modo geral.

Os debates atuais sobre as transformações políticas institucionais referentes especificamente à Educação Superior, apontam duas grandes correntes: uma defende a Educação gratuita nas universidades públicas, a preservação da autonomia didático-científica e a outra a privatização de instituições voltadas para uma proposta de expansão de vagas e formação de profissionais para o mercado. Essas propostas têm muitos pontos convergentes porque se tratam de instituições de Educação Superior, porém divergem radicalmente na sua essência quanto a questão social. A Universidade pública não pode abrir mão de sua função humanística no que se refere a formação do cidadão crítico, reflexivo na preservação de sua individualidade, na sua participação como sujeito do processo social.

A Universidade privada por sua vez está voltada para o mercado ditador voraz de sua caminhada para garantir a sua sobrevivência e a competitividade, na corrida capitalista transformando a Instituição educacional numa organização empresarial, de acordo com o último e controverso modelo americano de Universidade moderna aqui descrito. Nasce a

partir daí, uma Universidade privada essencialmente profissionalizante e articulada aos interesses do mercado e da sociedade liberal nascida do expansionismo monopolista dos séculos XIX e XX.

2.2 UMA NOVA ESTRUTURA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A fase de modernização do ensino superior brasileiro inicia-se em 1808, junto com o Estado nacional. Se no início todo ensino superior era estatal, o regime republicano, instituído por liberais e positivistas (1889), tem incentivado o crescimento do setor privado. No século XX não foi diferente. A política educacional do período pós guerra, e toda a mudança na educação superior ocorreu em meio a grandes conflitos, resultado do pacto populista⁷ da época que levava o Estado a ampliar as oportunidades de escolarização para as camadas sociais média e para o proletariado.

Por ocasião desse contexto, durante a segunda metade da década de 40 e toda a década de 50, o governo federal efetivou a incorporação de estabelecimentos privados de ensino superior no sistema educacional, num processo que resultou a criação da maior parte das universidades federais hoje existentes. Esse processo constituiu o fortalecimento da categoria dos professores que passaram a ser funcionários públicos e permitiu a formação de estudantes que recebiam ensino gratuito.

Como mostram os estudos feitos por CUNHA (1989), já em 1946, através do movimento de retomada da influência da Igreja Católica na sociedade brasileira, foram criadas, no Rio de Janeiro as Faculdades Católicas, reconhecidas pelo Estado como universidades, inaugurando com isso o surgimento da primeira universidade privada do país. Mais tarde foram reconhecidas pela igreja assumindo a denominação de “pontifícias universidades católicas”, constituindo-se em verdadeira rede no país.

Em seguida, mais especificamente em 1961, coincidindo com um momento de crise político militar, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de tendência privatista, garantindo subsídios públicos para os estabelecimentos

⁶ Esse modelo vem sendo implantado pelo MEC através de seus programas de EAD (ensino a distância) através de fortes financiamentos e repasses de verbas às IES públicas.

⁷ O governo de Getúlio Vargas desenvolveu um perfil administrativo estabelecendo um modo de “agradar” as massas brasileiras com pequenas vantagens sociais, que escondiam os fatos reais e determinantes políticos mais complexos.

privados de ensino, e a presença de seus dirigentes nos Conselhos de Educação. Esse novo tipo de universidade deveria oferecer serviços no mercado para financiar parte do seu orçamento, completado com a cobrança de anuidades dos estudantes, desobrigando o Estado de mantê-las. O passo seguinte foi a adequação das instituições universitárias ao modelo norte-americano⁸ culminando com iniciativas concretas de criação de universidades.

Mais do que uma diretriz para a reorganização do ensino superior no Brasil, a lei da reforma universitária de 1968, trazia normas bastante rígidas para a reestruturação das universidades públicas, especialmente as federais, e o Ministério da Educação investia na persistência e aprofundamento de uma política de privatização do ensino superior. No entanto, a ausência de uma política federal a favor do ensino público tem propiciado o retrocesso ao nível estadual e municipal resultado de mudanças de forças político-partidárias constantes no país.

Do Movimento da Reforma Universitária Brasileira (1958-1968), cabe aqui destacar duas medidas parciais adotadas pelo governo pós-1964, registradas no *Plano Atcon*⁹ e no *Relatório da Comissão Meira Mattos*.

O Plano Atcon está baseado no estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, de junho a setembro de 1965, com o objetivo de implantar a nova estrutura administrativa universitária baseada no modelo empresarial, cujos princípios básicos eram o rendimento e a eficiência.

Entendo que a descrição dos fatos que ocorreram nas instituições universitárias não seja suficiente para a compreensão da problemática que envolve a Reforma Educacional. Não podemos converter as intenções, as declarações e as aspirações dos agentes históricos numa realidade irreduzível e verdadeira. O que interessa nessa pesquisa é ir além do empiricamente observável, é preciso conhecer a conjuntura histórica da universidade, sua maneira de funcionar articulada ao tempo e à realidade social, como os fatos se ligam, sua interação e seus pontos de ruptura.

⁸ Pelo modelo norte-americano toda a educação superior fica a cargo do setor privado que, por sua vez, recebe financiamentos governamentais que fomentam áreas de interesse do setor público, sendo todo o ensino neste nível pago pelos alunos.

⁹ O relatório Atcon foi publicado em março de 1961 como *The Latin American University, conhecido na América Latina como El Informe Atcon*. Em 1963, esse relatório já era considerado pela Usaid como parte do projeto educacional para a América Latina.

Segundo FAVERO (1991), como os fenômenos educacionais não podem ser compreendidos em si mesmos, pois a educação constitui um setor da sociedade cujas características só se definem no contexto a qual está inserida, as medidas só adquirem significado quando se referem à totalidade na qual foram produzidas, num determinado momento de seu desenvolvimento. A partir dessa consideração, a educação é parte integrante da conjuntura, definida pela dinâmica das forças sociais num determinado momento histórico.

É importante destacar que em 1964, o capitalismo economicamente monopolista já era realidade e a ordem político institucional ajustou-se ao modelo de desenvolvimento econômico vigente. A Universidade liberal ficara ultrapassada tornando-se inadequada. Era necessário modernizá-la e discipliná-la. Antes, a escola era o lugar de reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante e a escola superior se distinguia das demais por ser um bem cultural das elites dirigentes. Com as medidas oficiais parciais que antecederam a reforma de 1968, quando a educação passou a ser encarada como formação de mão-de-obra para o mercado, a universidade passou a ser vista como um investimento e, portanto, devia gerar lucro social.

A modernização da universidade adquire dimensão nacional desde o final dos anos 50, através de debates voltados para a questão da autonomia, gestão e, principalmente, do papel da universidade em relação à promoção do desenvolvimento brasileiro. A reforma universitária foi formulada diante das pressões do movimento estudantil questionando o modelo liberal e autoritário e objetivava atender as demandas de crescimento e prestígio social de um vasto segmento da classe média que apoiara o golpe de 1964.

Nasce sob a égide do AI 5¹⁰ e do decreto 477-69¹¹ e apoiou-se nos resultados dos acordos MEC/Usaid, nos relatórios Atcon e Meira Mattos. A ideologia predominante era dos “modernizadores autoritários”, constituída pela cúpula empresarial-militar caracterizada pela imposição de filosofias, planejamentos, medidas e resoluções elaboradas

¹⁰ AI 5 - O Ato Institucional no. 5 foi o principal instrumento de arbítrio da ditadura militar. Foi criado no dia 13 de dezembro de 1968, pelo então presidente Artur da Costa e Silva, que lhe concedia o direito de pôr em recesso o Congresso Nacional, decretar intervenção em Estados e Municípios, suspender direitos políticos, proibir manifestações sobre assuntos políticos, aplicar o curioso e eufemístico princípio da liberdade vigiada, suspender a garantia do habeas-corpus.

¹¹ Decreto – lei no. 477/1969. Instituiu que ninguém podia falar mal do governo. Estudantes e professores que conversassem sobre política poderiam ser expulsos da escola ou da faculdade.

por militares e tecnocratas. No mundo capitalista é a idéia da racionalidade que comanda a legitimação da autoridade absoluta, onde predomina a racionalidade do processo produtivo industrial capitalista. Nesta linha de pensamento, a ciência, é o poder que é derivado daqueles que sabem mais.

Os relatórios “Atcon e Meira Mattos”, tanto um como o outro apontam a educação como principal fator de desenvolvimento econômico e de integração nacional e com o papel de modeladora do futuro social, supostamente beneficiando a todos.

O consultor Rudolph Atcon, também assessorou o professor Anísio Teixeira na organização da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cooperou com diversas universidades na realização de reformas de suas estruturas, defendendo o princípio da neutralidade política e da universalidade de suas propostas reformadoras, afirmando que o desenvolvimento sócio-econômico de uma comunidade é função direta de seu desenvolvimento educativo, e que, para o desenvolvimento da América latina, a educação superior constitui o verdadeiro ponto de partida.

Na parte final do informe *The Latin American University*, o autor apresenta “recomendações” e conceitos considerados fundamentais numa reforma universitária, destacando a questão da integração, da reforma administrativa e da reforma fiscal. Entrar em detalhes sobre essas questões não é o meu objetivo no momento, porém, não posso deixar de lado a questão apresentada em relação ao custo real do ensino que deve ser dividido entre os estudantes e a instituição. Por outro lado, sugere que seja estabelecido um fundo assistencial de bolsas adicionais a fim de ajudar os estudantes efetivamente carentes e compensar o projetado desaparecimento do ensino público gratuito.

Outro ponto que deve ser destacado no relatório Atcon está relacionado ao primeiro princípio da reforma que deve ser o fenômeno quantitativo, com o qual se defronta o ensino superior, cuja resolução não é só um dever moral comunitário, mas uma necessidade para sua própria sobrevivência.

Nesse contexto, a educação deve adotar medidas para adequá-la ao modelo econômico, no sentido absoluto de planejamento, para conseguir o máximo de rendimento com o menor investimento de dinheiro. Rudolph Atcon insiste ainda que: “... o fator econômico, o custo unitário, a proporção dos gastos administrativos em relação aos gastos

globais e tantos outros conceitos desta natureza devem começar a enraizar-se na consciência coletiva dos que planejam assuntos universitários”. (FAVERO, 1991, p. 24).

Partindo dos pressupostos, contidos no informe *The Latin American University*, o importante seria lutar por maior eficiência e maior produtividade do ensino e do sistema educacional. Isso acontece em função da ideologia predominante: a nacionalista desenvolvimentista e o reconstrucionismo pós-1964; dentro da visão de racionalizar e unificar a vida social e de modernizar o país para gerar progresso. Em consequência deste contexto, Atcon sugere a implantação de uma nova estrutura administrativa universitária baseada no modelo empresarial, cujas principais finalidades deveriam ser o rendimento e a eficiência, surgindo a universidade-empresa caracterizada pela separação entre os que pensam e os que fazem a universidade.

Com isso Atcon concentra os poderes de decisão e a força de comando nas mãos dos administradores, gerando um discurso da racionalidade da organização, fomentando a crença em estruturas que existem independente da vontade humana. Um discurso de especialistas e tecnocratas próprio de regimes autoritários, necessitando de um Estado forte para defender essa posição.

Atcon vai mais além quando não só incorpora a concepção taylorista, de organização do trabalho manual e mecânico, mas tenta adaptá-la à proposta de reestruturação das universidades brasileiras, um modelo vinculado ao modo de vida e a uma concepção de mundo. Como esse modelo propunha a desvinculação do poder público à universidade, fazendo-o perder o comando, houve restrições do governo à sua implantação. No entanto, com isso o governo via-se desobrigado de financiar a educação, porém não lhe agradava descentralizar o controle político ou jurídico-administrativo da universidade.

A partir daí, surge então uma dupla questão de contradição, desobrigação *versus* controle. Na tentativa de resolver esse problema, posteriormente, surgem os processos de avaliação controlados pelo governo, no sentido de fazê-lo permanecer no controle das instituições educacionais. Esta dicotomia é fundamental para entender a trajetória atual da avaliação institucional oficializada pelo Estado brasileiro.

A implantação da proposta de Atcon implica que a universidade seja administrada da mesma forma que uma empresa, com uma direção recrutada no meio empresarial

atuando nos moldes do sistema de administração gerencial, como sendo a única forma da universidade se tornar autônoma e modernizada.

Essa compreensão de que se pode copiar e importar modelos de realidades tão diversas por si só já prejudica o conceito de autonomia em sua base. Para a autonomia, e visando a emancipação, é significativo que essa avaliação seja engendrada organicamente dentro da própria Universidade, campo legítimo do ensino, da pesquisa e da extensão. É interessante lembrar que a avaliação, seus princípios e fundamentos, sempre foram elementos vitais para a ação educativa. Portanto a educação é o campo genuíno da avaliação, ou seja, a avaliação é originalmente um processo que dá legitimidade para a educação.

FAVERO (1991), chama a atenção para o seguinte aspecto:

Cabe ressaltar aqui que, a grande falha do modelo de Atcon reside no fato dele ignorar as diferenças básicas entre a atividade universitária e a atividade empresarial, deixando de estabelecer com precisão o que entende por “produtividade” e por “atividade” realmente desempenhada, no caso do professor universitário. Não podemos deixar de atentar para a diferença entre o trabalho desenvolvido por um docente pesquisador, voltado para a elaboração, criação e transmissão de conhecimentos em determinado campo do saber e o de um profissional numa empresa. (FAVERO, 1991, p. 30).

O relatório da Comissão Meira Mattos vem com o objetivo de implantar uma nova ordem administrativa e disciplinar às universidades brasileiras. Para compreendê-lo é importante conhecer a conjuntura político social do momento. Surge na época do movimento estudantil nos anos que precederam o golpe militar de 1964, caracterizado por protestos, passeatas, greves e choques com a polícia. Os anos 1964 a 68 foram marcados pelo inconformismo diante de um governo autoritário em face das medidas arbitrárias e repressivas adotadas pelo Estado.

Esse contexto fez com que o presidente Costa e Silva instituísse, pelo Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, uma Comissão Especial presidida pelo general Meira Mattos, com a finalidade de propor medidas relacionadas aos problemas estudantis e das universidades. A criação dessa Comissão foi objeto de severas críticas por vários setores da sociedade, principalmente no que se refere a característica militar de alguns de seus membros, mas defendida pelo governo no sentido de que havia necessidade de uma equipe para assessorar o governo na execução de novas diretrizes para o momento.

Após a entrega oficial do relatório ao governo, o general Meira Mattos foi solicitado a prestar esclarecimentos sobre os trabalhos à uma Comissão Parlamentar de Inquérito, criada pela Câmara dos Deputados, com o objetivo de investigar a estrutura do sistema de ensino superior no país. A partir daí cria-se um impasse, considerando que a resposta do general Meira Mattos é negativa alegando que os dados eram de caráter sigiloso e não poderiam ser divulgados. No entanto, logo em seguida o *Jornal do Brasil* (junho de 1968) apresenta uma matéria apontando as propostas do Relatório como um amplo programa com objetivo de atacar de frente os pontos críticos de estrangulamento de qualquer ação governamental e propor medidas para a solução dos problemas relacionados à crise de autoridade no sistema educacional, a insuficiente remuneração dos professores, os conceitos de liberdade de cátedra, o problema dos excedentes e a falta de ordem na implantação da reforma universitária.

O Relatório da Comissão especial é apresentado no ano de 1967 em três partes, a saber: a história, os pontos críticos e as conclusões. Compreende ainda onze anexos dentre os quais destaco o que visa uniformizar o procedimento de todas as universidades e faculdades em face do pagamento das anuidades, o problema do restaurante do Calabouço no Rio de Janeiro, e o dos os alunos excedentes de 1967, além dos projetos que visavam ao fortalecimento do princípio de autoridade nas universidades e escolas isoladas. Ainda, no que diz respeito à cobrança de taxas e anuidades nas escolas superiores públicas gera-se outra polêmica porque o Relatório afirma que aqueles que estivessem em condições de arcar com as responsabilidades do custeio de seus cursos superiores deveriam fazê-lo. Ora, essa questão cai num relativismo incontrolável. Essa foi a primeira tentativa de transformar o ensino superior público em ensino pago, problema até hoje não resolvido.

Uma outra preocupação da Comissão era propor medidas que servissem como mecanismos de controle do movimento estudantil, que para eles nada mais era do que uma manobra política visando a infiltração comunista no país, entendida como foco de agitação e de subversão à ordem estabelecida.

Quanto ao problema dos vestibulandos excedentes, a solução está na proposta que visava o aumento de vagas para as áreas em que houvesse maior demanda e que fossem prioritárias ao país.

Dentre os pontos analisados no Relatório Meira Mattos que merecem destaque, saliento a questão do clima de falência de autoridade, no meio universitário, tendo como origem o próprio sistema gerando uma crise de autoridade. Além dessa questão, a Comissão preocupa-se em conduzir as instituições do ensino superior ao regime da ordem e acabar com a suposta subversão e agitação no meio universitário. Para tanto, foram apresentados dois projetos de decreto. Em um deles o presidente da República, avoca a si a autoridade de poder nomear e demitir reitores e diretores independente de lista tríplice. No outro, apresenta os reitores e diretores como responsáveis pela disciplina sobre os corpos docentes e discentes. É evidente que essa atitude nos permite discutir o fato de se ferir o princípio da autonomia universitária, insistindo em manter as instituições de ensino superior sob o controle do Executivo, num momento de grande centralização e autoritarismo dentro de um período ditatorial.

Ainda na primeira parte do relatório encontramos o processamento de concessão de autorização para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, em face da abertura de IES sem obedecer a determinadas regras. Acrescentamos a isso o fato do Conselho Federal apresentar uma orientação no sentido de que um curso superior representava sempre uma real necessidade para o meio, devendo sempre ser autorizado desde que antecedessem as exigências mínimas relacionadas aos recursos humanos e materiais. Apresentavam como justificativa desse procedimento o regime liberal e que o controle da formação desses profissionais ficaria por conta da livre concorrência do mercado.

Os diversos critérios para a expansão do ensino superior foram estabelecidos a partir da promulgação da Lei nº 5.540/68, lei básica da reforma universitária de 1º de outubro de 1968.

O Relatório continua com severas críticas ao Conselho Federal de Educação no que diz respeito à sua composição, e a gama de poderes que se acha investido. Da mesma forma, critica os inúmeros órgãos inoperantes no MEC, resultando num suposto desperdício de verbas e numa fonte injustificável de empreguismo. A partir dessas considerações o MEC deveria repensar a sua organização estrutural, para tornar-se mais dinâmico e eficiente, assumindo uma estrutura adequada à sua finalidade.

Apoiando-se em renomados professores de administração americanos, entre eles, Peter Drucker, a Comissão assume como modelo a estrutura empresarial defendendo que a estrutura do sistema administrativo universitário deve conter o menor número possível de níveis de chefia e formar a cadeia de comando mais curta possível.

A crise de autoridade no sistema educacional é apontada como o fator que mais dificultaria a sistematização e a prática de uma política educacional, onde o ministro funciona como simples executor de decisões do Conselho Federal de Educação, e em muitos casos o próprio presidente da República toma as decisões. Outro aspecto que colabora para o agravamento da crise de autoridade é resultado de princípios muito genéricos de ampla autonomia administrativa e disciplinar conferida às universidades pela LDBEN. Essas questões são as razões pelas quais a Comissão propõem um modelo de instituição universitária em que o poder ficasse concentrado e centralizado nas mãos de uns poucos dirigentes de confiança, como reconhecia ser urgente reformar a universidade para evitar toda e qualquer possibilidade de contestação interna e externa.

Em relação à liberdade de cátedra, “este privilégio”, como é apontado no Relatório, não podia ser usado arbitrariamente, deviam ser respeitados outros princípios legais. Segundo ele, a liberdade de cátedra jamais implicou a licença ou privilégio para o abuso da cátedra. De acordo com essa posição autoritária e repressora, a utilização da cátedra para infringir as disposições legais, no referente à ordem social e as bases democráticas, tornou-se fato disciplinarmente punível. Quebrava-se uma das mais originais expressões de liberdade no país e na universidade.

Na sequência do Relatório encontramos a questão do *regime de tempo integral e de dedicação exclusiva* adotado pelo governo, apontado como solução à criação de um sistema especial de retribuição baseado na produtividade do professor.

Dentre as medidas de emergência para enfrentar os problemas educacionais, destaco a que propõem a aceleração da implantação da reforma universitária a fim de abrir maiores possibilidades quantitativas e qualitativas aos postulantes de diplomas de curso superior. Os movimentos estudantis de esquerda foram severamente vigiados e incentivado uma formação estudantil voltada para o desenvolvimento nacional, para o lançamento do Brasil na corrida científica e tecnológica. Mais uma vez, observa-se a preocupação de desenvolverem-se mecanismos de apoio para fortalecer lideranças “não-esquerdistas”.

A Comissão discute ainda a implantação da reforma universitária através dos decretos-lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966 e 252, de 23 de fevereiro de 1967, como sendo as primeiras tentativas de abertura para a implantação dessa reforma no país.

A implantação da Reforma universitária não seria possível apenas com recursos públicos, então a opção seria o regime de fundação, entendendo-a como uma entidade que opera com recursos que vêm de outras fontes, que não apenas as do governo.

As medidas apontadas para satisfazer a curto prazo a necessidade do desenvolvimento sócio-econômico e técnico científico e de suporte financeiro do país, destacam-se pelas propostas de redução dos currículos; a diminuição da duração dos cursos de formação profissional; adoção do regime de créditos, implicando na matrícula por disciplina e a substituição do ano escolar, por semestre ou trimestre, permitindo a entrada de mais de uma turma por ano em cada curso, permitindo o aumento da produtividade nas instituições de ensino superior.

Além dessas medidas, o grupo de trabalho da Reforma universitária, instituído pelo Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, introduz o *vestibular unificado*, para cada campo do conhecimento, para que possam ser aproveitadas todas as vagas ociosas em cursos de pequena demanda, e a instituição do ciclo básico comum para cada área do saber permitindo aos alunos dar seqüência nos estudos para as áreas exigidas pelo mercado ou curso mais prolongado para carreiras que exigissem nível mais alto de especialização como medicina, direito, engenharia etc.

Essa recomendação de cursos especializados foi absorvida pela reforma universitária através da implantação dos cursos de curta duração, objeto de muitas críticas no meio universitário, a partir da segunda metade dos anos 70. Dentre outras críticas, aparece o abuso dos “cursinhos”, a cobrança incontrolada de mensalidades pelas escolas particulares e ao abuso na comercialização do livro didático.

O Relatório conclui dizendo que as soluções apresentadas são de curto prazo, porém há necessidade de se estudar mais detalhadamente as leis básicas da educação. Para o momento a solução deveria ser uma combinação dos princípios de autoridade, responsabilidade e liberdade.

A trajetória por que passa a universidade brasileira desde o seu nascimento até os nossos dias não pode deixar de considerar que todos esses movimentos são exemplos de

como o Estado militarista criou mecanismos de coerção e de penetração consensual para manter a hegemonia e legitimar-se. FAVERO (1991), cita GRAMSCI (1976 e 1978) pelo fato de que ele usa o termo “*proibicionismo*” para designar uma das condições necessárias à implantação do fordismo, que nos EUA referia-se à restrição de bebidas alcoólicas, podendo ser ampliado para definir a mentalidade autoritária do Estado Brasileiro nos anos 60 e 70.

Segundo GRAMSCI, “... a americanização requer certo ambiente, certa estrutura social e certo tipo de Estado” (GRAMSCI, apud FAVERO, 1991:56), ou seja, Estado liberal, da livre iniciativa e do individualismo econômico que se faz na otimização da concentração industrial e do monopólio. Considerando isso, podemos observar que Atcon e os intelectuais que o inspiraram não perceberam que o espírito dos que os convidaram para reformar a universidade – os dirigentes do Estado militarista eram muito pouco liberais, declarados autoritários e estatizantes. Para o Estado, valia a pena a separação entre trabalho executivo e de criação, mas não valia a pena a perda de controle; valia o planejamento como fruto de racionalidade técnica e não política, mas não valia despojar do planejamento a política do estado ditador, prevalecia sua mão militar.

Em CUNHA (1986) toda essa concepção de política educacional tem como fundamento a política educacional liberal, doutrina que postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. Dentro desse contexto, é importante lembrar que o liberalismo é um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema de idéias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Nele, a escola é vista com a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos, de acordo com suas características inatas, de forma que eles possam colocar-se na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a sua condição financeira ou de títulos.

O liberalismo como ideologia revolucionária contém uma ambigüidade potencial gerando diferentes configurações conforme os elementos que a compõem. A ênfase em princípios como o individualismo e a propriedade dão origens a versões ideológicas tendentes a legitimar os privilégios conquistados pelos capitalistas. No entanto, a ênfase

dada aos princípios da liberdade, a igualdade e a democracia, pode servir como fonte de ideologias capazes de destruir a legitimidade daqueles princípios. Hoje, ainda prevalecem esses princípios através das lutas de classes e dos conflitos entre os partidos de direita e de esquerda.

No campo educacional, o pensamento liberal, não permaneceu como foi construído pelos pensadores ingleses e franceses, foi enriquecido por diversos educadores e filósofos principalmente pelo pensamento do filósofo norte-americano JOHN DEWEY, (1859- 1952) no início do século XX. Dewey, dentro da versão igualitarista do pensamento liberal reconhece a tendência “espontânea” da sociedade capitalista de manter os privilégios as injustiças, utilizando a educação escolar justamente para reforçar o *status quo*. No sentido de contrapor a essa situação, Dewey propôs uma pedagogia que fosse capaz de formar indivíduos voltados para a democracia e não para a dominação e subordinação, para a cooperação, em vez de competição, para a igualdade e não para a desigualdade e principalmente para a inclusão e não para a exclusão, valores até hoje não atingidos pela nossa sociedade e porque não dizer valores cada vez mais distantes.

Além disso, Dewey trouxe uma contribuição marcante para a elucidação dos princípios da *escola nova*, a partir da importância central que a noção de experiência adquire na sua teoria, concluindo que a escola não pode ser apenas preparação para a vida, mas é a própria vida. A educação progressiva consiste justamente no crescimento constante da vida à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela.

Retomando as considerações sobre o pensamento liberal verificamos que o liberalismo no Brasil foi submetido a todo tipo de arranjos ideológicos, conviveu com as idéias que defendiam a monarquia e a escravidão, associou-se ao positivismo e, na Primeira República serviu para legitimar a ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores. Na educação o liberalismo contribuiu, no tempo do império, para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais e para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores e a introdução da livre docência, e ainda para justificar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos.

Não podemos negar que alguns aspectos da concepção liberal permanecem como pano de fundo das reformas e da modernização do frágil sistema educacional brasileiro até os nossos dias.

Das propostas da reforma universitária o que realmente se concretizou foi a intervenção militar na organização dos chamados centros de alta cultura e a manutenção das instituições em moldes antidemocráticos. A burocracia passa a ser o seu meio de realizações e as leis do mercado sua condição. Esse esquema administrativo se baseia na separação completa entre os órgãos que formulam a política universitária e os que a executam. Isso traz como consequência a separação entre as atividades universitárias de ensino e pesquisa e sua direção ou controle. Essa administração burocrática e esse modelo organizacional separam os dirigentes universitários do corpo docente, de alunos e funcionários. Realmente, hoje, os altos escalões administrativos das universidades públicas não diferem dos administradores das universidades particulares.

Tanto para ALTHUSSER (2001) como para MORROW E TORRES (1997), a educação passa a ser conceituada dentro dessa visão como modeladora do futuro da sociedade. Ela racionaliza e unifica a vida social e moderniza a nação, gerando progresso. Nessa conceituação, a dimensão de “classe social” é anulada e se oculta a reprodução das relações de classe através da medição da estrutura *ocupacional*, diluindo tudo na idéia de nação. A educação neste contexto assume a forte função mistificadora e ideológica.

Do ponto de vista político e ideológico, os dois documentos analisados apresentam como novidade o campo educacional através de interesses empresariais, apontando duas visões de educação. A primeira destaca a função instrumental da educação com o sentido da objetividade prática gerando um conceito pragmático de educação, tudo convergindo para vincular a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país. A segunda visava pensar a educação como instrumento de formação do cidadão consciente, confiante nos valores nacionais e com o desejo de resolver os problemas brasileiros. Com a intenção de fortalecer o princípio da autoridade dentro das instituições de ensino, a idéia era instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão, o que foi conseguido logo após, através do AI-5.

Após duas décadas de regime autoritário essas medidas foram as responsáveis pela reforma universitária institucionalizada em 1968, e são de extrema importância para se

entender de forma mais completa a problemática da universidade nos anos 60, e por que não dizer, até hoje.

RIBEIRO (1975), apresenta estudos sobre as crises das universidades e sobre os problemas que sua reforma suscita, que muito colabora para a elucidação da questão voltada para a universidade necessária no contexto da época. Contribui também para o debate, hoje travado no mundo inteiro, sobre o papel da universidade na civilização emergente e seu lugar na luta contra o subdesenvolvimento.

Isso vem ao encontro do objetivo desse trabalho, que visa contribuir com essa questão, propondo caminhos que esclareçam esse debate que transcende, há muito, o ambiente das discussões intramuros de sociólogos, filósofos e pedagogos. O problema hoje, não pode ser considerado apenas das universidades latino-americanas, dada a manifestação dos estudantes por todo mundo, dentro de um cenário econômico-financeiro que tem como pano de fundo a emergência da visão neoliberal a partir dos anos 80.

A rebeldia dos estudantes tanto das nações desenvolvidas quanto das subdesenvolvidas, são identidades essencialmente políticas que se propõe a superar as estruturas de poder a que elas servem. Como vanguarda dessa nova consciência crítica os estudantes arremetem contra o sistema.

Eles bem sabem que, quando diplomados, também serão aquietados pelo poder disciplinador do trabalho e da fadiga; dissuadidos de seus próprios ideais pelas responsabilidades da família e pelos deveres de composturas profissionais; e degradados pela ferocidade da competição econômica em que terão de mergulhar e pela qual serão, afinal, convertidos em tranqüilos guardiões da ordem. (RIBEIRO, 1975, p. 6).

Sob a bandeira de que devemos agir no sentido de transfigurar a Universidade para que não seja mais a guardiã do saber organizado a ser transmitido como informação, adestramento e disciplina; mas para empregar seus próprios recursos intelectuais no que se refere a responsabilidade ética da ciência e da técnica em benefício da sociedade, a Universidade precisa transfigurar a sociedade a fim de que assegure a todos, educação e trabalho e, sobretudo, não condene ninguém a vender talento e habilidades a quem os possa converter em lucro, em benefício de uma minoria.

Uma das exigências fundamentais desse desafio consiste na redefinição do papel e função da própria universidade do mundo moderno, no esforço de edificar uma nova Universidade. Para isso, é preciso analisar o padrão tradicional de organização das universidades latino-americanas numa tentativa de renovação desse padrão e fazer um

balanço dos dilemas e desafios atuais, sem dispensar algumas importantes contribuições da organização histórica desta instituição, sobretudo na atenção e estudo dos teóricos clássicos de áreas fundamentais do conhecimento. A tarefa de renovação universitária é, talvez, o mais pungente desafio com que se defrontam os pensadores do mundo moderno.

Dentre as questões polêmicas da reforma universitária apontadas por RIBEIRO (1975), destaco as seguintes, de acordo com minhas compreensões: a generalização do ensino primário, hoje fundamental; a universalização do ensino médio; o desaparecimento do quadro social do proletariado industrial; a racionalização de procedimentos humanos fundamentais; a uniformização cultural que liquida as singularidades de cada povo fazendo-os cada vez mais semelhantes e homogeneizadas. Na verdade isso só tem sentido para os povos dos grandes centros urbanos, os periféricos continuam ameaçados e excluídos. A grande tarefa histórica consiste em integrar-se a qualquer preço na nova civilização, rompendo as barreiras do atraso, possibilitando nossa incorporação como sociedades autônomas, dentro de prazos previsíveis, à nova civilização. No caso da universidade é preciso ter uma antevisão com o máximo de profundidade e amplitude, porque ela opera sobre um conceito de mundo que reflete toda a vida social e tem uma capacidade de propor projetos de transformação racional da sociedade.

Na Universidade atual o traço mais característico é a capacidade de automobilizar-se, tanto para questionar a estrutura de poder e a ordem social quanto para propor utopias, relativamente ao que deve ser a sociedade e a existência humana na próxima civilização. Este foi o objetivo dos movimentos estudantis que impulsionou todas as universidades do mundo, através do questionamento sobre a vida que terão quando egressos da universidade imposto pelo sistema sócio-econômico vigente.

Os movimentos estudantis das nações subdesenvolvidas traduzem-se no modo de expressão pela inconformidade e atraso da sociedade, baseado no fato de que não é natural nem necessária a condição de penúria do povo, mas provém de fatores sociais que podem ser removidos, só persistindo por ser lucrativo para as camadas dominantes da sociedade.

Essa rebeldia dos estudantes acontece graças a sua própria condição de camada social privilegiada em relação à juventude trabalhadora e à marginal. Essa consciência crítica é que permite que eles se posicionem contra o sistema. A revolta dos jovens privilegiados pela educação, nas sociedades subdesenvolvidas, fez com que eles

adiantassem por cinco décadas a luta pela reforma universitária. Para o Brasil, essa questão representa além dos desafios de encarar e superar a situação de atraso histórico, uma situação muito mais complexa através de movimentos de auto-superação para acompanhar a renovação da universidade, que ocorre em todo mundo, e para buscar os caminhos de superar o desenvolvimento através da modernização da universidade.

Ainda em RIBEIRO (1975) a modernização da universidade nos apresenta uma série de questionamentos. O autor faz interessantes questionamentos. Por exemplo: “Se recusarmos os caminhos da modernização, que outras oportunidades teremos? Conseguiremos um dia colocar toda a juventude no ensino superior, ou a oferta de uma educação básica completa já seria uma grande vantagem?” (RIBEIRO, 1975, p. 19).

Hoje estamos caminhando arduamente para alcançar essa meta. Que oportunidade teremos de nos integrarmos às novas tecnologias quando o nosso problema é dar emprego aos milhões de pessoas que precisam de trabalho? Seria possível superar a dicotomia entre a cultura erudita e a popular, se fosse possível assim dizer, substituindo por uma cultura de base científica difundida apenas através dos modernos meios de comunicação de massa, instrumentos de alienação e recolonização cultural?

A modernização da universidade dentro desse contexto poderia ser uma solução desastrosa, pois permitiria apenas que a sociedade conseguisse maior eficiência no uso de tecnologias para desempenhar o velho papel de culturas atrasadas, correspondente às economias dependentes.

A resposta dessas questões é apresentada por RIBEIRO através de outro questionamento: pode a universidade converter-se em um instrumento de mudança intencional de nossas sociedades?

A rigor, devemos responder que não, já que as classes dominantes farão todo o possível para impedi-lo. Entretanto as estruturas de poder não são nunca tão homogêneas e coerentes que consigam impor a vontade das classes dirigentes, a menos que a própria universidade se faça cúmplice delas. (RIBEIRO, 1975, p. 21).

Tanto a questão da reforma necessária da universidade, quanto a questão da universidade na situação em que ela se encontra nos dias atuais, a situação é altamente conflitante. A primeira ordem de tensões permite a universidade exercer o papel de última instituição oficial onde o povo e a nação podem propor um projeto próprio de desenvolvimento autônomo e auto-sustentado. A segunda ordem de tensões trata-se de uma

conjuntura para qualquer universidade, quando a crise da estrutura de poder não permite aos universitários o direito de protesto.

As universidades modernas enfrentam uma crise de forma múltipla permitindo caracterizá-la como conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica. Conjuntural, em razão do impacto de forças transformadoras relacionadas a uma civilização de base industrial que necessita adequar-se a uma nova civilização através dos desafios científicos e tecnológicos. Política, em razão de estruturas sociais conflitantes sujeitas a antagonismos de setores conservadores e disciplinados com outros que desejam renovações e revoluções. Estrutural, porque os problemas da universidade não podem mais ser resolvidos no sistema vigente, exigindo profundas reformas de acordo com as expectativas da população e, ao mesmo tempo, elevar os níveis de ensino das investigações.

Além desses aspectos, ressalto a questão intelectual e ideológica da crise na universidade, que nos dizeres de RIBEIRO (1975) a dimensão intelectual se apresenta pelo desafio de estudar melhor a própria Universidade¹² a fim de conhecer as condições a que está sujeita e os requisitos de sua transformação. A ideológica se expressa por envolver os próprios universitários, no que se refere às transformações, pois podem contribuir tanto para a constituição da universidade como fator preponderante para a mudança da sociedade, como para defender o *status quo*.

É importante destacar no que se refere a crise universitária, que como as estruturas vigentes não são originárias de modelos ideais livremente selecionados, e sim resultado de resíduos históricos na tentativa de criar universidades em condições contrárias, podemos perceber múltiplos interesses atuando como obstáculo às suas transformações.

As tensões que dão origem a essa múltipla crise são suficientes para que cada universidade proponha caminhos de superação de seus problemas. RIBEIRO (1975), no texto aqui em destaque, aponta que tais caminhos são redutíveis a duas políticas fundamentais que se opõem. Uma é a *modernização reflexa*, que através de aperfeiçoamentos e inovações nos aproximaria das universidades mais avançadas, até tornar-se tão eficiente quanto elas. A outra política, denominada de *crescimento autônomo* parte do princípio de que a universidade é uma subestrutura inserida numa estrutura social global com a tendência de agir como uma agência de perpetuação das instituições sociais,

enquanto atuar espontaneamente. Isso significa que, a universidade só poderá representar um papel ativo no sentido de superação do atraso nacional se intencionalizar suas formas de ação.

A política de modernização não exige esforços especiais para ser implantada, a interação espontânea dos fatores dentro da própria universidade permite delinear uma política modernizadora, onde alguns setores crescerão, através da impetuosidade de seus dirigentes, e outros se atrasarão por motivos opostos. Independente desses fatores, a universidade em meio às crises seguirá existindo e exercendo o seu papel tradicional de propagação do saber, inconsciente de si mesma e da sociedade a que serve. A modernização da universidade poderá até apresentar melhorias e avanços em seus serviços, de acordo com a incorporação de programas internacionais de assistência e financiamento, para tanto deverá adaptar-se aos modelos de estruturação que lhes forem propostos.

Por outro lado a política de desenvolvimento autônomo exige muita lucidez e intencionalidade tanto em relação à sociedade como à universidade, e só pode ser executada após cuidadoso diagnóstico de seus problemas, através de processos de Avaliação Institucional desenvolvidos de forma responsável e consciente, de um planejamento e escolha estratégica de objetivos necessariamente opostos aos da modernização subalterna.

Essa questão perpassa a proposta do trabalho que tem por objetivo investigar as perspectivas da avaliação institucional no que diz respeito à competência política, no sentido de que ela possa ser utilizada como um espaço para desenvolver uma consciência responsável na comunidade acadêmica proporcionando esse cuidadoso diagnóstico de seus problemas e que estes sejam representados por um currículo emancipatório.

Acredito que as mudanças e conseqüentemente as transformações necessárias para a modernização da universidade começam a partir do momento em que seus participantes incorporam as novas ideologias, aceitam os novos paradigmas, no entanto, é preciso que se introduza uma nova cultura: o que eu chamaria de cidadania acadêmica, onde haja espaço, através da cultura participativa, para discussões em torno do que se estabelece como direito e como deveres de cada uma das partes envolvidas nos processos educacionais de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento. Acredito que isso possa ser conseguido em uma de suas vertentes através do espaço criado pelo processo de avaliação das instituições.

¹² Neste contexto, a Avaliação Institucional pode ser entendida como uma das formas para “estudar melhor a

Os processos de avaliação podem colaborar para reformar a universidade de forma a torná-la mais eficiente no exercício de suas funções dentro de sociedades dependentes e colonialistas; já uma política de desenvolvimento autônomo pode transfigurar a universidade no sentido de transformar a própria sociedade permitindo a evolução de sua participação como empreendedora do conhecimento.

Considerando o exposto, poderiam me questionar se o problema da crise na universidade estaria resolvido pela simples opção entre uma política ou outra, no entanto, sei que não se trata disso. A questão é muito mais complexa, pois tais opções se oferecem não apenas à universidade, mas a toda a sociedade, exigindo a participação de todos os setores nas tomadas de decisões. Além disso, não posso deixar de considerar também a questão da opção da política de desenvolvimento da autonomia que afeta os interesses de setores já favorecidos pela estrutura vigente no Ensino Superior, alterando os seus privilégios.

Tudo isso converge para o fato de que estamos vivendo transformações substanciais no modo de encarar nossas sociedades e universidades e o nosso próprio papel dentro de ambas. Essas transformações culturais são resultado de uma transição entre a situação de atraso histórico e a de subdesenvolvimento perpetuado por mudanças paliativas.

Para RIBEIRO (1975) e para Paulo Freire (1987, 1996, 2000a, 2000b dentre outros), no plano ideológico, essa transição se expressa por duas modalidades de consciência. A “consciência ingênua”, própria das nações historicamente atrasadas, caracterizada pela resignação com seu atraso e pobreza, supostamente natural e necessária; e a “consciência crítica” relacionada à conjuntura do subdesenvolvimento caracterizada pela rebeldia contra o atraso antinatural explicada pelos fatores sociais erradicáveis.

Esse fato nos remete a consideração das análises sobre a crise da universidade de modo geral relacionada a três pontos fundamentais, considerando a análise de RIBEIRO (1975) e de FREIRE (1987, 1996, 2000a, 2000b dentre outros). O primeiro deles está relacionado com o humanismo em oposição ao pragmatismo discutido de forma ingênua como se fosse uma opção. Ora, o humanismo não fundamentado na ciência, não é de forma alguma um humanismo. O segundo é expresso pela oposição entre o cientificismo e o profissionalismo. Essa oposição é entendida como a suposta necessidade de escolher entre

o cultivo da ciência e a necessidade de treinamento profissional. Como no primeiro caso trata-se de uma falácia, pois não podemos optar por um ou outro sem causar danos irreparáveis à sociedade.

É importante, contudo, considerar a dialética na seguinte questão: o ensino profissional não se opõe ao científico, embora a ciência seja uma atividade complexa, e muito dispendiosa, seu domínio é fundamental para não continuarmos dependentes do avanço alheio. No entanto, é necessário observar que a ciência não é um discurso acadêmico sobre o saber e só pode ser ensinada onde se fizer ciência e pesquisa. Essa questão tem importância fundamental para a universidade por nos advertir de dois fatos: primeiro, o valor prático insubstituível da ciência; segundo, que as universidades nos países em desenvolvimento não devem se dedicar apenas à pesquisa por ser indispensável, mas considerar também as potencialidades educativas propiciadas em cada investigação, articulando dessa forma as duas coisas.

O terceiro ponto da crise universitária está voltado para a questão da oposição entre orientações elitistas ou massificadoras, ou ainda seletiva ou democrática, e até, unilaterais preocupadas com a qualidade ou com a quantidade, como se fossem excludentes entre si.

Tais ambigüidades nos remetem à discussão acadêmica no sentido de que ambas devem ser atendidas, para ser ampliado ao máximo as possibilidades de educação oferecidas aos jovens e requerida pela sociedade para o seu desenvolvimento e progresso.

Uma grande falha da universidade no cumprimento de suas funções talvez esteja na limitação rígida dos ingressantes, sobretudo na rede pública e também quando admite o livre ingresso em massa, para depois selecionar os jovens de perfil intelectual, desinteressando-se pelos demais. O ideal seria que o sistema universitário devesse proporcionar oportunidades a todos os jovens que buscam formação de nível superior antes de se incorporar à força de trabalho, ou que desejam melhorar a sua posição no mercado de trabalho.

Qualquer limitação imposta ao exercício deste dever, com fundamento em razões econômico-orçamentárias ou acadêmicas, deve ser cuidadosamente examinada, para ser eliminada a possibilidade de tratar-se de simulação encobridora de critérios elitistas e anti-populares. Uma das possibilidades de solução dessa questão encontra-se na implantação de uma política de democratização do ensino, claramente formulada através da participação de

todos os setores que envolvem o ensino superior, no sentido de compensar muitos desses defeitos estruturais. Uma orientação oposta fatalmente conduzirá ao agravamento de tais deformações para além do inevitável, tornando mais danoso o caráter de exclusão de nossas sociedades.

Além desses dilemas não podemos deixar de citar os desafios efetivos sobre os quais as universidades devem tomar uma posição clara: primeiramente, a opção entre a espontaneidade diletante e o planejamento, como política de desenvolvimento da universidade e, em seguida a opção entre o compromisso da universidade com a nação e seus problemas de desenvolvimento e a identidade acadêmica tradicional, fechada em si mesma e dedicada à erudição gratuita e desinteressada do destino nacional, ou incapaz de relacionar a atividade universitária com uma atitude cidadã adequado ao nosso contexto histórico.

O processo de modernização da universidade ocorreu através da adoção de uma política de democratização do ensino superior, voltado para a questão da expansão das vagas, seja por via da modernização reflexa, seja pelo caminho de uma reforma autônoma e progressista, devido a grupos sociais em ascensão que aspiravam ingressar na universidade. E, finalmente, configuram a realização de um planejamento global de desenvolvimento, explorando ao máximo o potencial nacional de talentos para produzir os multiplicadores do saber universitário e os altos quadros da cultura nacional do país.

Dando continuidade ao que proponho, após considerações sobre a necessidade da reforma universitária, e conseqüentemente da Avaliação Institucional, através da modernização de sua estrutura, passarei aos fatos relacionados à reforma do Estado brasileiro no que se refere à educação especificamente e ao surgimento da universidade operacional como conseqüência do processo de globalização.

2.3 A UNIVERSIDADE SOB O SIGNO DA GLOBALIZAÇÃO

Já registrei até aqui, conceitos e concepções quanto ao que entendemos por Universidade Operacional. Quero agora caracterizá-la historicamente, por ser este o modelo que me prende a atenção.

A Universidade operacional, projetada nos anos 1990, difere das formas anteriores a ela porque está voltada diretamente para o mercado de trabalho, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos que envolvem a globalização. Isso faz com que a Universidade deixe de ser uma instituição social para ser uma empresa organizacional e empresarial em contraposição à universidade tradicional.

Inevitavelmente a globalização trouxe consigo transformações para a educação como um todo, e particularmente para o ensino superior, principalmente no que diz respeito à formação de profissionais especializados formados através de estudos em universidades.

No período dos anos de 1980 a classe média sonhava com a ascensão social através da oportunidade de estudar em universidades principalmente com a expansão do ensino superior privado. Neste momento a educação surge como outra perspectiva para a melhoria da vida, através de parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas no sentido de assegurar empregos e financiar pesquisas ligadas a interesse próprios.

Assim, a Reforma do Estado brasileiro através da perspectiva da lógica do mercado ameaça a Instituição Universitária no tocante à sua função social de formação integral do ser humano. Na medida em que parte do princípio de que a educação é um serviço que pode ser oferecido por instituições de ensino, transforma-as em instituições prestadoras de serviço, baseada no pressuposto ideológico do mercado como sendo portador de racionalidade sócio-política e agente principal da modernização e do desenvolvimento do país; há nesta perspectiva um vetor de priorização no atendimento às exigências do mercado para formação de pessoal.

Aqui se faz necessário resgatar que a partir de 1968 as diretrizes da reforma universitária estão voltadas para dois princípios básicos. O primeiro estabelecia a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com o máximo de rendimento e mínimo de investimento, sendo o caminho ideal para se conseguir esse resultado a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas. É a partir daí que surgem as primeiras idéias para a criação do modelo de universidade operacional, cuja direção é selecionada na

comunidade empresarial, agindo dentro de um sistema de administração gerencial, desvinculada do corpo técnico-científico docente.

O segundo princípio das diretrizes da reforma universitária preocupava-se com a falta de disciplina e de autoridade e exigia a recondução das universidades ao regime da nova ordem administrativa e disciplinar, refutava a idéia de autonomia universitária, voltada para o privilégio de ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia, e interessava-se pela formação de uma juventude supostamente livre e responsável que tornaria possível o reaparecimento das entidades estudantis de âmbito nacional e estadual.

A reforma universitária de 1968 propunha objetivos práticos e pragmáticos para que fossem utilizados como instrumentos de aceleração do desenvolvimento do país, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país.

Essa atitude restringe o espaço público democrático dos direitos sociais conquistados e amplia o espaço do setor privado através de novas oportunidades para investimentos na área financeira, com o surgimento da universidade operacional, como já apresentamos em referências anteriores.

Em torno desta questão CHAUÍ (1999) nos apresenta reflexões no que se refere à inclusão da universidade no setor de prestação de serviços, conferindo um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária e à questão da qualidade universitária, avaliação universitária e à flexibilização da universidade. Passo agora a explicar os termos, conforme leitura feita de CHAUÍ (1999).

A autonomia dentro desse sistema fica restrita ao gerenciamento empresarial da instituição, no que diz respeito à gestão de receitas e despesas de acordo com metas estabelecidas pelo governo. A flexibilização significa a abertura das questões acadêmicas e administrativas, no sentido de permitir um espaço mais amplo de negociações, para a adequação às necessidades de transformação da universidade. A qualidade é entendida como competência e excelência, com o critério baseado no atendimento às necessidades de modernização da economia e no desenvolvimento social, medida pela produtividade, orientada pela produção da universidade comparada ao tempo de produção e ao custo do mesmo.

Na sequência CHAUÍ (1999) chama a atenção para o fato de que a docência não faz parte dessa produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que justifica os contratos flexíveis dos docentes eliminando o regime único de trabalho, o concurso público, a dedicação exclusiva, substituindo-os por contratos temporários e precários.

A proposta da reforma universitária separa a docência da pesquisa e considera a produtividade como critério que orienta os contratos de gestão da instituição. Essa questão abre um debate, até hoje não definido no que diz respeito à avaliação da instituição dentro do modelo da universidade operacional, como exigência dos princípios modernos da globalização.

Há uma corrente forte dentro dos sistemas de gestão da Universidade privada, que defende a distinção da universidade em universidade de ensino, que estaria voltada para a graduação, e a universidade de pesquisa voltada para o desenvolvimento de trabalhos científicos a grande maioria deles relacionados às necessidades sociais.

Avaliar uma instituição de ensino superior em meio a debates dessa natureza, incluindo os problemas políticos sociais e econômicos, nos leva a grandes desafios dada a complexidade contextual ao qual ela está inserida. A conquista da educação e da cultura como direitos através das lutas sociais e políticas das últimas décadas, tornou a universidade uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber. Mais complexo ainda se apresenta a idéia da universidade como instituição social como é possível ser definida como uma organização prestadora de serviços? Uma organização tem como objetivo vencer a competição com seus supostos iguais, as empresas, já uma instituição social não pode ser igual, seu objetivo está voltado para responder às contradições impostas pelas questões sociais.

As respostas para essas dúvidas encontram-se dentro das perspectivas do atual capitalismo, através da fragmentação da vida social, baseada na produção, no trabalho e na destruição dos referenciais que norteavam a luta de classes, que passaram a ser geridas, programadas, planejadas e controladas por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder.

De acordo com CHAUÍ (2001) no mundo contemporâneo, universo de equivalências mercantis, em que tudo vale por tudo e nada vale por nada, administrar

significa simplesmente impor e não importa qual realidade, objeto ou situação, o mesmo conjunto de princípios, normas e preceitos, cujo formalismo vazio se aplica sobre tudo quanto se queira. Do ponto de vista administrativo, não havendo distinção nem diferenças, tudo que existe é de fato, e de direito, homogêneo e subordinável às mesmas diretrizes. Dentro dessa visão, radicalizando ao extremo, exacerbando à crítica à identidade empresarial das instituições de ensino, não há muita diferença entre a empresa Volkswagen, a Petrobrás ou a Universidade.

O modelo organizacional submetido à universidade como uma administração burocrática permite a separação entre os dirigentes universitários e o corpo de professores, alunos e funcionários.

De fato os altos escalões administrativos das universidades públicas não diferem de seus congêneres nas universidades particulares, embora nestas últimas haja, pelo menos, a vantagem da visibilidade dos laços entre direção e propriedade. Nas universidades públicas, o cerimonial burocrático obscurece um aspecto essencial, ou seja, que os dirigentes só em aparência pertencem ao corpo universitário (são professores) quando, na realidade, podem ser considerados prepostos do estado no interior da universidade. (CHAUÍ, 2001, p. 57).

A transformação da universidade sob a condição de *instituição* para *organização* como consequência do sistema capitalista globalizado, insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma de capital, apresentando duas fases, na primeira a universidade funcional e na segunda a universidade operacional. A universidade funcional visava a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho que surgia como resultado da ampliação das empresas. Para adaptar-se as novas exigências, a universidade fez alterações em seus currículos e programas separando cada vez mais docência de pesquisa.

A universidade, enquanto uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. A universidade operacional se encontra virada para si mesma, mas sem saber onde se encontra e por isso não age, com soberania apenas opera tal qual uma empresa.

A docência na universidade operacional, produtiva e flexível, é entendida como uma transmissão rápida de conhecimentos, informações, na grande maioria encontrados em

manuais, e considerada uma habilitação rápida para profissionais que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, desaparecendo a marca essencial da docência de formação do cidadão. Esta universidade consumiria, muito mais do que produziria teorias científicas, quando o ideal seria que, também, as produzisse colaborando com a produção do conhecimento.

A pesquisa na universidade operacional sob a ideologia pós-moderna marcada pela ruptura com as idéias clássicas, deve ser questionada considerando que a razão, verdade, a história são tidas por mitos, espaço e tempo com valor apenas estratégico. Dentro de uma organização uma pesquisa é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a realização de um objetivo determinado, ou seja, cálculo de meios para soluções de problemas. A pesquisa aqui não é conhecimento de alguma coisa, mas sim posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa.

Numa organização não há tempo para reflexão, crítica, exame de conhecimentos, mudança ou superação. Por outro lado, através da competição no mercado, a organização pode se firmar se for capaz de apresentar áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novos, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior.

Essa fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia de um campo de intervenção e controle. A partir daí, a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos de custo benefício e na categoria produtividade. No entanto, segundo CHAUI (2001), é preciso considerar o que se entende por pesquisa na universidade operacional. Se por pesquisa entendemos que a investigação é algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentando o já instituído, é descoberta, invenção e criação, o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, ou ainda uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional.

A década de 1990 no Brasil apresentou um número significativo de universidades com destaque para as particulares, notadamente no que se refere à heterogeneidade cada vez mais evidente entre as instituições de ensino superior, principalmente relacionada à pesquisa. As políticas na área da educação são orientadas por recomendação do Banco

Mundial no sentido de redução de gastos, direcionamento de todas as atividades universitárias para o mercado, avaliação das instituições, prioridade para financiamento público para instituições privadas. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia foi desigual no Brasil porque não foi levado em conta no planejamento nacional a dimensão regional através das enormes disparidades. Ainda hoje as políticas de desenvolvimento regional não têm correspondido para o enfrentamento desse processo de desigualdade histórica.

As políticas educacionais no Brasil estão atreladas a organismos internacionais, particularmente o já citado Banco Mundial, considerando a sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias, aos novos marcos do capital sem fronteiras. Além desse aspecto observamos o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e particularmente no Brasil, ao difundir entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio *privatização e mercantilização* da educação.

Não posso deixar de mencionar também a importante participação dos organismos internacionais e o seu papel representativo nas políticas educacionais. O Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) apresentam-se como importantes interlocutores na agenda brasileira dentro do campo educacional. A atuação do Banco Mundial pode ser evidenciada a partir da década de 1980, considerando a sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. O seu papel centraliza-se, entre outras medidas, na difusão de documentos para a nova orientação no sentido de articular a educação e a produção do conhecimento através da privatização e mercantilização da educação. Essas são condutas prescritas dentro de uma política educacional voltadas para o ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização deveria acompanhar o campo econômico.

A explosão da crise de endividamento no Brasil nos anos de 1980 abriu espaço para uma ampla transformação do papel desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, no que diz respeito às políticas educacionais com fundamento no reducionismo economista cujo escopo está centrado na visão unilateral de custos e benefícios, desenvolvendo a avaliação numa dinâmica controladora, sem

preocupação com o desenvolvimento coletivo da comunidade acadêmica, apenas controlando o índice de aceitação dos serviços prestados.

Desse modo, tal concepção política assenta-se no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível, na realocação dos recursos públicos para a educação básica, na ênfase à avaliação e a eficiência, induzindo as instituições à concorrência, na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, entre outras medidas.

Nessa conjuntura, esses indicadores deixam transparecer o caráter utilitarista das concepções neoliberais do Banco Mundial para a educação, pois fragmenta, desarticula a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável.

Nesse sentido, o que me interessa, é destacar as recomendações do Banco Mundial cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível de ensino, 2) estímulo à implementação de novas formas de gestão das IES buscando novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos, 3) aplicação de recursos públicos nas IES privadas, 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação), 5) diversificação do ensino superior através da expansão do número de IES não universitária.

Na agenda das políticas educacionais para a educação superior não podemos deixar de observar a condição do país como parceiro e fiel depositário das exigências internacionais, principalmente do Banco Mundial.

Nesse contexto dos anos 90 e 00, as políticas educacionais no Brasil vêm sendo direcionadas por mudanças através de alterações jurídico-institucionais, destacando como passo decisivo nessas mudanças a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) - LDBEN, negligenciando parte das reivindicações encaminhadas pela sociedade civil, no que diz respeito a ruptura do espaço social da construção da Lei, resultando em perdas históricas para os partidários da educação pública, incluindo também, o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao analisar o embate político-ideológico entre os defensores do ensino público e privado no Brasil chamo a atenção para as identidades assumidas pela relação entre a esfera pública e privada, sobretudo nos anos 90 até nossos dias, na medida em que em muitos

casos, o poder público tem sido acionado para subvencionar o setor privado. Isso pode ser observado pelo uso de prédios e equipamentos públicos mediante contratos, comodatos, cessão ou outras soluções jurídicas, em detrimento do poder público, entre outros processos.

É importante também destacar que os processos de alterações no campo da Educação Superior, considerando a justificativa da incapacidade de absorver toda a demanda, recomendam o estabelecimento oficial da *Universidade de pesquisa* – que compreende o ensino a pesquisa e a extensão; e a *Universidade de ensino* – representada pelas IES não universitárias, das quais não se exige o vínculo ensino-pesquisa-extensão, por desenvolverem atividades especialmente de ensino. Em relação às fontes de financiamento essas políticas recomendam que o Estado, enfraquecido pelo déficit público, se afaste gradativamente da manutenção desse nível de ensino.

As políticas educacionais do Banco Mundial prescrevem que as reformas devem seguir o ideário neoliberal, voltado para a ótica de racionalização do campo educativo no sentido de acompanhar a lógica do campo econômico, principalmente a partir da adoção de programas de ajuste estrutural. Essas diretrizes do Banco Mundial se realizam a medida que os empréstimos estão condicionados à adoção das mesmas, e a partir daí o Ministério da Educação e Cultura passa a ter a equivalência de uma suposta filial do Banco Mundial. Isso significa um reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo está voltado para a visão unilateral de custos e benefícios, culminando no modelo da universidade operacional através da gestão administrativa empresarial.

Essa política de descentralização dos sistemas tem ênfase no local, no desenvolvimento de capacidades básicas necessárias ao trabalho flexível, na realocação de recursos públicos para a educação básica, na avaliação como controle e na eficiência da produtividade. Leva as Instituições, principalmente de natureza privada, a uma concorrência muitas vezes incontrolada na implementação de estratégias fragmentadas e desarticuladas da Educação como formação propriamente dita.

Neste sentido, DOURADO (2002), destaca as recomendações do Banco Mundial para a educação superior cujas prescrições são claras:

- 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino

fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;

2) estímulo a implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos;

3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;

4) eliminação de gastos com políticas compensatórias como moradia e alimentação;

5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras. (DOURADO, 2002, p. 241).

Alterações significativas têm sido feitas na agenda da educação superior no Brasil sem perder de vista esses preceitos, e é particularmente notável a condição do país como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais principalmente as do Banco Mundial. Essas alterações não podem ser compreendidas deixando de lado as contingências históricas e econômicas que norteiam o cenário atual das transformações societárias inerentes ao mundo globalizado.

A educação superior no Brasil vive uma situação emblemática à medida que se reestrutura, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através do crescente processo de expansão direcionado por políticas de diversificação e diferenciação institucional, expansão pautada pelo aligeiramento da formação do cidadão e pela privatização desse mesmo ensino.

Segundo CHAUÍ (1999) a posição da universidade dentro das perspectivas da reforma do Estado é extremamente polêmica no que diz respeito ao pressuposto ideológico básico voltado para o mercado portador de racionalidade sócio-política como agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto coloca os direitos sociais (saúde, educação e cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Isso faz como que o espaço público, no campo dos direitos sociais conquistados, seja encolhido, e o espaço privado, principalmente o ligado à produção econômica, seja ampliado. Colocar a universidade no setor de prestação de serviços atribui um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária abrindo um debate até o momento insolúvel, por se tratar de posições antagônicas que dificilmente chegam a um consenso.

A questão da autonomia prevista no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, (1988), estabelece que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Essa autonomia,

segundo CHAUÍ (1999), significa gerenciamento empresarial da instituição e prevê que para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, ou seja, a universidade tem “autonomia” para captar recursos de outras fontes, fazendo parcerias com empresas privadas. Hoje, já decorridas experiências com esta possibilidade aberta com a lei, percebe-se que estas representaram uma base para erguer alguns pilares da privatização, sobretudo na Educação Superior.

Portanto, discutir a universidade, compreender os processos sociais e políticos que se fundamentam na sua dimensão pedagógica, é um trabalho que precisa ser feito de forma permanente e renovada. A partir daí podemos dizer que a Universidade é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano. Não se trata de uma realidade acabada e pronta. Surge, então, o sentido dinâmico e processual da universidade e conseqüentemente da sua avaliação.

De acordo com os estudos de DIAS SOBRINHO (2000), é preciso assumir a pluralidade das funções da universidade numa rede de significações, históricas, ambíguas, e contraditórias. Esse é o meio onde se constroem suas configurações através das relações sociais e ideológicas. Acrescenta ainda a necessidade de compreendê-la através do sentido plural “Universidades”, indicando as suas diferenças e diversidades, porque o cotidiano das universidades é feito de processos de diferenciação e de convergências. As Universidades modernas incorporam múltiplas funções:

As instituições universitárias são, portanto, totalidades feitas de diferenciação e de convergências, pois a divisão de trabalho e a multiplicidade funcional são articuladas umas as outras. E mesmo que as universidades não sejam únicas instituições a produzir conhecimento, embora sejam as que façam mais sistematicamente, isso pode ser não uma restrição, mas um alargamento de seu campo de possibilidades. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 16).

Referindo-se às funções múltiplas, através da expressão “diversas funções”, vemos especificamente que:

...são assumidas por diferentes grupos de pessoas em diferentes lugares institucionais e com diversos pesos relativos. A consciência corporativa dilui-se assim na consciência intersubjetivamente partilhada de que uns fazem coisas diferentes dos outros, mas que, todos juntos, fazendo de uma ou de outra forma o trabalho científico, preenchem, não uma função, mas um feixe de funções convergentes. (HABERMAS, 2000, p. 8).

Não posso me furtar de ter bem claro que a globalização tornou-se objeto crucial da atualidade, porque o seu impacto une o mundo ao mesmo tempo em que o desintegra.

Segundo dados apresentados por MURPHY (2000), vinte por cento da população em condições de trabalhar no século XXI, bastariam para manter o ritmo da economia mundial. Não será necessário mão de obra adicional, um quinto dos candidatos aos empregos daria conta de produzir todas as mercadorias e prestar todos os serviços qualificados que a sociedade mundial poderá necessitar.

Dessa forma, vinte por cento da população participariam ativamente da vida, do lazer e do consumo, seja qual for o país. Os outros cerca de oitenta por cento ficariam sem emprego, o que vem confirmar o que diz o autor americano JEREMY RIFKIN (1999), que escreveu o livro “O fim do trabalho”, os oitenta por cento restantes terão enormes problemas de sobrevivência. As explicações de economistas e políticos para tal fato culminam sempre em uma palavra: globalização. Alta tecnologia nas telecomunicações, preços baixos no transporte e comércio livre sem limites convertem o mundo inteiro num único mercado, criando duras condições de concorrência global, mesmo no mercado de trabalho.

A integração global está baseada na ascensão de uma doutrina supostamente redentora da economia: o neoliberalismo, que tem por tese básica que o mercado é a única referência e as interferências do Estado são superadas, tudo isso baseado numa política que tem como diretriz a desregulamentação em vez do controle do Estado, ou seja, tem como fim a supressão do poder de Estado, a liberalização do comércio e do fluxo de capitais, bem como a privatização de empresas estatais. O mundo “vinte por oitenta” e a sociedade do “um quinto”, como se apresenta a sociedade do século XXI, é muito coerente com a lógica técnica e econômica que guia os governos e dirigentes empresariais rumo a integração global na qual vivemos. No entanto, a corrida mundial por máxima eficiência e mínimos salários está abrindo as portas do poder à irracionalidade ou à barbárie.

Tudo indica que um dos maiores problemas da contemporaneidade consista em que fatos econômicos superam os fatos políticos, e a economia e a política não conseguem manter o mesmo ritmo. Economicamente, o mundo tornou-se uma unidade comercial. Politicamente, continuou fragmentado. As tensões entre os dois desenvolvimentos opostos provocaram um abalo em cadeia na vida societária da humanidade. O maior desafio dos líderes democráticos para o século XXI será restaurar o Estado e restabelecer o primado da política sobre a economia.

Hoje os investimentos internacionais dirigem os fluxos comerciais. Transferências de bilhões à velocidade da luz determinam as taxas de câmbio, bem como o poder internacional de compra de um país e de sua moeda. Diferenças relativas de custos deixam de ser a força motriz dos negócios. O que conta atualmente é a vantagem absoluta em todos os mercados e países simultaneamente. As empresa multinacionais reduzem o nível absoluto de seus custos, sempre que mandam produzir onde a mão de obra seja mais barata ou onde os encargos sociais e os custos de proteção ambiental sejam nulos ou insignificantes, isso permite rebaixar o preço das mercadorias e também o preço do trabalho. A diferença deixa de ser uma questão acadêmica, pois a busca desenfreada pela vantagem absoluta no lugar da vantagem relativa alterou fundamentalmente os mecanismos do desenvolvimento da economia mundial.

Os governos dos Estados signatários da OMC (Organização Mundial do Comércio), querem continuar forçando sua integração transnacional. A China já aderiu ao acordo comercial mundial, caíram os monopólios nacionais das telecomunicações, e os países da OMC devem diminuir as exigências burocráticas para investimentos de empresas estrangeiras, para que grupos multinacionais possam agir ainda mais livremente. Segundo MURPHY (2000), até o ano 2020, deverão ser rescindidos todos os acordos regionais e o planeta inteiro se converterá em zona franca, isso fará avolumar-se ainda mais a onda de desemprego. Ainda assim, a maioria das políticas econômicas de Washington a Bruxelas continua atrelada a essa idéia.

Uma saída possível para essa situação segundo PIERRE BOURDIEU, sociólogo e professor no Collège de France, em palestra a grevistas na Gare de Lyon em Paris, em 12 de dezembro de 1995, foi: “Só é possível combater a tecnocracia eficazmente quando a desafiamos na sua área preferencial, aquela das ciências econômicas, e contrapondo ao conhecimento mutilado do qual ela se serve, apresentamos um conhecimento que demonstre mais respeito às pessoas e às realidades” (1995).

Considerando isso só nos resta uma questão. Que tamanho tem o mercado para comportar essa democracia. Segundo MURPHY (2000), há poucos anos, seria perda de tempo fazer essa pergunta, afinal foram as sociedades democráticas ocidentais, sob plena economia de mercado, que proporcionaram as pessoas uma vida sem grandes preocupações materiais. Era o mercado mais a democracia que dava a fórmula vitoriosa que no final

subjugava as ditaduras monopartidárias no leste. No entanto, o fim do regime comunista simplesmente não representou o fim da História, mas sim a aceleração monstruosa das mudanças sociais.

Desde então, as economias nacionais ganharam ritmo vertiginoso, com a integração de pelo menos 1 bilhão de pessoas tornando-se cada vez mais evidente que a economia de mercado e a democracia são conceitos que encontram-se em constante contradição. Uma sociedade que se diz democrática só é estável quando os eleitores sabem que contam os direitos e interesses de cada um, e não só daqueles que têm superioridade econômica, ou seja, a classe dominante.

Dentro dessa linha de raciocínio políticos democratas precisam insistir no equilíbrio social e restringir a liberdade do indivíduo em benefício do bem comum. Esse equilíbrio está se perdendo nos dias atuais. A decadência da capacidade controladora do Estado sobre o mercado mundial permite que o pêndulo se incline cada vez mais para o lado dos poderosos privilegiando as classes dominantes. Os políticos liberais para os empresários industriais e para os economistas qualquer resistência contra essa tendência seria uma tentativa inútil de defender uma situação que não pode mais ser sustentada. Segundo eles a globalização não pode ser contida, e só pode ser comparada à Revolução Industrial. Quem lutar contra esse movimento está fadado à derrota, da mesma forma como os tecelões enfurecidos diante dos teares mecânicos, na Inglaterra do século XIX agiram.

Nesse contexto, somente a superação da economia de descartáveis através de uma economia de prestação de serviços, seguido de um processo de urbanização voltado para o homem e não apenas para a tecnologia, oferece a possibilidade de criar para os países do Sul o espaço de que eles precisam para o seu próprio desenvolvimento.

É bem verdade que a distribuição globalizada de renda, em favor dos capitalistas, não nos leva a atingir essa meta. As perdas salariais dos operários e empregados, bem como as reduções serviços sociais, não beneficiam os países do cone Sul, mas apenas aquela pequena parte da sociedade representada por vinte por cento da população em condições de trabalhar no século XXI.

Vinculando esse item com o foco desta tese que é a Avaliação Institucional, procuramos apresentar alguns fatores que colocam nosso sistema educacional vinculado aos movimentos globalizados da produção capitalista. As relações globalizadas não mais nos

permitem pensar em nossos dilemas como sistemas fechados. Nesse sentido podemos contar com características próprias para respondermos a problemas globalizados. Nossos sistemas de avaliação deverão levar em conta tais peculiaridades, mas não poderão perder de vista que atuamos, como sociedade, em ambientes e sistemas abertos, o que sempre vai significar fortes influências dos fatores externos ao sistema educacional, estejam eles próximos ou distantes.

2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA REGULAMENTAÇÃO

A LDBEN foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e foi precedida por edição de leis, decretos e portarias que a nortearam. Neste contexto é oportuno destacar a Lei no 9.131/95 que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações periódicas nas IES, resultando na Portaria no 249/96 do MEC, criando os Exames Nacionais de Cursos (ENC - Provão), e o Decreto no 2.026/96, definindo os procedimentos para avaliação das instituições de ensino superior e dos respectivos cursos.

A LDBEN reserva à educação superior processos ditos de descentralização e flexibilização presentes na legislação, através das novas formas de controle e padronização por meios de processos avaliativos standardizados. Nesse contexto, é importante observarmos as contradições presentes na legislação tais como: flexibilização e descentralização de competências que têm como contraponto a regulamentação dos órgãos normativos articulados à implementação de um sistema nacional de educação.

Aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil, a proposta do Plano Nacional de Educação - PNE apresentada pelo MEC/INEP, aponta as seguintes propostas: diversificação do sistema por meio das políticas de expansão da educação superior, a não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo através de recursos estaduais, e ênfase no papel da educação à distância. Destaco

ainda, a ausência de mecanismos de financiamento para a efetivação das medidas, resultando em novas formas de privatização do ensino superior.

A dinâmica privatista do campo educacional envolve três modalidades institucionais que são as seguintes:

- 1) fornecimento público com financiamento privado; (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); 3) fornecimento privado com financiamento privado, privatização total. (GENTILLI, 2001, p. 75).

Tais premissas estão voltadas para os princípios de diversificação das fontes de financiamento e diferenciação do sistema, balizados por um processo de avaliação e de crescente privatização da educação superior no Brasil.

Oficialmente através do apoio do MEC, pelo Decreto 2306/97 e posteriormente pelo Decreto 3860/01, foi incentivado um sistema de ensino superior mais amplo e diversificado. Além das universidades tradicionais, foram criados outros tipos de instituições, como os institutos tecnológicos, escolas especializadas de formação profissional de alto nível, escolas de formação geral básica nos moldes dos *colleges*, nas quais a atividade de ensino é preponderante e a pesquisa está voltada para a questão pedagógica e aplicada.

Quanto a essa diferenciação institucional, mais especificamente o artigo 45 da nova LDBEN, restringe-se à afirmação: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização”. Esses graus de abrangência ou especialização se fazem presentes no Decreto 2.306/97 já mencionado anteriormente. Esse Decreto estabelece distinções inéditas para o sistema do ensino superior brasileiro: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Deixa claro o que o artigo 45 da nova LDBEN encobria e que estava presente no artigo 43 da versão em primeira votação aprovada no Senado através do anteprojeto Darcy Ribeiro: “Art. 4º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores”.

Esse Decreto 2306/97 estabelece também, a distinção entre *Universidades de pesquisa* em seu art. 9¹³, e *Universidades de ensino* em seu art. 12¹⁴. Isso significa que apenas as Universidades terão obrigação constitucional de promover a associação das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. A partir desse decreto estão instituídas por força de lei, as Universidades de ensino, que serão todas as formas de organização universitária ou de educação superior não autorizadas a funcionar como Universidades, além das que, na prática, não terão efetivas condições de desenvolver atividades de pesquisa voltada para o interesse do desenvolvimento tecnológico e econômico social do país.

A generalidade e flexibilidade da LDBEN, no que se referem especificamente à Educação Superior, apresentam aspectos considerados positivos por analistas de diversas posições críticas, funcionando como um suporte das reformas pontuais, possibilitando ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias. Seria desnecessário citar aqui os inúmeros casos de normas que são revogadas e substituídas por outras normatizando com extremo detalhe os procedimentos que envolvem todo o sistema educacional superior.

Por outro lado, encontramos o fato de que esse procedimento, na maioria das vezes, não leva em consideração a diversidade das regiões e a identidade das IES, sem contar que muitas vezes nem bem cumprimos uma determinação ela passa a ser revogada e substituída por outra completamente divergente.

Um caso que ilustra essa questão é a criação dos Institutos Superiores de Educação, uma das faces da reforma educacional no Brasil, prevista na LDBEN no art. 63 “os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”;

A implantação de uma política que tem em vista a formação dos professores mais qualificados reforça a questão acima colocada através do fato da implantação dos Institutos

¹³ Decreto 2306/97 art. 9 “As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizando-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e extensão, atendendo ainda ao disposto no art. 52 da Lei no 9.394, de 1996”

¹⁴ Decreto 2306/97 art. 12 “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 de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro do Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento”.

Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores. Um desdobramento dessa política governamental e que atinge diretamente os cursos de Pedagogia foi a medida promulgada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso no final de seu governo em 1999, através do Decreto no 3.276, de 06 de dezembro de 1999 que dispõe, entre outras providências, sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na Educação básica. Esse fato veio reforçar a consolidação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior e também definir a questão do curso de Pedagogia como um modelo único, ou seja, a formação do especialista ou *cientista da educação* separada da formação do docente.

O debate e as discussões não param por aí, coube ao Conselho Nacional de Educação – CNE, como órgão normativo e de assessoria do MEC, a prerrogativa de propor a regulamentação complementar ao Artigo 45 da LDBEN. Definindo então os Institutos Superiores de Educação, como instituição de ensino superior, com caráter profissional para oferecer: i) curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; ii) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e médio; iii) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis.

A educação superior é tratada especificamente no Capítulo IV, do Título V, da Lei n 9.394/96, LDBEN e em disposições esparsas nos Títulos I, II, III, IV, VII e VIII. Por todo o texto da lei, as palavras educação e ensino e os adjetivos que deles derivam são empregados sem a preocupação conceitual mais apurada, gerando uma certa ambigüidade terminológica que na área educacional tem sido vista como fator de favorecimento da concepção de educação como mero “ensino” ou como “produto”. Segundo DEMO (1999), a crítica dos educadores a essa questão, é ideológica porque se prende à subserviência da lei ao modelo de “reprodução do conhecimento”, em oposição ao da “reconstrução do conhecimento”, o que importaria num retrocesso frente aos modernos desafios da educação. A imprecisão terminológica, a variedade e diversidade dos termos nos impõem a necessidade de compatibilização, a uniformização de sentidos, para que se possa definir com clareza o que, nos termos da lei, compete a quem.

Por sua vez a palavra “ensino” designa a transmissão de conhecimentos informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação; os métodos empregados para se ministrar o ensino; o esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana. Segundo RANIERI (2000), percebemos que os conceitos de educação e ensino referem-se a realidades semelhantes, refletidas em seus diversos artigos, devendo o intérprete ater-se aos diferentes contextos em que são empregadas, uma vez que a lei não contém expressões supérfluas.

A Educação Superior na atual LDBEN tem um escopo muito amplo quando abrange o ensino, a pesquisa, a criação artística e a extensão; o processo de desenvolvimento da pessoa humana, enfim, em seus mais elevados níveis (cf. artigo 208, V, da Constituição Federal). A LDBEN não tem a preocupação com detalhes, ao contrário, de acordo com o princípio do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas que a preside (artigo 3º, III; e o artigo 206, III, da Constituição Federal), procura incentivar, através da liberdade de estruturas e processos, o oferecimento de cursos adequados para enfrentar os desafios das novas demandas sociais para o ensino superior, cujo traço de distinção reside no grau de abrangência e de especialização de cada modalidade.

No que se refere aos cursos de graduação foi concedida uma maior flexibilidade estrutural pela eliminação dos “currículos mínimos”.

A LDBEN apenas os exige, ainda que sob a denominação da expressão ‘base comum nacional’, para os cursos de pedagogia (artigo 64), à vista da imposição da base nacional comum (fixada pela União, artigo 9º, VII), recuperando-se a idéia de uma certa uniformidade em cursos considerados necessários ao desenvolvimento nacional. (RANIERI, 2000, p. 173).

Acrescento aqui a questão da desvinculação dos currículos dos cursos de graduação das carreiras profissionais indicando um rompimento com a política credencialista que sempre esteve presente na Educação Superior brasileira.

Para as Universidades a prerrogativa da livre fixação da estrutura curricular, prevista no artigo 53, II, decorre da autonomia didática, expressa no artigo 207 da Constituição Federal. Observa-se, no entanto, que esta prerrogativa, ainda que apenas limitada pelas diretrizes gerais, se sujeita ao controle de avaliação do sistema, quando das avaliações para autorização e reconhecimento dos cursos. A autorização tem natureza constitutiva, uma vez que atribui à pessoa jurídica uma qualidade que até então não possuía, ainda que

apresentasse os requisitos necessários para recebê-la. Já o reconhecimento tem natureza declaratória, posto que irá exprimir a declaração de algo já existente.

De modo geral o que se nota na LDBEN é a tentativa de estabelecer um novo padrão de articulação entre a esfera pública e a privada, a partir de uma matriz de controle final de resultados que amplia o grau de atuação autônoma das instituições. O artigo 45 determina que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização. A existência desses vários graus de abrangência apresenta duas questões muito discutidas nos meios acadêmicos. A primeira delas se refere a associação ou a dissociação entre ensino e pesquisa, relacionada à diferenciação qualitativa entre ensino público e privado; a segunda refere-se a identificação do modelo universitário à forma ideal para a constituição de instituições de ensino superior cf. Lei no 5.540/68, artigo 2º.

Os programas de mestrado e doutorado se concentram nas universidades públicas, embora o número de universidades particulares que estão se dedicando a esses programas têm aumentado significativamente.¹⁵ Isso indica que o modelo universitário não garante a associação entre ensino e pesquisa, nos termos exigidos pelo artigo 207 da Constituição Federal. A fórmula idealizada pela lei 5.540/68, em verdade, mostrou-se irreal na grande maioria das instituições.

A Lei no 9.394/96 - LDBEN, no que se refere à autonomia universitária, oscila da simples exemplificação de processos autônomos que já se deduziam da previsão constitucional, ao reconhecimento expresso da possibilidade de ser atribuído regime jurídico especial às universidades públicas. Para RANIERI (2000), o tratamento regulamentar conferido ao artigo 207, da Constituição Federal é incompleto, embora se trate de norma constitucional coercitiva preceptiva, que contém todos os elementos e requisitos necessários à incidência direta e de eficácia plena. No entanto, no que diz respeito à autonomia e em relação ao citado artigo 207, o artigo 53 da LDBEN, define as atribuições das universidades no exercício de sua autonomia.

O que me interessa é destacar um elemento particularizado de ações autônomas que distingue a universidade pública e a privada, através do acrescido ao artigo 53, que é o

¹⁵ Segundo dados da CAPES, 2004, dentre os alunos titulados em cursos de mestrado, 7129 foram em instituições públicas federais; 4018 em instituições públicas estaduais; e 1.596, nas instituições particulares. Para o doutorado, 1430 nas federais, 2195 nas estaduais e 337 nas particulares.

parágrafo 1º, do artigo 54. Nestes estão compreendidas atribuições concernentes à administração pessoal e à gestão financeira, tais como a elaboração de regulamento funcional, em conformidade com as normas gerais concernentes.

No caso das universidades públicas essas disposições reafirmam, mais uma vez, a sua natureza específica no quadro da “administração indireta”, mas não suprem a omissão em que incorre a LDBEN ao deixar de indicar processos mais voltados à desvinculação administrativa do órgão mantenedor, o MEC. Essa questão fica evidenciada no *caput* do artigo 54, que define as especificidades do regime próprio das universidades públicas: “As Universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para manter as peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como de seus planos de carreira e do regime jurídico de seu pessoal”.

Mas, ainda que a LDBEN se renda, formalmente à evidência da universidade pública possuir aspectos de diferenciação na administração pública, não deu conta das variáveis que interferem na garantia, de fato, de sua atuação autônoma. Isso faz com que passe despercebido o fato de que sem autonomia financeira a prestação de contas à sociedade, e a possibilidade de cobrar os dirigentes universitários pela condução das atividades da universidade voltada para a sua função social, tende a se diluir pelos caminhos da burocracia e da centralização administrativa. Isso acaba favorecendo a irresponsabilidade institucional, independente dos controles a que seja submetida, porque não consegue criar um comprometimento por parte de seus gestores, que não respondem inteiramente pelos resultados alcançados.

A LDBEN, em matéria de autonomia universitária, debate-se nestes paradoxos. Reafirma constantemente a posição peculiar da Universidade pública no que se refere à administração indireta, mas revela um certo descomprometimento com suas condições de sobrevivência, favorecendo as instituições privadas. Discrimina processos autônomos, mas não abandona a identidade da concessão de privilégios para as instituições públicas e privadas que atendam a padrões considerados exemplares, ainda que não os defina explicitamente.

Os estudos realizados por RANIERI (2000), contribuem para o esclarecimento dessa questão sob o ponto de vista jurídico, apontando que essas contradições se evidenciam quando contrastadas ao próprio conceito jurídico de Autonomia, que se

fundamenta na idéia de “direção própria do que é próprio”, conforme a clássica definição elaborada segundo as raízes etimológicas do vocábulo onde, *auto* é igual a *próprio* mais *nomia* igual a *lei, regra*.

A universidade pública ou privada está voltada para a produção, o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos, a partir de reflexões sobre a sociedade na qual está inserida. Esta é a sua finalidade social, fator determinante da autonomia que lhe é concedida pelo artigo 207 da Constituição Federal, (e pela LDBEN no seu artigo 53), e que se justifica e se legitima, em especial por seus objetivos fundamentais; a construção de uma sociedade livre e solidária, para a garantia do desenvolvimento nacional, e a redução das desigualdades sociais e regionais. Enfim, a autonomia compreende o poder de autonormação exercitável dentro de determinados limites, sendo que a suas dimensões, em relação às universidades públicas e privadas, variam apenas em razão do regime jurídico a que se submetem.

Isso acontece porque a atuação sempre se dará em face do Estado, porque é o Estado quem lhes outorga a autonomia, quem autoriza e avalia o seu funcionamento, credencia as instituições, avalia e reconhece os cursos (CF, artigo 206, VII; LDBEN, artigo 46). O 1º parágrafo do artigo 46 da LDBEN prevê a “suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento” como resultado da avaliação da instituição pelo respectivo sistema de ensino, ainda que possa fazê-lo apenas mediante lei.

RANIERI (2000), nos alerta para a questão de que este aspecto não distingue a autonomia das instituições públicas ou privadas. Muito menos distingue a questão voltada para o ensino, pesquisa e extensão expressa nas vertentes didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, diagnosticada por BOAVENTURA SANTOS (1997), manifestada pela contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficiência e de produtividade, de origem e natureza empresariais.

O que realmente distingue a Universidade pública da privada reside na forma de administrar e gerir, em função dos diferentes regimes jurídicos a que são submetidas. Na visão de RANIERI (2000), para a universidade pública é o regime jurídico administrativo que lhe garante prerrogativas e privilégios de que não dispõem as universidades privadas, mas que lhe impõe restrições não alcançáveis como é o caso da liberdade de selecionar e

dispensar servidores, de fixar vencimentos, celebrar contratos, além de se sujeitar a mecanismos formais de controle interno e externo. Já para a universidade privada, o regime se expressa na autonomia da vontade e liberdade de contratação, o que lhe proporciona uma margem mais ampla de administração e gestão. No entanto essa distinção nada significa diante do fato que tanto a universidade pública quanto a universidade privada, atendem a um interesse público, sob a tutela do Estado. Para todos nós acredito que o que importa, realmente, é que ambas atuem bem de acordo com as disposições institucionais reguladas.

É importante observarmos sob essa questão que a finalidade, tanto da Universidade pública, como da Universidade privada deveria ser a mesma (a formação humana, política e profissional através do ensino, pesquisa e extensão). Se, do ponto de vista da autonomia didático-científica não há distinções de forma e de conteúdo, as restrições que decorrem do regime jurídico público, nos planos administrativo e de gestão financeira e patrimonial, impõem um tratamento mais rígido às universidades públicas sujeitas a maior tutela, a financiamento público e às dificuldades da máquina burocrática estatal. Tudo isso fica exacerbado pela omissão da lei no que se refere à definição das condições de financiamento e das características do regime especial de cada sistema de ensino.

Essas colocações nos levam a crer que o próprio Estado parece dificultar a atuação da universidade pública favorecendo a atividade privada. No entanto, podemos verificar que isso se equilibra, pelo menos formalmente, na linha do princípio do caput do artigo 54 da LDBEN; “As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico de seu pessoal”.

Outro aspecto que deve se destacar nesse debate, diz respeito à concepção de autonomia universitária como privilégio, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 46; e no parágrafo 2º, do artigo 54 da LDBEN. O primeiro destaca “a suspensão temporária de prerrogativa da autonomia, ou do descredenciamento”; e o segundo prevê que: “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”.

De acordo com as propostas de teor *gerencialista – eficientista*, própria do modelo de reforma do aparelho do Estado, a aplicação dessa fórmula reducionista à universidade presente nas propostas de reforma se transforma na própria negação da idéia de universidade. Isso acontece através dos processos de avaliação de controles centralizados por produto e resultados como o ENC e a GED, e de uma administração gerencial racional. A universidade passa a ser vista como órgão, autarquia, empresa estatal, administrável de modo similar a uma empresa privada.

Nesse contexto a idéia de universidade associada à empresa privada constitui-se em um dos aspectos mais polêmicos do debate entre a universidade pública e a privada no momento. A associação da Universidade à empresa privada coloca-a numa categoria de mercantilização do saber e da ciência, que segundo seus críticos está a cada dia mais adquirindo a condição de mercadorias típicas e deixando de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo fundo público do Estado.

A partir daí surge a concepção do saber mercantilizado, antes um bem individual direito coletivo e condição de cidadania, a educação superior se apresenta como uma prestação de serviços por empresas competitivas. Em outras palavras, quando se lança mão de termos como entidades públicas não estatais, propriedade pública não estatal e espaço do semipúblico e semiprivado o que se quer dizer é que a Educação Superior é um espaço efetivamente privado.

A despeito de encontrarmos grupos divergentes quando se trata da questão da autonomia universitária, esse tema é hoje o cerne dos debates que fazem parte da reforma universitária. Para o cumprimento das responsabilidades sociais que são historicamente determinadas, as instituições precisam de liberdade especialmente para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimento e, finalmente, ter autonomia como uma das condições para se realizar a avaliação institucional no sentido da educação emancipatória.

Essa definição já registrada na introdução deste trabalho e reafirmada aqui reforça a minha convicção de que a avaliação institucional é uma motivação para a emancipação da instituição na esfera pedagógica e no processo de decisão política, dentro da Instituição de Ensino Superior:

(...) o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura

pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. (ADORNO, 2000, p. 172).

Estas diretrizes políticas e filosóficas demonstram a necessidade de mais estudos sobre a Avaliação Institucional, especificamente nas suas implicações sociais e nos seus pressupostos filosóficos, transformando, assim, este projeto de trabalho, num grande desafio acadêmico-científico. A ausência de uma tradição avaliativa na sociedade e na universidade brasileira, esta última de recente e contraditória trajetória, sua identidade institucional e política pautada pelas políticas colonialistas e dominantes, em nossa história educacional (CUNHA, 1989; FÁVERO, 1991; RIBEIRO, 1975; SAVIANI, 1998; NORONHA, 1997; ROMANELLI, 1996), colada aos modelos econômico-sociais de integração da realidade do país à ordem mundial, em seu desenvolvimento colonialista, imperial, republicano e nacional-desenvolvimentista e, neste momento, à globalização dependente (AMIN, 1999) exigem que esta mesma Universidade reveja dialeticamente sua história e possa ser conduzida, pela determinação política que lhe dá identidade, aos desafios e interesses das grandes maiorias sociais.

Quando se trata desse assunto a grande questão que se coloca é saber onde começa e onde termina a liberdade e a independência das instituições, nesse emaranhado de leis, decretos, resoluções e portarias que demarcam os limites da universidade, entendida como um centro de pesquisa e de produção do conhecimento. Quanto a questão da autonomia encontramos um grupo que defende de forma radical a idéia de que, a autonomia plena nunca existiu e a relação das universidades com o poder público tem sido alternada por intervalos de aproximação e distanciamentos. O outro grupo luta pela autonomia ideal no sentido de realização de suas funções sociais de forma que as instituições possam cumprir sua missão.

Para o esclarecimento dessa questão temos que primeiro definir a que Instituição estamos nos referindo. No caso das instituições privadas, o Estado não pode dar mais autonomia do que prevêm a Constituição e o Direito Comercial. Isso porque estou me referindo a instituições que fecham um contrato de adesão como outro qualquer. Por outro lado as instituições públicas devem prestar contas à sociedade porque os recursos que as mantêm são provenientes dos contribuintes. Aqui aparece novamente o papel da avaliação institucional também como possibilidade de diagnóstico geral da instituição. Essas

Instituições têm flexibilidade para agir de acordo com a legislação, porém não tem autonomia para gastar seus recursos sem acompanhamento e a devida prestação de contas ao governo.

De acordo com essa linha de pensamento observo que o problema inicia-se na própria Constituição que estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Verificando outros países constatamos que essa questão já foi definida. Nos Estados Unidos hoje, por exemplo, apenas 120 instituições, de um total de 3.700 distribuídas pelo país, desenvolvem pesquisa científica e tecnológica de interesse da sociedade como um todo.

Produzir pesquisa de relevante serviço para o desenvolvimento do país envolve recursos que não podem ser exigidos de todas as instituições. O mito da indissociabilidade consiste numa questão polêmica no cenário das universidades atualmente.

Apesar das considerações acima, sobre a questão da autonomia, acredito que ela não deve ser entendida como uma liberalização para que as universidades possam fazer o que bem entenderem. É preciso respeitar os parâmetros e as diretrizes determinadas pelo MEC, ou seja, a autonomia exercida nos limites das restrições da própria legislação. A partir daí o grande entrave para a autonomia, passa a ser a discrepância e o excesso de legislação refletindo o controle exagerado do ensino pelo Estado que se sente incapaz de ser o provedor e passa a ser controlador. Essa é a visão que passa para os processos de avaliação do Estado, no sentido de controlar através de instrumentos que não se aplicam a todas as realidades. A autonomia universitária não é um fim em si mesmo, mas um meio para que as instituições de ensino superior possam exercer o papel de centros de pesquisa e de produção do conhecimento.

A questão que surge é o desafio de saber como a autonomia está sendo empregada, ou seja, que prioridades ela está gerando. Nesse contexto é que aparece a importância e a utilidade da Avaliação Institucional. É com base nos resultados dessas pesquisas que se fazem os ajustes necessários em todos os segmentos da Instituição, tanto acadêmico como administrativo, e na infra-estrutura. O exercício que é exigido para a realização do processo de avaliação institucional vem com a emancipação e o amadurecimento da comunidade acadêmica possibilitando que ela desenvolva um grau de maturidade e responsabilidade social que a autoriza a decidir sobre as melhores decisões.

Finalmente, após as considerações apresentadas sobre a universidade pública e privada, observo que ambas precisam encontrar o seu lugar na vanguarda do país, pois, a nova cidadania, forjada nas lutas da nova sociedade civil brasileira, começa a se esgarçar, no contexto de uma sociedade voltada para o espetáculo da hegemonia do mercado e da concorrência. A dicotomia ensino público-particular precisa ser revista e ambos devem mudar para melhor. Atualmente, vivemos um momento de grandes transformações que estão culminando num processo de reforma do ensino superior, voltado, principalmente para a questão do sistema de avaliação, o qual permeia todo o trabalho proposto.

Cabe nos perguntar: como isso se realiza e em quais circunstâncias? Essa questão na esfera pública depende da lei, uma vez que nenhum órgão público pode ter autonomia senão em virtude de previsão legal. Já na esfera privada, para que não se torne discricionarismo político, também deverá estar regulamentada em lei específica, onde esteja muito bem definido e claro o que se entende por avaliação de qualidade. Isso servirá para que as IES não fiquem a mercê de caprichos próprios das comissões de especialistas responsáveis por parte dessa avaliação, tomando como base apenas a realidade da IES a que pertencem. Em qualquer situação é imprescindível que critérios e condições de aplicabilidade sejam fixados e tornados públicos, através da participação paritária das IES como forma de legitimar democraticamente essa avaliação.

Muitas são as evidências que nos permitem afirmar que a atual LDBEN não só não reconhece como reafirma a posição especial da universidade pública dentro de um quadro de administração indireta. Os valores que justificam essa posição estão ligados às necessidades sociais que certamente não são aquelas filtradas pelo mercado, desvinculadas de critérios de demanda e consumo, uma vez que estes podem ser oferecidos, pela iniciativa privada.

O ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade pública, portanto, se relacionam com a promoção da cidadania, em consonância com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, no sentido de garantir o desenvolvimento nacional, a redução das desigualdades e a promoção do bem comum. Isso, não significa que as universidades privadas estejam desobrigadas destes objetivos. O que as diferencia das Universidades públicas é que estas últimas, desobrigadas de retorno econômico das atividades, podem atuar numa dimensão mais ampla de natureza reflexiva e integradora contribuindo para a

solução de problemas sociais e o desenvolvimento do conhecimento em áreas de menor retorno econômico.

Vinculando esse item com o foco desta tese que é a Avaliação Institucional, percebemos que o grande esforço regulatório do Estado sobre o setor da Educação Superior, viabilizado por alguns movimentos de reformas, teve como resultado prático a criação de um enorme campo de atuação da atividade privada. Embora vista como operadora de uma dinâmica e de valores muito distintos daqueles encontrados no setor público, a atividade privada representou uma possibilidade real de ampliação de oferta de vagas. Esse esforço de se estruturar uma ampliação de oferta de vagas sem a participação do setor público, que pode ser entendido como desonerador de custos para o Estado, entregou para o mercado a regulação do que poderia vir a se chamar de qualidade nesse setor. Pela lógica, na ausência de uma maior clareza do Estado no sentido de direcionar o modelo, o mercado o fez. Onde não há Estado há mercado.

2.5 O ESPAÇO PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Universidade como Instituição social de alcance universal, conformada por grande variedade de concepções e modelos de educação, tem sofrido tantos ataques e passado por tantas e tão profundas pressões e mudanças que chega a por em risco a sua identidade histórica de um espaço privilegiado e livre de criação de conhecimento. As alternativas e diretrizes apresentadas pelo governo para superar as crises pela qual ela vem passando comprometeram a Educação Superior através da hegemonia do mercado regulador das políticas educacionais, juntamente com as reformas reducionistas do aparelho do Estado tanto nos países de centro como de periferia.

O Brasil ingressa no século XXI no rol dos países que promoveram os ajustes estruturais e fiscais e fizeram as reformas orientadas para o mercado, de acordo com o recomendado pelos organismos internacionais, sobretudo os de financiamento.

Está em andamento no Brasil, desde 1995 a reforma da Educação Superior, sob a supervisão do MEC, e em perfeita sintonia com as orientações do Plano Diretor da Reforma do Estado. No governo atual a reforma do Ensino Superior figura entre as prioridades de reforma administrativa junto com a reforma da previdência social e a reforma tributária. A

Universidade hoje muito mais do que anos atrás, exige dos seus participantes uma atitude clara e corajosa de enfrentamento dos seus problemas. Os organismos multilaterais¹⁶, reunidos em torno do “Consenso de Washington”¹⁷, articulam a compreensão desse desafio através de recomendações a respeito das mudanças que deveriam ser promovidas para garantir seus propósitos. A busca de um sistema de avaliação bem estruturado em relação aos propósitos de regulação e avaliação da qualidade do ensino vem ao encontro dessa política proposta por esses organismos.

Também à sua maneira os intelectuais orgânicos das Universidades propõem soluções construídas por seu próprio entendimento, alimentando o debate intelectual através de recomendações, em grande parte de acordo com as recomendações dos organismos multilaterais e contrárias às teses defendidas por entidades representativas de dirigentes, docentes, funcionários e estudantes das universidades públicas.

Tanto a comunidade universitária do setor público federal, representada por algumas de suas entidades como ANDIFES, ANDES, FASUBRA e UNE, como as mantenedoras e dirigentes do setor privado representada por suas entidades como ABMES, ABRUC, ANUP e ANACEU, têm formulado suas recomendações e propostas para superação dos desafios atuais do ensino superior. No momento atual as propostas estão concentradas na reformulação do processo de avaliação tanto a externa MEC quanto a interna ou auto-avaliação das instituições, reagindo às ações oficiais e às demandas do mercado.

Portanto, o grande desafio que se apresenta para nós é saber em que consiste a educação superior num país que a cada ano bate seus próprios recordes de concentração e má-distribuição de renda¹⁸ e de injustiça social, para poder construir um sistema de avaliação que atenda o critério da diversidade das instituições. É importante observar que isso reflete a realidade de um país cuja população em geral sobrevive em uma situação socioeconômica das mais desiguais e injustas do planeta, mercê de modelos de

¹⁶ Organismos multilaterais: agências governamentais estrangeiras destinadas a captação de recursos financeiros para programas e projetos do setor público ou privado.

¹⁷ O Consenso de Washington: Em 1989 reuniram-se em Washington, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais, com o objetivo de proceder a avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região elaborando um documento que veio a ser conhecido como “Consenso de Washington”.

¹⁸ De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) indicador elaborado pela ONU para medir a qualidade de vida, calculado desde 1975, considerando - a educação, a saúde e a renda, o Brasil encontra-se, em 2005, no ranking dos países em 65º lugar representando um índice de 0,777 de IDH, numa escala em que

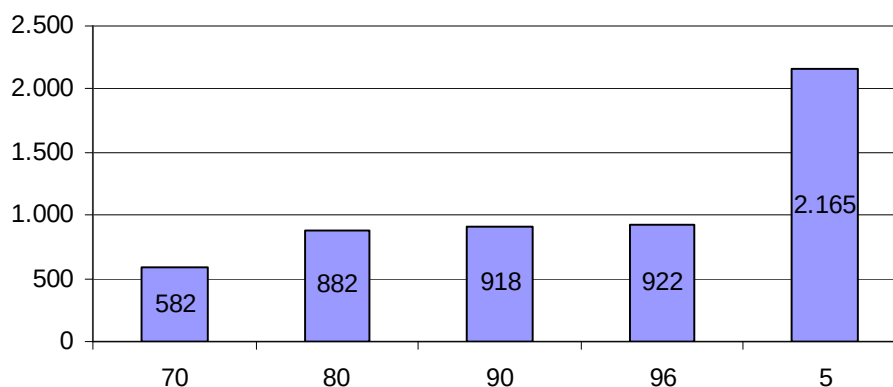
desenvolvimento e políticas educacionais conservadoras adotadas pelas elites dominantes, onde o saber e a educação foram, via de regra, entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado do que bens públicos universais de interesse coletivo da sociedade.

Segundo SGUISSARDI (2000), antes de ser um desafio de ações, a educação superior no Brasil é um desafio de compreensão, conseqüentemente o processo de avaliação carrega consigo esse desafio. Resta-nos entender a universidade como um sistema em crises de várias ordens, de hegemonia, de legitimidade no meio dos grandes impasses sócio políticos e econômicos em que vive o país. Sabemos que a educação superior é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, apresenta-se extremamente variável de acordo com o modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país a educação foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sócio democráticos desses países e de seu sistema educacional.

Os dados que se seguem têm como fonte o censo MEC/Inep 2005.

Quadro 3

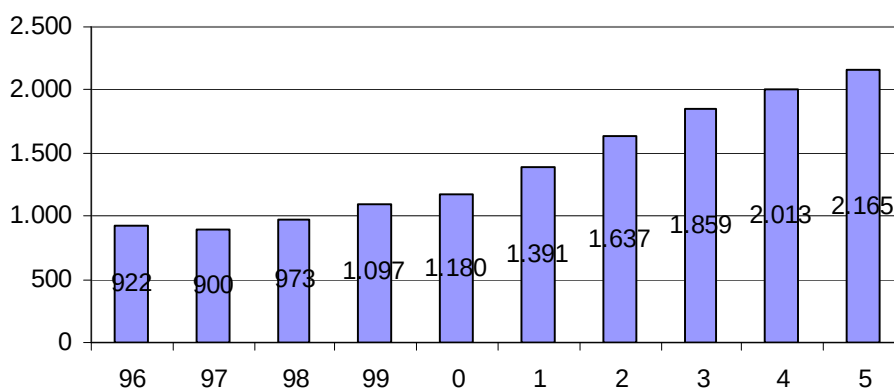
IES



O Brasil, nos últimos 35 anos, no período que vai de 1970 à 2005, apresenta um crescimento de aproximadamente 270% no número de IES. Esse crescimento se dá em três etapas distintas, sendo a primeira na década de 70 com um crescimento de 51%, o segundo período é de estabilidade no seu total compreendendo o período de 80 a 96 e o terceiro período caracterizado por uma forte abertura de IES na ordem de 135% na última década.

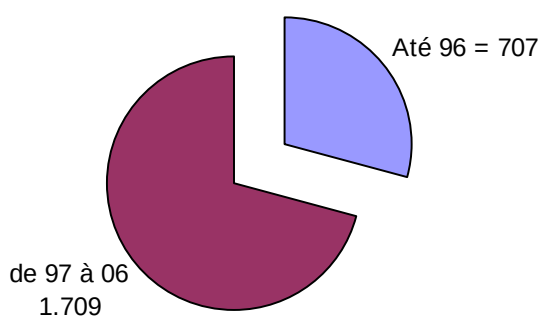
o mais baixo país de Serra Leoa está com 0,275 e o melhor a Noruega está com 0,944. Esses dados são elaborados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud.

Quadro 4

IES: Evolução 96/05

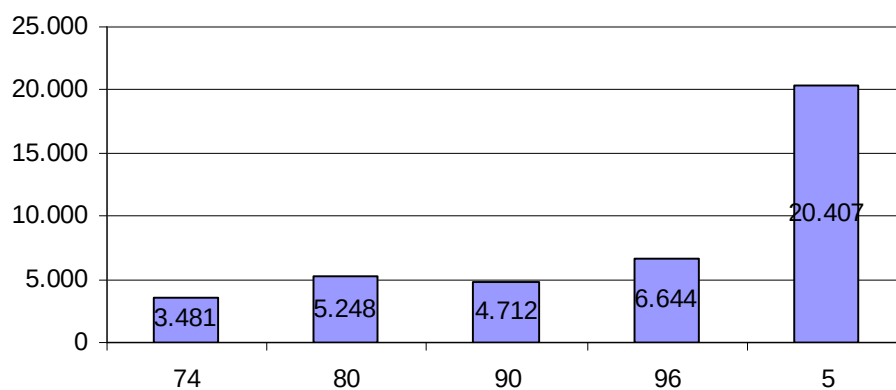
Este crescimento acentuado da última década mostra o movimento provocado pelas mudanças do governo FHC em relação às condições de abertura de IES e os incentivos oferecidos aos interessados. O movimento tem seu período mais acentuado entre os anos de 1999 e 2003, dobrando seu total no período de 4 anos.

Quadro 5

IES existentes no final de 2006 segundo o início de funcionamento

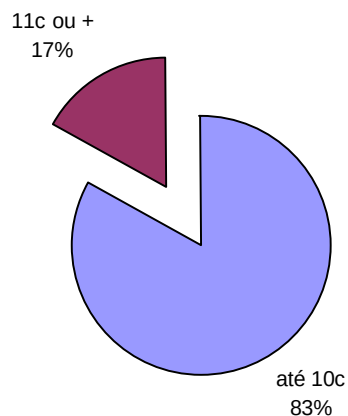
Fica bastante evidente o movimento da última década que viu a abertura de um número maior de IES do que as que haviam sido abertas em toda a história da educação superior no Brasil.

Quadro 6

CURSOS

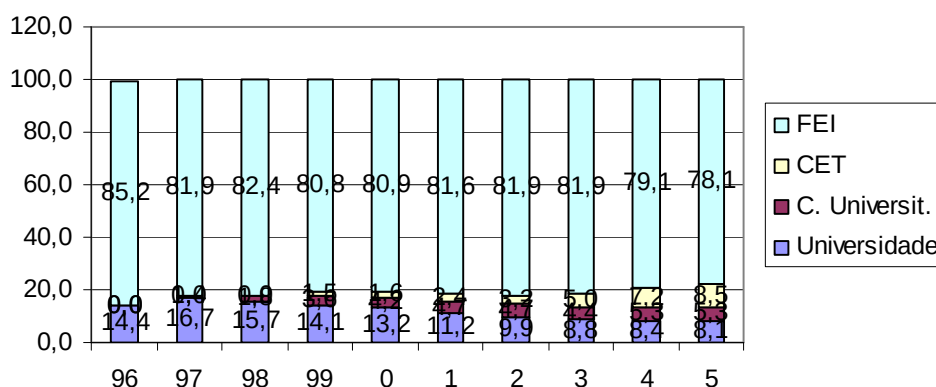
Observa-se no número de cursos abertos o mesmo movimento apresentado pelo número de IES, porém com grandezas mais significativas uma vês que cada nova IES foi buscar oferecer mais de um curso. Esse movimento representou na última década um crescimento de 207% no total de cursos abertos.

Quadro 7

IES existentes em 2005 e quantidade de cursos

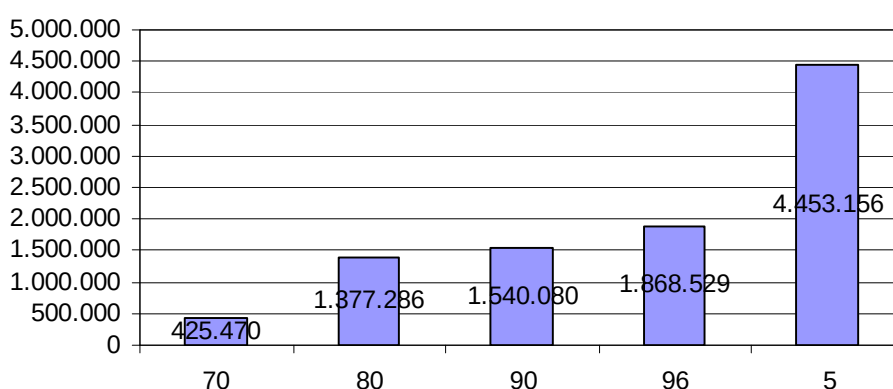
A falta de tradição das IES do setor privado é reforçada pela condição da grande parcela de IES ter até 10 cursos, colocando sua maior parcela fora da condição de Universidade.

Quadro 8

IES: Distribuição por organização acadêmica (%)

Isso fica claro quando observamos que o peso relativo das universidades cai pela metade, com todo o prejuízo de formação que podemos inferir disso para a grande parcela de alunos que está sendo formada em outras categorias de Instituição. Surgem, principalmente os Centros Universitários e os Centros Tecnológicos para disputar espaço com as universidades deixando o espaço das faculdades isoladas praticamente estável, o que significa que o grande crescimento do setor se deu justamente nessa categoria de IES.

Quadro 9

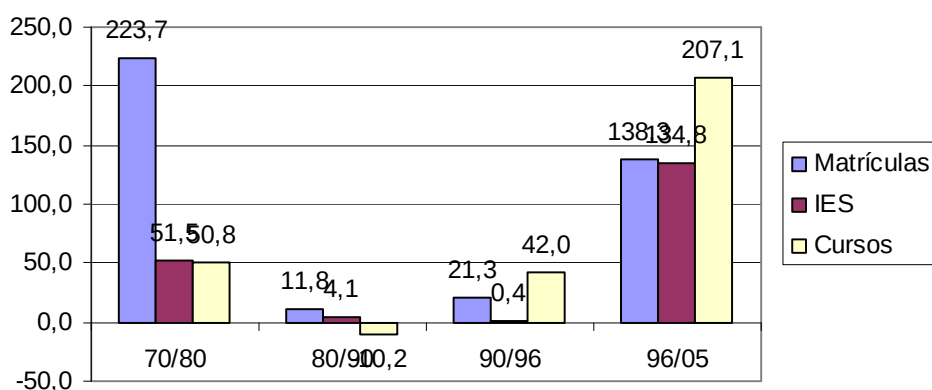
MATRÍCULAS

Com o forte crescimento do número de IES oferecendo um maior número de cursos, as matrículas acompanharam o movimento com um crescimento de 138% na última década, apontando para uma demanda reprimida pela educação superior. É de se supor que esta

demanda reprimida foi criada pela falta de crescimento do setor que observamos de 1980 à 1996.

Quadro 10

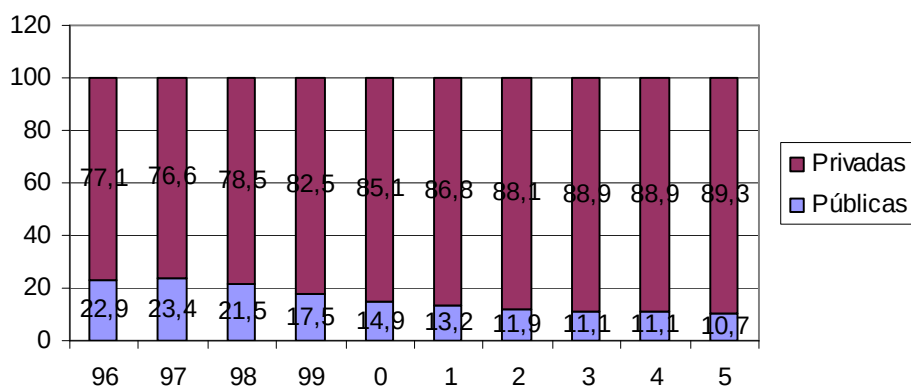
Evolução das matrículas, IES e cursos (%)



Podemos observar um primeiro sinalizador de preocupação para o sistema que merecerá ser observado junto com outros dados do senso. O total de matrículas, embora tenha crescido fortemente, assim como os outros dados, ele foi o de menor crescimento. Podemos supor inicialmente que o total da oferta de vagas ao final do último período seja maior do que a demanda pelos cursos abertos. Isso precisa ser ainda aprofundado.

Quadro 11

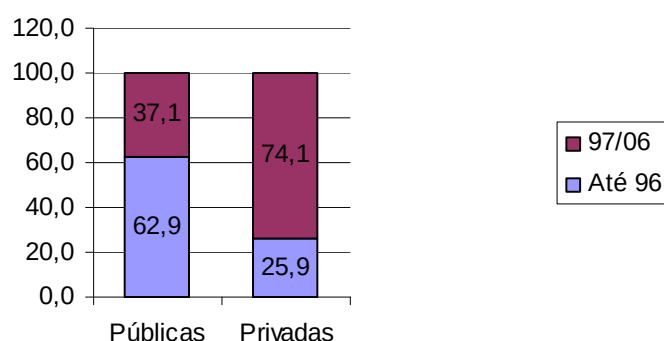
IES: Distribuição por categoria administrativa (%)



Observamos que, na última década, o espaço privado na Educação Superior é o grande alavancador do crescimento do setor. Em 2005 as IES privadas representam 89,3% do total sendo que o setor público perde 50% de seu espaço relativo no total.

Quadro 12

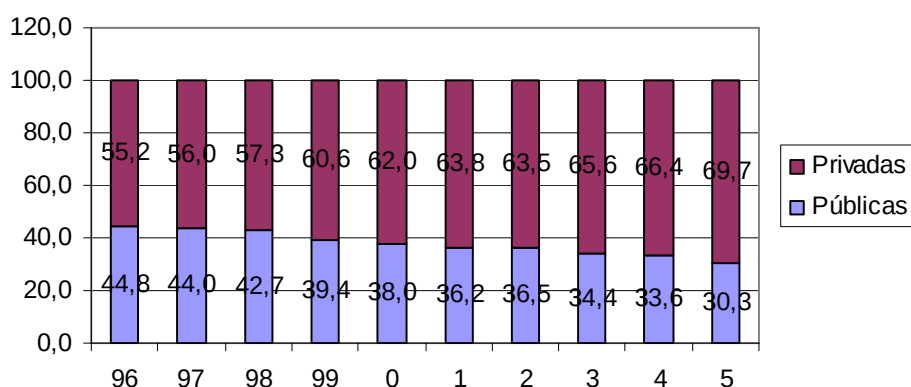
IES existentes no final de 2006 segundo o início de funcionamento



Quase 75% das IES privadas não têm tradição na atividade apresentando menos de 10 anos. Já no setor público, 2/3 delas já existiam antes de 1996. Se existem alguns itens de qualidade educacional relacionados à tradição na atividade, podemos supor que o setor privado da Educação Superior esteja carecendo deles. Se isso for verdade, seu poder de atração de candidatos se dará em outras bases, muito provavelmente, nas de mercado.

Quadro 13

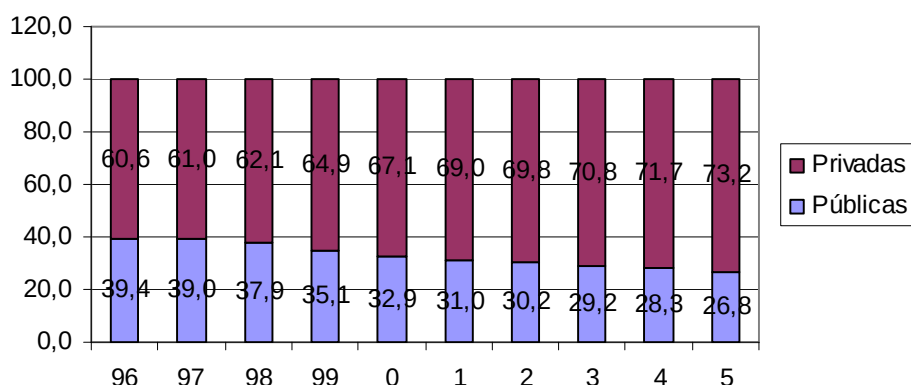
Cursos por categoria administrativa (%)



Na oferta de cursos o setor privado fica com 2/3 do total, havendo um recuo significativo de cursos ofertados pela área pública que vai de seus quase 45% no início da década para 30% no final do período.

Quadro 14

Matrículas por categoria administrativa (%)



Segundo SGUISSARDI (2000) o Estado ou o Fundo Público cobre os custos orçamentários das IES públicas que atendem menos de 1/3 dos estudantes do ensino superior, isto é, de 32,2% dos 2,125 milhões. Isso coloca o Brasil entre os países com menor percentual de cobertura oficial dos custos de formação de estudantes do ensino superior, muito distantes dos percentuais de 100% da França, Alemanha, Itália, Espanha, ou até mesmo dos percentuais menores em torno de 85% como é o caso da Inglaterra, dos Estados unidos, Argentina e México.

A iniciativa privada tenta resolver o problema do financiamento através de recursos própria, criando fundos de bolsas institucionais, utilizando-se de inúmeras alternativas que variam de acordo com os seus projetos e de acordo com a região sócio-econômica à qual ela está inserida, através do apoio/convênio com prefeituras, com as indústrias e com o comércio local. Utiliza-se também do crédito educativo, subsidiado pelo governo, que é o Financiamento do Ensino Superior - FIES considerado falido nos últimos anos. Podemos citar aqui a título de exemplo o ano de 2005, onde foram inscritos 80 mil estudantes das escolas privadas, dos quais apenas 49,2 mil conseguiram passar pelos critérios de seleção e que teriam que ser reembolsados tão logo esses beneficiários concluíssem sua formação. Desses 80 mil, mais de 30 mil não foram selecionados, por razões diversas, entre as quais

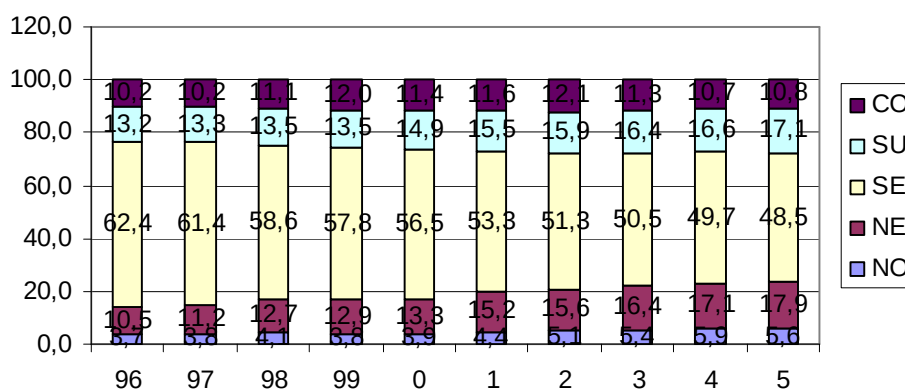
as econômicas. O governo considera como inaptos aqueles que, para pagar 30% da mensalidade, comprometeriam 60% do ganho da família, dado que o programa cobre 70% do preço das mensalidades.

Segundo SGUISSARDI (2000) nessas circunstâncias, é preciso notar que 50 mil bolsas reembolsáveis significam apenas a cobertura de 3,4% do total de matriculados na rede de IES privadas no país que em 2000 aproximava-se dos 1,6 milhão.

Quando se pensa em triplicar o número de estudantes de educação superior no país nos próximos dez anos, é preciso levar em consideração o que apontei acima, entre eles a altíssima concentração de renda. As propostas de diferentes modelos e de reforma educacional, e aí incluímos a reformulação do sistema de avaliação, somente podem ser levadas a sério, se realmente ocorrer uma mudança radical seja no quadro de distribuição de renda, seja pela formação de um fundo público que possibilite o aumento significativo dos recursos para a educação. Com a atual distribuição de renda familiar dificilmente se poderá esperar a ampliação do número dos que poderão pagar de R\$ 300 a R\$ 2mil por mês para estudar em IES privadas.

Quadro 15

IES: Distribuição por região (%)



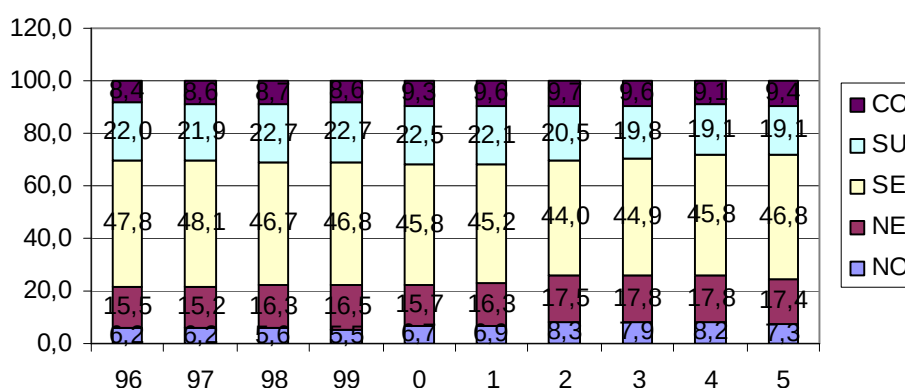
Embora haja um crescimento percentual das regiões sul e nordeste, é a região sudeste que ainda concentra quase a metade, 48,5% das IES, com baixa redução de sua participação. Isso representa que o forte crescimento se deu obedecendo a lógica de mercado, concentrando-se nas regiões de maior poder aquisitivo. Isso é mais um item de preocupação sobre o sistema, pois pode estar representando uma super-oferta de cursos de

forma concentrada e que leva em consideração, apenas, a capacidade de pagar as mensalidades por parte da demanda reprimida por educação superior.

Isso é suficiente para verificarmos que a concentração das IES privadas nas regiões de alta população justifica o interesse empresarial, inclusive o de empresas multinacionais, empresas que negociam suas ações na Bolsa de Valores¹⁹, criando uma desenfreada competição entre as próprias IES, acrescentando a questão da inadimplência, da evasão comprometendo o desenvolvimento de projetos de qualidade acadêmica, e principalmente, na grande maioria das vezes, dando continuidade ao sistema de ensino elitista, excludente, considerando dados já mencionados em relação à questão da distribuição de renda.

Quadro 16

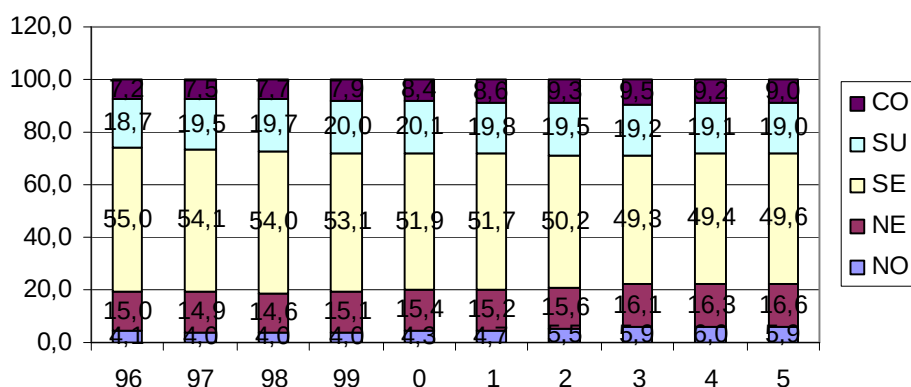
Curso: Distribuição por região (%)



A distribuição por região dos cursos abertos no período da explosão de oferta segue o mesmo movimento do total das IES, com uma quase imperceptível mudança na região sudeste e sul. Isso pode estar reforçar a consideração de concentração tendo como base as leis de mercado para a oferta e a demanda, materializando assim esse mercado da Educação Superior.

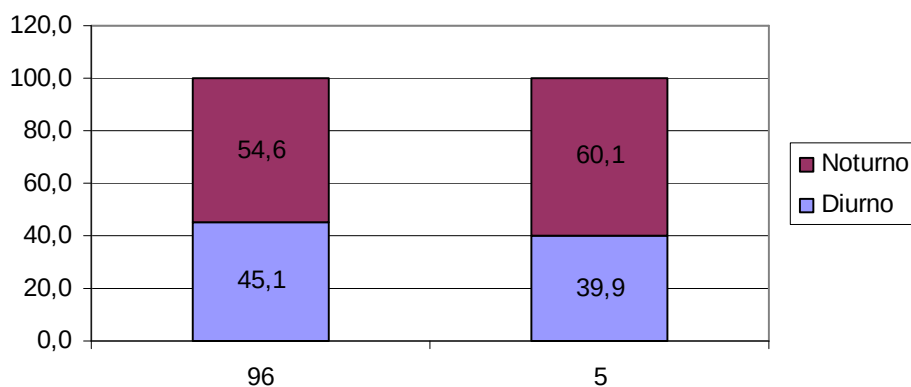
¹⁹ Cf. artigo G. Dimenstein “Faculdade Privada com ações na Bolsa – Educação como uma mina de dinheiro” (Folha de São Paulo, 22/08/1999) o qual informa que pela primeira vez através do apoio de um banco (Fator), uma faculdade brasileira terá suas ações negociadas na Bolsa de Valores”.

Quadro 17

Matrículas Distribuídas por região (%)

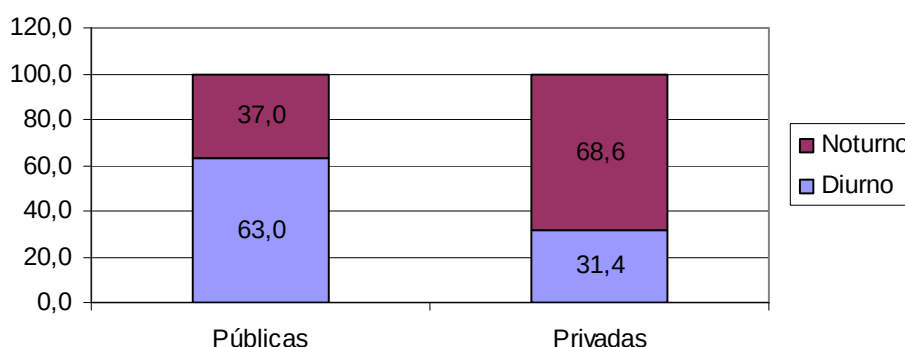
As matrículas ao manterem sua distribuição percentual sem mudanças significativas mostram que a situação anterior está mantida, só que agora em outras bases de grandeza. As regiões se mantêm na sua capacidade tradicional de formar pessoas na Educação Superior. Em um país como o nosso em que a renda fica concentrada e as diferenças regionais são acentuadas, parece que o forte crescimento da última década apresentado pela Educação Superior não foi capaz de contribuir para mudar essa tendência. Mas isso precisa ser aprofundado com a junção de outros dados.

Quadro 18

Percentagem de matrícula em cursos noturnos

Quadro 19

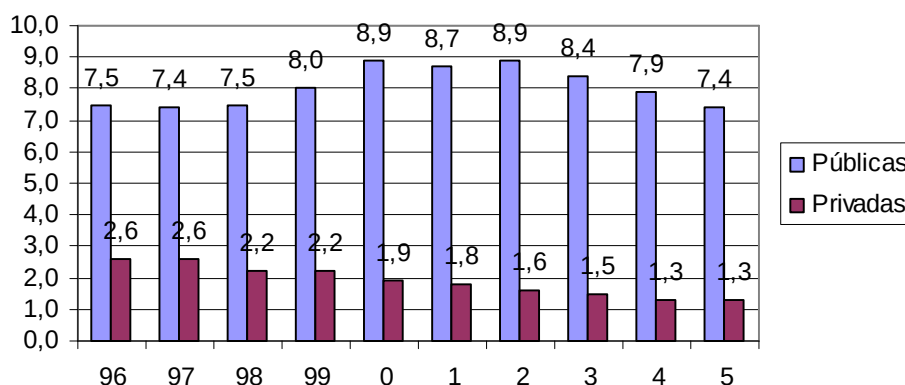
Percentual de matrículas em cursos noturnos - 2005



Para melhorar as afirmações feitas anteriormente quanto a tendências estruturais do país, podemos ver que as matrículas em cursos noturnos cresceram na última década. Não estaríamos de todo errados ao afirmar que essa é uma característica de curso destinado a alunos-trabalhadores, que precisam trabalhar para sustentar sua vida e, muitas vezes, a de sua família. Essa situação fica agravada quando vemos que é no setor privado que este aluno encontra sua possibilidade de educação, com a baixa oferta de cursos noturnos feita pelo setor público.

Quadro 20

Relação candidato/vaga %

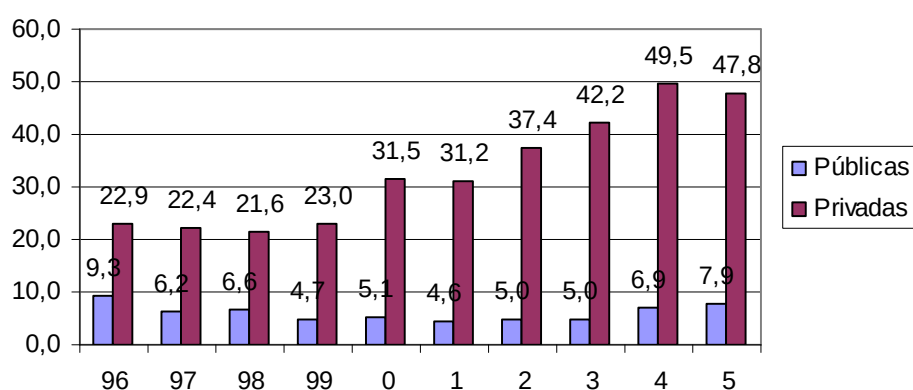


A relação candidato por vaga mostra dois movimentos distintos: nas IES Públicas se mantêm historicamente estável tendo apresentado um crescimento no período de

crescimento do setor, possivelmente justificado por uma idéia de que se o setor estava ofertando mais vagas, as oportunidades no setor público também teriam crescido (o que se mostrou uma possível frustração) e o setor privado com uma queda devido a maior oferta de vagas em mais cursos em um maior número de IES. Podemos estar presenciando o início de uma crise nesse mercado. Mas isso precisa ser aprofundado com mais dados.

Quadro 21

Vagas não preenchidas no processo seletivo (%)

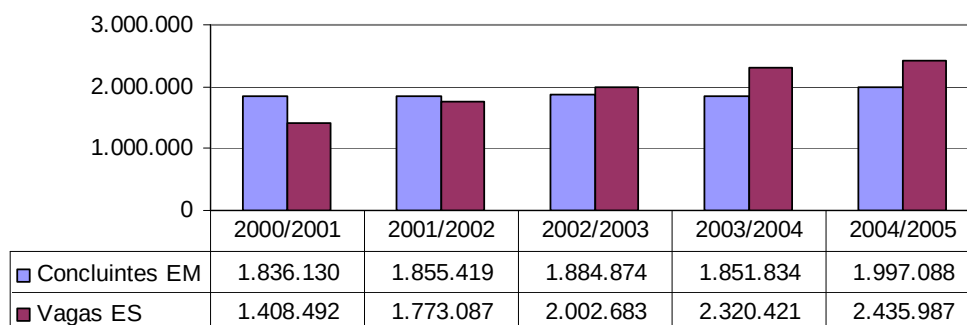


A crise cogitada no item anterior agora parece bastante plausível. 50% das vagas no setor privado não são preenchidas, ou seja, criou-se uma enorme capacidade ociosa no setor que demandará cuidado e atenção para se perceber como o setor tratará esse fator. Se as leis de mercado prevalecerem, é de se esperar que haja uma acirrada competição por candidatos na qual as ferramentas de mercado como preço e marketing sejam fortemente utilizadas.

Chama a atenção o setor público que, além de ter retraído sua capacidade tanto de cursos como de matrículas, ainda mantenha o índice próximo a 10% de vagas não preenchidas.

Quadro 22

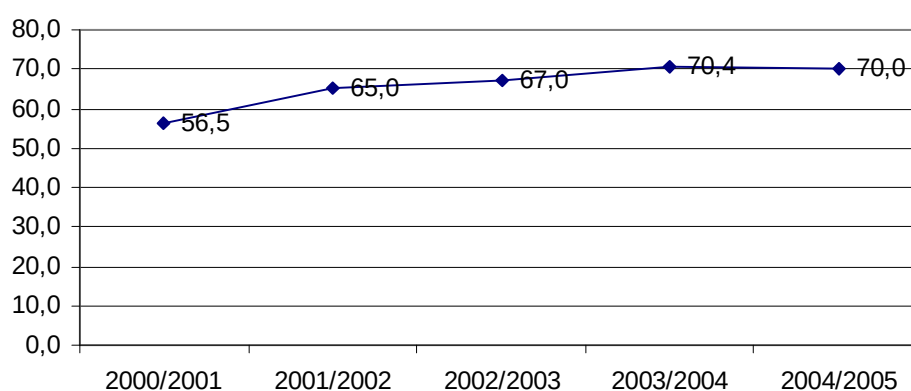
Concluintes do ensino médio e vagas na educação superior



A capacidade ociosa criada no sistema montado para absorver a demanda reprimida por educação superior fica mais clara quando observamos que a partir de 2003 o total de concluintes do ensino médio é menor do que as vagas oferecidas pela Educação Superior. Isso serve para aumentar a pressão de curto prazo sobre as IES, principalmente as do setor privado, que vêm sua capacidade ociosa crescer ano a ano. Isso aponta para uma crise maior do setor onde os custos tendem a crescer mais que proporcionalmente ao crescimento da capacidade ociosa.

Quadro 23

Concluintes do EM que ingressam na ES



A situação fica mais grave quando observamos que a capacidade de atração da Educação Superior sobre os formando no ensino médio não supera os 70%. Seria necessário aprofundar os estudos para se verificar o porque de 30% dos concluintes do

ensino médio desistem de cursar a Educação Superior. Poderíamos traçar algumas ponderações sobre isso, mas fica o convite para uma atualização desses estudos para outros pesquisadores, não sendo o foco desta tese.

Quadro 24

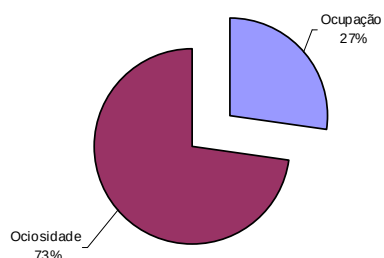
Cursos EAD - 2005

Curso	Qtd.	Vagas	Matrículas	Ocupação	Ociosidade
Administração	20	18.892	9.518	50,4	49,6
Agroecologia	1	100	44	44,0	56,0
Ciênc. Contábeis	2	4.700	4.183	89,0	11,0
Ciênc. Sociais	1	3.000	125	4,0	95,8
Computação	3	1.680	272	16,2	83,8
Eng. Química	1	0	5		
Form. Professor	90	45.315	9.854	21,7	78,3
Gestão	6	107.577	16.558	15,4	84,6
Marketing	1	43.154	2.282	5,2	94,8
Neg. Internacionais	2	6.400	2.231	34,8	65,2
Normal Superior	32	146.491	41.405	28,3	71,7
Pedagogia	25	8.731	27.143		
Saúde Seg. Trab.	1	200	0	0,0	100,0
Sociologia	1	30	5	16,7	83,3
Turismo	2	36.781	1.017	2,8	97,2
Vendas Varejo	1	360	0	0,0	100,0
Total	189	423.411	114.642	27,1	72,9

Uma nova modalidade de ensino que vem recebendo forte apoio do MEC, principalmente na forma de financiamentos às IES Públicas, é o Ensino à Distância (EAD). Essa modalidade também tem recebido muita atenção por parte das IES Privadas por representar forte redução de custos e crescimento nos ganhos marginais.

Quadro 25

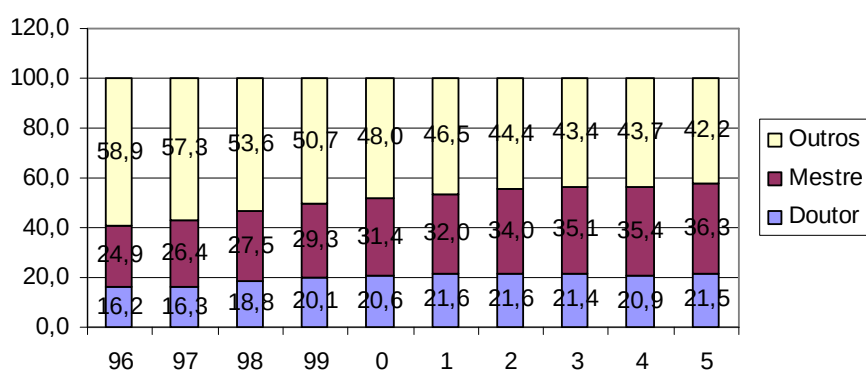
Cursos EAD - 2005



O que observamos no quadro acima é a criação, novamente, de uma enorme capacidade ociosa que tende a entrar em conflito com a capacidade física já instalada das IES, sendo oferecida em um mercado em retração. Isso nos permite colocar fortes dúvidas quanto à gestão desta modalidade de ensino e sua prática nestas condições. Uma das áreas de preocupação nesta atividade, com estas condições, é justamente o tratamento que o corpo docente receberá.

Quadro 26

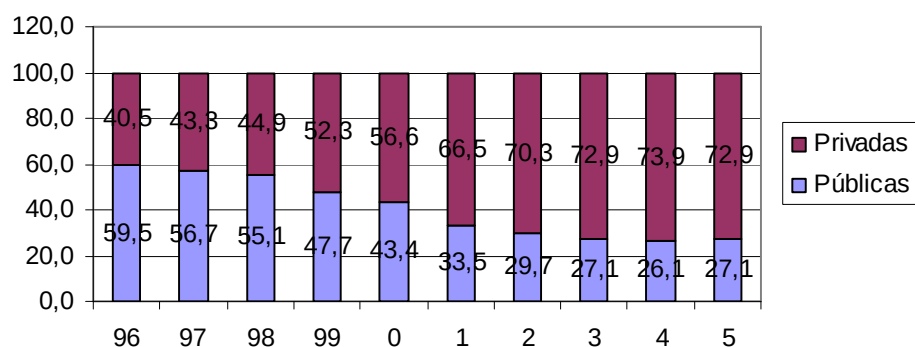
Funções docentes por titulação (%)



Quanto ao corpo docente percebe-se uma maior qualificação com maior formação de mestres seguido de doutores nesta década. Isso nos permite inicialmente pensar em uma maior qualidade da atividade e ganhos para os alunos e Instituições.

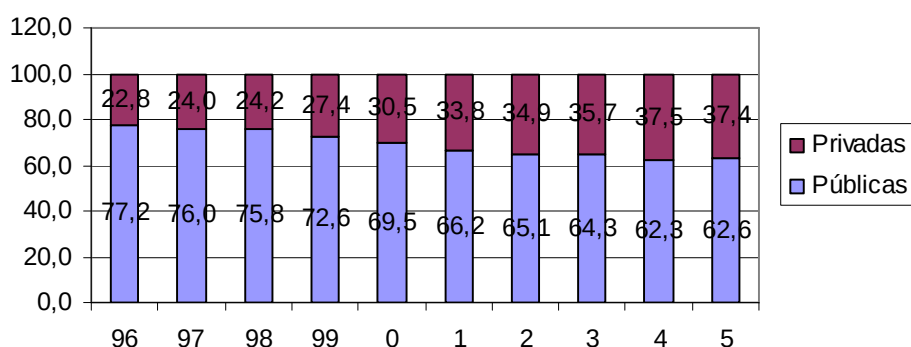
Quadro 27

Percentual de mestres por categoria administrativa



Quadro 28

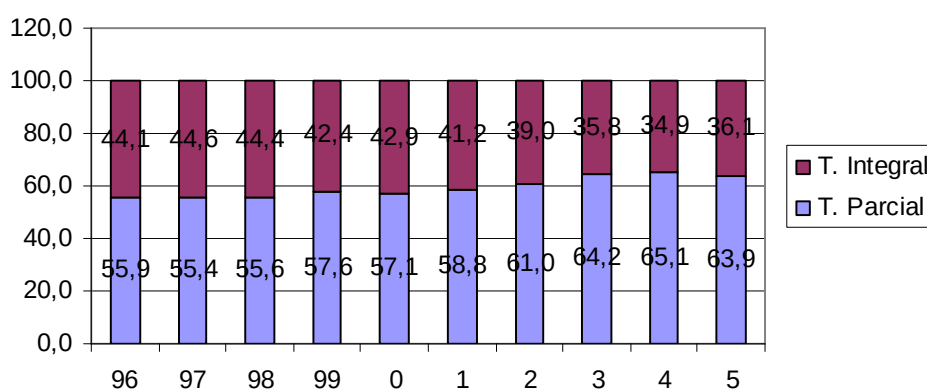
Percentual de doutores por categoria administrativa



Esses dois quadros anterior mostram que a melhora na formação docente tem se refletido diretamente em maiores espaços no setor privado, tanto para mestres quanto para doutores. Uma maior participação relativa no sistema acompanhado de uma melhora na qualificação de seus docentes, pode estar representando uma melhoria qualitativa na formação oferecida pelas IES privadas em detrimento a sua falta de tradição e na consolidação de seus espaços neste setor. Não é difícil de se imaginar, por estes dados, que muitas IES Privadas já estejam formando alunos em patamares de qualidade educacional muito similares às IES Públicas, coisa bastante difícil de se imaginar até certo tempo atrás.

Quadro 29

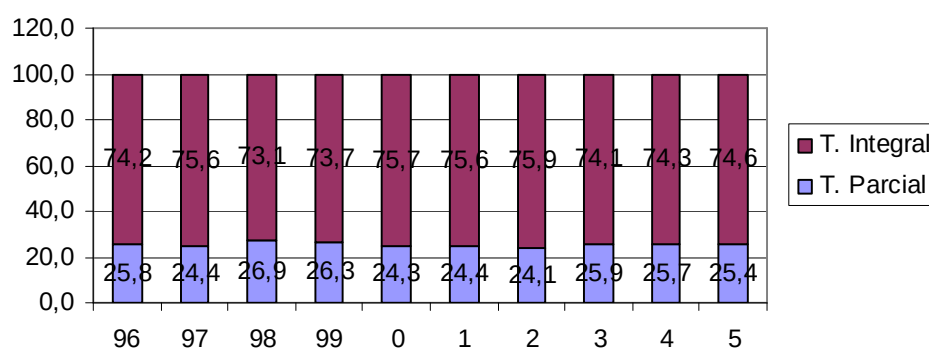
Funções docentes por regime de trabalho (%)



O grande problema para a manutenção desta qualidade educacional está no regime de contrato de trabalho dos docentes onde 2/3 cumprem regime parcial. /este regime põe em dúvida a dedicação profissional exigida para a obtenção de graus superiores de qualidade como dedicação extra-sala aos alunos, tempo de pesquisa, atualização e dedicação em projetos interdisciplinares.

Quadro 30

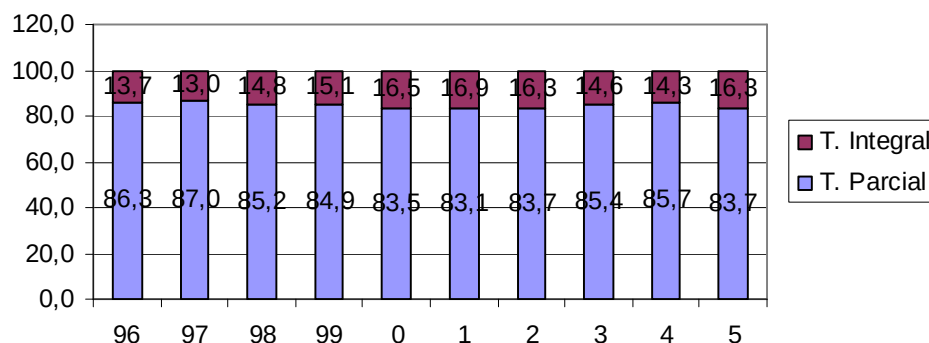
IES Públicas: Funções docentes por regime de trabalho (%)



Isso parece não ser problema para as IES Públicas que mantêm historicamente o índice de 75% dos seus docentes no regime de tempo integral. Isso foi acompanhado na abertura de novas IES nessa última década.

Quadro 31

IES Privadas: Funções docentes por regime de trabalho (%)



O problema está nas IES privadas onde, também historicamente, os docentes cumprem tempo parcial de trabalho, podendo ser chamados de professores-horistas, ou seja, aqueles que ganham por hora trabalhada. Os dados mostram que o forte crescimento do setor se deu acompanhado desse tratamento profissional aos docentes, mesmo tendo eles apresentado melhora em sua qualificação.

Após essas considerações, sobre o debate que envolve o ensino superior público e a ação privada, parto da convicção de que, independente da sua natureza jurídica, as universidades que associam ensino e pesquisa são indispensáveis para o desenvolvimento científico e tecnológico, econômico e social de qualquer país. São elas que ao mesmo tempo em que formam novos pesquisadores, realizam investigações cujo resultado é de domínio público e de interesse da sociedade como um todo.

Nos dizeres da Professora Eunice Durham²⁰ em *Grandes Depoimentos*, se considerarmos a realidade brasileira contemporânea, as universidades que se dedicam a pesquisa propriamente dita, devem ser as públicas prioritariamente, porque as particulares são financiadas pela cobrança das matrículas; e, se os alunos concordam em pagar pelo custo do ensino, certamente não concordarão em financiar também a pesquisa. Há, portanto, que defender as universidades públicas brasileiras e contribuir para o seu aprimoramento na defesa de seus problemas e na busca de soluções para superá-los. Para que isso aconteça é preciso que políticas educacionais sejam implementadas e respeitadas as diversidades de cada instituição e principalmente o local no qual ela está inserida bem como a sua própria identidade.

A sociedade moderna necessita essencialmente de grandes universidades multifuncionais. No entanto, sua criação e manutenção implicam em aumentos constantes do custo do sistema do ensino superior, que passa a absorver percentuais cada vez maiores de fundos públicos, o que é facilmente constatável no caso brasileiro. Seu crescimento está estreitamente associado ao desenvolvimento econômico e ao aumento das receitas públicas. É importante observar que se mesmo nos países desenvolvidos, a união da pesquisa e do ensino superior de massa provocou uma crise de financiamento, ainda com mais razão isso

²⁰ Série *Grandes Depoimentos*, ABMES editora, 2002. O objetivo da Série é registrar o pensamento e as ações de personalidades de destaque no cenário educacional brasileiro. Eunice Durham. Professora titular de antropologia USP. Membro do CNE - 1997-2001. Secretária Nacional de política Educacional do MEC, 1995-1997. Autora de vários livros na área do ensino superior.

acontece no Brasil, onde elas se concentram quase que exclusivamente nas grandes universidades públicas.

Entendo que para atingirmos o acesso democrático ao ensino superior não se trata apenas de aumentar as vagas e conseqüentemente o número de alunos nas IES. Essa demanda tornou-se cada vez mais heterogênea e diversificada. Democratizar o acesso multiplicando o número de advogados, arquitetos, médicos, administradores que não serão absorvidos pelo mercado não resolve o problema social. A democratização do ensino exige uma multiplicação de cursos e carreiras que tornam as atividades de ensino extremamente complexas. As instituições de ensino superior foram progressivamente absorvendo novas funções de acordo com a evolução social. As grandes universidades, hoje, incluem entre suas atividades, além do ensino de graduação e de pós-graduação, formação avançada em nível de pós-graduação, além de cooperação com o setor produtivo para o desenvolvimento tecnológico; os mais diversos serviços de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração em relação ao desenvolvimento político econômico e social de forma geral.

A busca de soluções para esses problemas tanto para o setor público como para o privado, segundo DURHAM (2002), deve se pautar por alguns princípios: de um lado estabeleceu-se uma pressão, por parte dos órgãos financiadores, públicos e privados, no sentido de uma racionalização dos gastos surgindo uma avaliação muito mais restrita da relação custo-benefício. Essa política faz parte da exigência da modernização do sistema gerencial das universidades, considerando a complexidade de suas funções tornando-a multifuncional, e também relacionada ao grande vulto de recursos que essas atividades envolvem. Tudo isso é impossível de ser administrado com eficiência sem o uso de técnicas e estratégias próprias das grandes organizações. Nesse sentido o estado deve implementar um processo de avaliação institucional que possibilite uma visão global do sistema, visando tanto a regulação quanto a implementação de medidas de melhoramento.

Outro princípio alternativo de gestão da Educação Superior está voltado para a introdução de diferentes sistemas de avaliação do desempenho acadêmico que fazem parte deste esforço de racionalização da aplicação dos recursos públicos.

CAPÍTULO 3

A PERSPECTIVA SOCIAL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Retomo a questão central que se coloca nesta tese que é: **a Avaliação Institucional (conjunto integrado por idéias e ações organizadas de forma coerente com intencionalidade educativa) pode fornecer elementos para a um currículo crítico-emancipatório em construção?**

Neste capítulo buscarei analisar as questões referentes ao debate sobre a *função social* da Universidade com ênfase nas políticas públicas para a Educação Superior e as contradições e desafios da função social da Avaliação Institucional.

A função social da Universidade é um tema que tem sido debatido intensamente na atualidade. Tem feito parte de agenda de trabalho de gestores, professores pesquisadores, discentes, e ainda de agências de fomento à pesquisa em órgãos nacionais e internacionais. As diferentes abordagens e concepções expressas em debates, teses e artigos científicos sobre qual deve ser ou qual está sendo a sua função, com frequência gravitam em torno do seu papel como agência legitimamente produtora e democratizadora do conhecimento científico produzido pela humanidade. Considera-se também que sua função é promover culturas e saberes dos mais diferenciados, contemplando a riqueza desta diversidade consubstanciadas em promover todas as gerações e etnias das mais variadas.

Neste exercício de desempenhar a função entendida como social, sobretudo a partir da Modernidade, organizaram-se sistemas diversos, desde o mais simples como uma ementa que orienta o ensino até os mais complexos processos como pesquisas de ponta,

para a organização da Ciência e da tecnologia, como bens que deveriam ser socializados para toda a humanidade.

A ciência e a tecnologia, os dois fogosos cavalos de batalha do iluminismo conduziram a carruagem do mundo ocidental, a par dos lugares de conforto e bem-estar, à beira dos abismos assustadores das dicotomias individuais e sociais em que segurança e fragilidade, conhecimento e ignorância, riqueza e pobreza, saúde e doença, opulência e miséria, vida e morte coabitam lado a lado. (GOERGEN, 2001, p. 6).

Esta compreensão acerca da dinâmica de entrelaçamento histórico entre Ciência e tecnologia registrada por GOERGEN (2001) assinala a intensa relação dialética que há entre os dois temas que, encontram na Universidade um espaço todo próprio para seu desenvolvimento e para expressão de sua identidade.

Dando seqüência às investigações aqui propostas, pretendo confirmar a necessidade e possibilidade de estudar não só os pressupostos filosóficos entendidos para a perspectiva deste trabalho como os alcances éticos e políticos dos processos de Avaliação, como, também, interpretar os processos sociológicos, entendidos como o alcance de melhorias sociais a curto, médio e longo prazo no tocante à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. Estas investigações contribuem para a formação de uma consciência emancipatória, no sentido de um esclarecimento sobre a conjuntura social que permeia o cenário da Universidade, a partir da compreensão da dialética entre as concepções e as práticas da Avaliação Institucional.

3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

Durante os anos de 1993 e 1994 o país viveu um momento histórico no que se refere à avaliação da Educação Superior. As iniciativas de instituições, como ANDIFES, ABREM e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento e o MEC passaram a exercer um papel preponderante na condução do processo como articulador, viabilizador e por fim, financiador. Com isso, aumentou o número de IES que aderiram ao programa da Secretaria de Ensino Superior, o PAIUB, proposta oficial de avaliação. Esse número significa uma adesão expressiva por parte das IES que lutavam por uma Universidade que pudesse ter um planejamento e um comprometimento coletivo em função dos princípios que norteavam o programa.

De uma forma expressa os princípios que estão presentes no texto são os seguintes: globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional; não premiação ou punição; adesão voluntária; legitimidade; continuidade. Esses princípios permanecem até hoje nos programas de avaliação das IES como fundamentação de forma geral.

Visando uma melhor compreensão da reforma da Educação Superior, e ainda a formulação de hipóteses quanto ao seu significado histórico, procurei lançar mão de elementos teóricos que pudessem contribuir para o entendimento da crise da Educação Superior. No âmbito desse processo de modernização, que afeta todas as instâncias do Estado e da sociedade brasileira hoje, destaco o movimento de avaliação da Educação Superior. Não se trata de um movimento recente, que surge repentinamente no contexto da Universidade brasileira, mas sim está atrelado a uma história que adquire sentido se colocada e entendida no contexto das políticas e crises do sistema de Educação Superior no Brasil, durante as últimas décadas e, principalmente, quando se tenta enquadrar esse sistema às exigências do ajuste neoliberal do Estado e da economia.

Segundo SGUISSARDI (1997) na Universidade, como na vida em geral, é necessário questionar a ordem estabelecida e resistir a modismos de toda a espécie. Dentro desses princípios invade também o fragilizado sistema educacional brasileiro, a *Filosofia da Qualidade Total*, considerada por muitos como panacéia para os males históricos do sistema de ensino superior público e privado. No ano de 1994, somente no mês de agosto, em São Paulo, pôde-se assistir a uma série de eventos voltados para essa questão entre eles; II Congresso Brasileiro de Qualidade do Ensino Superior; I Congresso Brasileiro de Gestão Universitária; I Congresso Brasileiro de Avaliação Universitária, além de cursos denominados: Os fundamentos da Qualidade Total nas Instituições de Ensino Superior e Qualidade Total Universitária: Metodologia de implantação. Esses eventos foram promovidos pelo Instituto Brasileiro da Qualidade em Serviços (IBRAQS), juntamente com o apoio científico cultural de entidades ligadas ao ensino superior privado, Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP e a Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior, ABMES entre outras.

Em continuação, multiplicam-se as propostas e experiências de avaliação baseadas nas mais diferentes filosofias e concepções de sociedade e dos próprios mecanismos da

avaliação. Essas propostas se apresentam muito diversificadas, quanto a sua abrangência, sua concepção e implementação. Consideramos uma tarefa urgente distinguir as propostas e práticas de avaliação voltadas para uma Universidade produtora de saber e crítica, daquelas que são voltadas para a ampliação e para tornar mais eficaz o funcionamento do sistema universitário dirigido para a reprodução da ordem estabelecida e para a ótica do capital. Para mim, assumir essa tarefa significa enfrentar um dos grandes desafios da crise do sistema universitário brasileiro. Resumindo, a questão fundamental está na análise das propostas e práticas de avaliação, sejam elas do poder público, ou das próprias instituições.

Independente da origem da proposta estabeleci que a questão ético-profissional, e ético-social não podem estar ausentes, sob pena de comprometer o projeto da universidade, a sua administração acadêmica e financeira. Nesta época de tantos apelos e urgências, fundadas em princípios e conceitos tidos como universais, é preciso de antemão proceder a crítica às diferentes propostas de avaliação.

Pretendo buscar estabelecer alguns desses parâmetros com o objetivo de um aprofundamento teórico-crítico, examinando as experiências de diversos autores e entidades que têm debatido a avaliação da Universidade nos anos recentes. Cabe aqui, retomar a proposta do trabalho no sentido de recuperar importantes contribuições e produzir um instrumento de análise com razoável consistência teórica, e utilidade prática no esforço de fazer do processo de avaliação institucional um instrumento eficaz para uma tomada de consciência de todos os participantes, no sentido de criar um espaço de desenvolvimento e crescimento da universidade.

As propostas oficiais de avaliação muitas vezes se fundam na idéia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização, ou seja, a lógica do capital. Nesse contexto, a necessidade da avaliação é justificada porque se considera que a Universidade tem obrigação de dar resposta à sociedade, de onde provem os recursos que a sustentam a partir dos contribuintes, aos quais deve-se prestar contas. Esse argumento se encontra muito distante da concepção de educação como um bem que é direito de todos os cidadãos.

Mais uma vez a questão da autonomia, tão debatida, tem que ser considerada como um fundamento indispensável de independência institucional, na busca de verdades sem restrições para alcançar o objetivo institucional de forma plena, não cabendo que a

sociedade ou o Estado imponham regras, limites ou restrições à atividade estritamente acadêmica da instituição. Os processos avaliativos que fazem parte dessa política podem ser justificados através dos seguintes argumentos: 1) o consenso da comunidade universitária quanto à sua importância, 2) as atividades universitárias não podem mais ser desenvolvidas a qualquer custo, 3) a importância da avaliação para se conhecer a relevância dos aspectos sociais propostos, assim como sua eficácia e eficiência das ações realizadas.

Hoje já não discutimos mais a necessidade da avaliação no ensino superior, os debates estão voltados para *o que, como, quando e a quem compete avaliar*. Se observarmos as instituições de ensino superior, perceberemos que, com raras exceções, as que realizam a avaliação institucional o fazem de forma muito tímida, apenas para cumprir uma exigência da legislação. Portanto a convicção de que a avaliação é necessária se torna apenas um princípio. Para que ela venha a se tornar realidade, se tornar prática efetiva é preciso antes haver um acordo quanto às respostas citadas acima. Essas questões são fundamentais para garantir o êxito desse processo.

Além desses aspectos devemos considerar a definição de alguns princípios, parâmetros ou critérios para avaliar as propostas de avaliação do ensino superior. Dentre eles destaco: 1) o fundamento e justificativa da avaliação; 2) para que serve a avaliação; 3) quais as principais questões apontadas nas propostas de avaliação de iniciativa oficial e das propostas dos organismos ligados a entidades empresariais privadas. A discussão desses princípios faz do processo de avaliação um importante instrumento de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e conduz à construção de uma Universidade produtora e crítica, assim como pode torná-la muito mais eficaz e eficiente voltada para a produção da ordem estabelecida, na ótica do capital.

Essas questões necessitam de reflexões a respeito do conceito de qualidade da Universidade.

A questão central da avaliação é a qualidade, termo portador de uma semântica dispersa especialmente quando se refere a educação. Como implica valores mergulhados em sistemas filosóficos, políticos, éticos e culturais, a noção de qualidade educativa é variável no tempo, no espaço e, sobretudo nas diversas organizações intersubjetivas. Certamente, a qualidade não se refere apenas aos produtos e serviços mais aparentes, e nisso reside a grande complexidade da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 60)

O primeiro aspecto da qualidade refere-se ao seu caráter não-universal, ao contrário do que tentam fazer crer as propostas oficiais e também as defendidas por lideranças empresariais. Dentre as discussões sobre essa questão apontamos o posicionamento que apresenta duas noções de qualidade. A primeira denominada *empresarial* identificando-se com a eficiência e produtividade, que levaria a concentrar tanto formação quanto produção em poucas instituições denominadas pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, de universidades de conhecimento em oposição às universidades de ensino, que são os centros de excelência, hoje representadas pelos Centros Universitários.

A segunda posição seria dos defensores da posição de cunho *acadêmico-crítico*, que toma como referência o 3º grau enquanto um conjunto, de forma a integrar ensino e pesquisa em cada uma das universidades que o constituem. Essa concepção de qualidade considera além da mera produtividade como medida de desempenho de cada IES, e em contraposição, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada. Está voltada muito mais para o que se produz, do que o quanto se produz, avaliando a importância acadêmica, científica, tecnológica, sóciopolítico ou econômica da produção universitária.

Acrescenta ainda, que o conceito de qualidade não é unívoco nem fixo e só pode ser construído por consensos. A qualidade deve ser alcançada na dinâmica integradora das diversas estruturas na relação entre a universidade e a sociedade. Além disso, compreende o dinamismo das ações educativas que buscam a realização de propostas e compromissos no interior da universidade.

Nesse tipo de avaliação é difícil de supor critérios claros, explícitos e concretos, embora delicados e flexíveis, devendo necessariamente incluir trabalho continuado e dedicado. Isso acontece porque necessariamente combinamos de modo complexo elementos e relações humanas, produzindo freqüentemente situações conflituosas. Essa atitude vem ao encontro do proposto nesse trabalho que está fundamentado na utilização do espaço oferecido pela Avaliação Institucional, como pretexto para envolver toda a comunidade acadêmica participante do processo no sentido de criar uma consciência crítica e responsável através do comprometimento de todos os envolvidos.

É importante destacar que o cerne da questão está centrado na importância, para a ciência e para a sociedade, do trabalho realizado particularmente avaliado pela comunidade

acadêmico-científica e pela comunidade em geral. Além disso, é importante observar que a ideologia sob a qual está fundada esse processo de avaliação toma como referência a empresa, a capacidade, a competência, a racionalização, a eficácia, o controle de qualidade, resumindo faz-se necessário racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência.

As propostas oficiais do governo de avaliação para o ensino superior, através do MEC, não levam em conta a própria avaliação e o que se avalia, portanto sua qualidade ocorre em condições concretas e específicas de cada instituição. Avaliar uma instituição não se reduz à soma de escores individuais de desempenho de professores. Não existe avaliação que mereça esse nome se não se avaliar as condições efetivas oferecidas pela IES para a produção acadêmica, a existência de um projeto institucional e de uma filosofia de gestão da IES como referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação.

Na perspectiva de um sistema de avaliação institucional acadêmico-crítico, que supere os limites da produção da ordem e da competência deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, livre dos controles burocráticos e do poder centralizador.

Não posso deixar de notar que esse sistema de avaliação permite, além da aferição de dados quantitativos relacionados aos produtos e processos em andamento, também localizar os fatores condicionantes desses processos, entre os quais jamais se deve esquecer a dotação de recursos e sua distribuição.

Considerando esse ponto de vista, a qualidade, no que se refere à universidade, vai depender da disponibilidade de condições técnicas, profissionais e financeiras assim como das condições de funcionamento de gestão da universidade, principalmente quanto a tomada de decisões e também do exercício docente. Analisar a questão da avaliação sob esse ponto de vista, implica num questionamento sobre o funcionamento das universidades no Brasil, observando os condicionamentos que no fundo se considera como historicamente responsável pela situação atual.

Excluindo essa posição, a universidade brasileira continuará sendo visualizada através de uma perspectiva funcionalista e sistêmica, fundamentada em racionalidades a

priori, como também ocorre nos países do 1º mundo, e que também são questionadas perante as tradições seculares de autonomia universitária.

Segundo SGUISSARDI (1997), ao propor estudos sobre a questão da qualidade no ensino superior considera que:

...a racionalidade da avaliação da qualidade tomada como valor universal pressupõe objetivos claros e consensuais, tecnologias certas e estáveis, consciência e conexão entre planejamento e ação, políticas e resultados, e ignora o sentido específico da atividade universitária, que repousa na liberdade e autonomia acadêmicas de decidir por si só o que e como ensinar, o que e como pesquisar e que é isso que constitui a verdadeira essência e pedagogia da universidade. (SGUISSARDI, 1997, p. 60).

Neste sentido, as avaliações interna e externa podem colaborar para a investigação das prioridades no tocante à esta pedagogia. O desempenho docente e discente, considerando também os egressos, pode ser um indicativo para a análise e tomada de decisão, consubstanciando a autonomia citada acima.

Considerando o exposto até aqui, posso concluir que o consenso sobre a necessidade de avaliação do ensino superior ainda apresenta-se muito frágil, porque está fundado em princípios de igual fragilidade. A análise das diferentes propostas quanto às concepções teórico-práticas e político-acadêmicas que as fundamentam torna evidentes as grandes divergências que explicam de forma razoável a indefinição desse campo. Na contramão da história as resistências têm sido denominadas *corporativas*, no seu verdadeiro significado.

3.2 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO MEC NO NOVO MILÊNIO

A política de avaliação implementada pelo MEC a partir de 1995, no governo FHC, considerava como objetivos centrais do projeto educacional, produzir a expansão acelerada do sistema via financiamento privado e desenvolver um moderno mercado da Educação Superior no Brasil.

No entanto, é preciso destacar que uma política de avaliação deve distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica de seus impactos e usos dos resultados como instrumento de exercício no campo educacional. Isso significa que uma política de avaliação nunca é destituída de vínculos estratégicos com a organização do sistema de ensino, com sua dinâmica funcional e, também com os objetivos centrais do projeto político para a área de educação que o grupo no poder busca realizar.

Aqui cabe mencionar um momento histórico de recriação do sistema de Educação Superior, marcado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos a partir das leis nº 9.131/95 e nº 9.394/96. A recriação desse sistema nasce a partir da tomada de consciência da problemática fundamental que fez caducar o velho sistema que tinha como elementos estruturantes o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Federal de Educação (CFE), as instituições de ensino superior, públicas e privadas, além de uma cultura político-normativa e instrumentos reguladores que davam unidade aos vários elementos intencionalmente reunidos a partir da reforma universitária de 1968.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) implantado de acordo com o artigo 3º da Lei nº 9.131/95 que estabeleceu que o MEC “fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Desde 1996, o ENC tinha sido realizado anualmente, objetivando “aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos”. O ENC passou por reformulações sob a responsabilidade de uma comissão presidida por José Dias Sobrinho, pesquisador renomado na área de avaliação. O resultado originou um documento intitulado de “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES”, publicado pelo INEP em agosto de 2003.

O ENC era um teste nacional aplicado aos estudantes que estavam em fase de conclusão dos cursos de graduação. As provas eram formuladas pelas respectivas comissões de especialistas dos cursos e os resultados divulgados e publicados anualmente pelo INEP, classificando o desempenho dos cursos por instituição sem, contudo, divulgar os resultados individuais dos estudantes. No entanto, a participação do graduando no ENC era condição obrigatória para a obtenção do diploma, sendo registrado no histórico escolar de cada aluno a data de sua participação (art. 3º inciso 3) e não a nota obtida, que era fornecida exclusivamente a cada participante em documento específico.

Esse processo foi muito criticado em função de que não possuía nenhum vínculo entre os resultados obtidos pelos estudantes e o processo de graduação, permanecendo totalmente alheio à avaliação realizada pelos professores das disciplinas dos cursos. Além do mais a não inclusão da nota obtida pelo aluno no ENC no seu respectivo histórico

escolar, não levava o aluno a um comprometimento, deixando a responsabilidade apenas para a IES e para o professor. Essa parecia uma atitude um tanto contraditória por parte dos alunos descomprometidos com o processo ensino aprendizagem, justificando atitude paternalista exigida pelo aluno, em relação ao seu sucesso no campo profissional. Era muito mais fácil jogar a culpa do suposto fracasso profissional na IES.

Para se chegar a formar um valor sobre o curso e sobre a IES, não bastava considerar apenas o resultado do ENC, por ser um aspecto muito simplista e fragmentado da realidade educacional. A forma como eram publicados os resultados, que variavam os conceitos de “A” a “E” de maneira a “rankear” as IES, fazia parte de um movimento tático das políticas de avaliação educacional do MEC, para introduzir e equipar o mercado como vetor de coordenação do sistema de ensino superior.

Em função da reação da comunidade acadêmica à avaliação das instituições complexas e multifuncionais, por meio de um instrumento pontual e voltado exclusivamente para o exame de competências e habilidades, o governo decretou novos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de Educação Superior, que passaram a ser implementado gradativamente a partir de 1997. A Avaliação das condições de oferta dos cursos, posteriormente, avaliação das condições de ensino, cujo poder avaliativo complementavam a lógica organizativo-funcional subjacente ao ENC.

Essas comissões de especialistas ocupavam-se da avaliação das condições de oferta dos cursos que compreendem a análise da organização didático-pedagógica; titulação, experiência profissional, carreira, jornada e condições de trabalho do corpo docente; adequação das instalações físicas gerais e específicas; e biblioteca, nos locais de funcionamento dos cursos, entre outros aspectos.

Ao longo desses anos, materializaram-se esses dois procedimentos avaliativos que abordavam aspectos diferentes da vida das IES, mas que marcavam um momento histórico da política de educação no Brasil. Dentro desse contexto, a gestão do Ministro Paulo Renato Souza foi favorecida pela extinção do CFE em 1994, o que permitiu a criação do CNE, estabelecido em fevereiro de 1996, inaugurando uma nova lógica organizacional do sistema do ensino superior, criando a figura do Estado avaliador através de instrumentos que modificam substancialmente as bases das relações entre os principais elementos constituintes do sistema: o MEC e o CNE e as instituições de ensino superior. O MEC

demorou 14 meses para instituir o CNE que foi planejado para trabalhar na garantia das funções do Estado avaliador e manter-se envolvido nas tarefas de formulações de política educacional.

A partir daí, a avaliação passava a desempenhar um papel de fundamental importância em todo esse processo. Os resultados do ENC e as visitas *in loco* das comissões de especialistas da Avaliação das Condições de Oferta eram decisivas para os processos de coordenação e monitoramento do ensino superior. A reestruturação do campo da Educação Superior pode-se dizer que, definia o MEC como formulador, coordenador e avaliador do sistema; e o CNE como a agência consultiva e de garantia de qualidade, ao mesmo tempo.

De acordo com essa política, o CNE foi estabelecido para funcionar com autonomia reduzida em relação ao MEC, que tem poderes para interferir no papel do CNE. Essa questão trouxe na época, uma série de constrangimentos envolvendo os trâmites dos processos de transformação de Faculdades em Universidades. No entanto, esperava-se uma interpretação mais coerente a respeito do papel do CNE, no sentido de desenvolver uma cultura institucional a partir de seu relacionamento com o MEC.

O sistema de avaliação nos moldes do MEC foi implantado, em meu entendimento, para promover e alimentar o funcionamento de um sistema de ensino superior de massa, com o objetivo de contribuir para a transformação de um sistema seletivo, fechado e elitista em um sistema de massa. Como a “massificação” do sistema de ensino, na falta de um termo menos pejorativo, para o qual posso sugerir “universalização”, tem sido um dos objetivos centrais da política oficial para o ensino superior.

Tal massificação foi promovida a partir da montagem de procedimentos de avaliação que têm por objetivo gerar, de um lado, informações específicas sobre o desempenho das IES, para reestruturar e promover o mercado da educação superior por meio da competição, e de outro, desafiar o abuso da desqualificação de um grande número de IES, particularmente no setor privado, por intermédio da Avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação.

Ao fazermos uma análise da política de avaliação concluímos que essa metodologia leva ao fortalecimento do mercado e da iniciativa privada na provisão educacional com o

sub-financiamento das IES públicas federais, e a redefinição dos mecanismos de coordenação, controle e monitoramento do próprio MEC como agência reguladora.

Dessa forma, um sistema de avaliação que se presta à tarefa da massificação, é nada mais que um mecanismo formal de seleção, certificação, classificação, regulação, controle e monitoramento das IES. Enquadra-se no sistema de avaliação somativa em contraposição à avaliação formativa. Segundo DIAS SOBRINHO (2000) a avaliação aponta duas orientações básicas a somativa e a formativa. As duas podem coexistir cada uma com sua função. A opção por uma ou outra vai depender da questão política e dos objetivos desejados. A somativa presta-se a avaliar ações e produtos já realizados. Trata-se de um procedimento utilizado para cobrar, pedir contas, medir, fiscalizar, hierarquizar. Possui caráter burocrático e tecnocrático, de acordo com o que pretendem as entidades governamentais interessadas em mensurar, comparar, voltados para a produtividade e eficiência.

Já a orientação formativa tem função instrumental e próativa voltada para a produção no interior de seu próprio desenvolvimento para a tomada de consciência da necessidade de transformação para melhorar a instituição. Priorizar a avaliação formativa significa reafirmar o valor das relações pedagógicas, privilegiar as subjetividades que dão consistência ao esforço coletivo para a construção de uma universidade cumprindo a sua função social.

A partir dessas colocações não posso deixar de mencionar que em um sistema de massas de uma sociedade estruturalmente desigual, social e economicamente, como é a nossa, a proposta de um padrão único de qualidade é altamente duvidosa.

Segundo o documento publicado pela UNIMEP, “Declaração Mundial da Educação Superior” - UNESCO, Paris 09 de outubro de 1998 - Da Visão à Ação, artigo 11: Avaliação da qualidade:

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. (UNIMEP, 2000, p. 27).

Se esse conceito em si próprio e, principalmente, em se tratando de educação é polêmico em um sistema de elite, que é marcado pela maior severidade dos critérios dos

exames nas disciplinas, a política de massificação e diversificação faz com que ele tenda a desaparecer da agenda da política da educação superior.

Os padrões de qualidade nos sistemas de massa tornam-se variáveis, diferindo em severidade e caráter em diferentes partes do sistema e das IES, de tal forma apropriada desde que ambos, sistemas e IES têm se tornado *holding companies* para diferentes tipos de empreendimentos. Essa diversidade tem que ser levada em questão, e esses padrões de qualidade por mais que forem definidos por comissões de educadores de larga experiência, irão variar ainda mais em função da tradição, do prestígio, do projeto acadêmico-institucional, do perfil da IES, dos cursos que oferece, da região sócio-econômica em que estão inseridas, das grandes universidades públicas em contraposição às universidades privadas, e também em função da política de diversificação institucional que vem sendo implementada.

A avaliação que se presta a “eficiência” do sistema massificado é a avaliação externa baseada nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, destinada a aferir os conhecimentos e as competências dos alunos, leva necessariamente à classificação e ao “ranqueamento” das IES e dos cursos e, portanto, a sua exposição pública. Entendemos esse sistema de avaliação estrategicamente posicionado para medir produtos e resultados, colocando as IES numa escala hierárquica em nome do fortalecimento do mercado do ensino superior.

Essa política se traduz num esforço para introduzir mecanismos de mercado como instrumento de coordenação das ações das IES, ao lado da coordenação estatal, que apresenta a constituição do Estado avaliador. Essas estratégias do MEC fortaleceram a autonomia institucional para as universidades e centros universitários para criar cursos de forma que possam ser vendidos aos agentes investidores do mercado.

Quanto a esse fato é importante notar que embora o sistema de educação superior brasileiro tenha historicamente uma ampla participação do setor privado, com percentuais de matrícula superiores a 40% a partir de 1930 e de 60% desde 1973, faltava-lhe o elemento necessário para funcionar como sistema coordenado também pelo mercado, no qual o poder consumidor e competição tivessem um papel dinamizador na vida deste sistema. Isso foi possível através de um sistema de informações periodicamente alimentado com os resultados do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta

dos cursos. O sistema de informações funciona como um mediador vacilante para todos os envolvidos no processo, e o MEC coloca em prática a noção de escolha social que constitui o fundamento capitalista de uma forma radicalmente diferente de coordenação e controle do ensino superior pelo mercado regulador.

O moderno mercado da Educação Superior no Brasil, surge através da existência de um amplo setor privado, basicamente financiado pela cobrança de mensalidades. No início os alunos – clientes não tinham à sua disposição informações sobre os serviços oferecidos por essas IES particulares para fundamentar suas escolhas e decisões. Daí decorre que com o crescimento das IES, a competição entre elas era praticada de forma rudimentar, através de uma política e controle de preços praticada pelo MEC e de controle burocrático pelo extinto CFE.

Esse aspecto fundamenta a justificativa para a introdução da política de avaliação do MEC, no sentido de produzir e socializar as informações consideradas relevantes para transformar o cidadão não esclarecido em cidadão esclarecido, no sentido de construir um mercado supostamente mais justo, colocando nas mãos dos clientes os mecanismos do mercado da educação superior.

A legislação educacional revela as bases que foram introduzidas com o objetivo de fortalecer os mecanismos de competição entre os agentes do sistema. Isso fica evidente no art. 47, parágrafo 1º, da LDBEN no que diz respeito a política de avaliação, quando exprime uma determinação importante para influir nas relações de poder entre IES e estudantes. Estabelece que as IES devem informar aos interessados sobre os programas dos cursos e demais componentes curriculares, qualificação docente, recursos disponíveis, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. Tais informações uma vez divulgadas, passam a constituir elementos considerados nos processos de reconhecimento e credenciamentos dessas IES. A expectativa dessa política de avaliação é que, quando os elementos comparáveis forem explicitados, as IES responderão as informações sem mascarar, realizando investimentos na qualificação dos docentes, na infra-estrutura dos cursos elevando a qualidade do ensino e melhorando as condições para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Essas medidas afetam mais diretamente as IES privadas do que as públicas, em razão dos mecanismos de financiamento que lhes são próprios no Brasil. Considerando-se

que as particulares são financiadas pelo setor privado através de mensalidades, marcando as relações de troca entre dinheiro e serviços educacionais, as públicas são financiadas pelo Estado, expressando o caráter antimercadoria que o governo deprecia.

Finalmente, podemos perceber que o governo age no sentido de fortalecer o poder dos consumidores depois de ter fortalecido as IES privadas. Optou por não ser o mediador entre os diferentes interesses e setores da Educação Superior, buscando remover os mecanismos de controle de natureza burocrática e em seu lugar introduziu as funções de um estado avaliador, no sentido de gerar informações suficientes e comparáveis sobre as IES, transformando as bases das relações entre consumidores e vendedores de serviços educacionais.

Esta expressão (*Estado Avaliador*) quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adoptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educacionais. (AFONSO, 2000, p. 49).

Ao criar e adotar mecanismos de controle mais sofisticados sobre o sistema aberto, a Avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos.

Aliás, sem objectivos claros e previamente definidos não é possível criar indicadores e medir as performances dos sistemas numa época que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional e pela necessidade de manter e criar padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional. (AFONSO, 2000, p. 49).

Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças, ficando assim evidentes como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas.

Ainda segundo AFONSO (2000), a necessidade da avaliação, por parte do Estado, também é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução de determinadas políticas públicas. Neste caso, a administração estatal pode procurar na avaliação um reforço de credibilidade de suas ações, utilizando-a como instrumento de relegitimação da burocracia.

Independente desses aspectos é importante salientar que é muito difícil separar completamente as formas de coordenação política e econômica, ou seja, o mercado. Isso só

seria possível como tipo ideal. No período de 1995 a 2000, que compreende o governo FHC,

seus agentes políticos, têm obtido sucesso – tendo em vista os objetivos a que se propõem – na recriação de um sistema de educação superior, o qual re-posiciona os instrumentos e mecanismos de co-ordenação estatal. Isso tem sido possível, em parte, por meio da implantação dos procedimentos de avaliação já referidos, e que tem possibilitado a redefinição, baseada nos resultados da avaliação, do papel do MEC e do CNE em relação às IES. Diferentemente do antigo CFE, que foi responsável pela expansão do setor privado no ensino até 1994, o CNE, parece ter como principal função social a de zelar pela qualidade do ensino. Ele exerce o poder de autorizar e (re) credenciar cursos e IES junto com o MEC/SESU (GOMES, 2002, p. 292).

Essa forma de coordenação incorporou alguns mecanismos de mercado como instrumento de governança, aumentando consideravelmente a potência de intervenção estatal em relação aos diversos setores do ensino superior. A nova economia de coordenação e controle demonstra que o projeto do governo para o ensino superior combina a definição de um Estado forte, possuidor de grande poder de intervenção e monitoramento das IES, e uma política de liberalização e autonomização das IES privadas no ensino superior. Segundo GOMES (2002), o projeto de autonomia universitária do MEC reafirma uma política idêntica para as universidades federais.

O papel do Estado em relação à Educação Superior no Brasil está voltado para uma política que expressa a continuidade e não a ruptura no relacionamento entre governo e Universidade. Reflete uma atitude governamental de apoio à Educação Superior como uma oportunidade àqueles apropriadamente qualificados para ter acesso a ela. É o surgimento do “Estado Facilitador”. O maior problema que o governo enfrentava era a transição do sistema de elites para um sistema de massas.

A política de massificação em curso no Brasil segue caminhos diversos impulsionada pela iniciativa de liberalização e autonomização das políticas do governo, dentro das políticas de avaliação já referidas; através do financiamento dentro das práticas do pagamento de mensalidades nas IES privadas; e principalmente da lógica da aquisição rápida de competências para um mercado de trabalho que se renova rapidamente, impulsionado pela renovação tecnológica e pela competitividade globalizada para as quais se orientam os sistemas educacionais.

Os anos 80 são marcados pela presença do “Estado Interventor” agindo de forma a reduzir orçamentos, cortando incentivos, estabelecendo objetivos e determinando a forma

como as instituições de ensino superior devem trabalhar. O Estado Interventor considera a educação como um empreendimento homogêneo e tenta regular todos os aspectos da sua dinâmica. Por outro lado, em seguida surge o Estado Avaliador numa tentativa de regulação à ordem burocrática, é o apelo à desregulamentação e desburocratização dos mecanismos de coordenação, controle e acompanhamento das IES de ensino superior.

Seguindo a política do estado avaliador observamos que as informações são produzidas e coletadas para a manutenção do sistema, e a avaliação é realizada para mudanças estratégicas. A manutenção do sistema fica associada às decisões em torno do orçamento anual, ao passo que a avaliação estratégica tem o propósito de estabelecer metas de longo prazo para o sistema de educação superior. Essa avaliação passa a ser *a posteriori*, operando através do controle do produto e não do processo.

De acordo com GOMES (2002), essa política representa uma inovação na forma como o governo coordena o sistema de ensino superior, uma vez que o produto veio a ser tomado como uma medida de inflexão, com repercussões extraordinárias sobre a vida, o projeto e os interesses institucionais em particular, e sobre o modelo organizativo-funcional do sistema de Educação Superior em geral.

É fundamental para o entendimento das novas bases de relação entre governo e ensino superior esclarecermos a diferença entre controle de processo e controle de produto. O controle de processo implica no desenvolvimento de burocracia sem garantia de eficiência no desempenho de suas tarefas. Isso significa do ponto de vista do estado/governo o ato de renunciar à supervisão/controlar local e detalhado sobre os métodos usados pela educação superior na administração de suas atividades. A par disso, parece que existe um consenso internacional entre gestores governamentais e agências internacionais sobre o que são os produtos da educação superior e como medi-los. Esses produtos são mais estudantes matriculados, mais graduados, mais pesquisas, mais publicações, mais consultorias, mais contratos, tudo realizado de forma que os custos permaneçam reduzidos. Trata-se de aplicar à universidade a mesma lógica mercantil empresarial.

Considerando as questões apresentadas, resta-nos concluir que a política utilizada pelo Governo brasileiro para a Educação Superior está voltada para um sistema de avaliação que mantém um instrumento focalizado nos resultados ou produtos de acordo com o consenso internacional prevalecendo a figura do Estado Avaliador. Prevalece a

concepção privatista e mercantil. Não estaríamos de todo errados ao pensar que as avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas têm tido presença mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas ao processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições.

A função atribuída pelo Estado à Educação Superior no país é determinante da produção da avaliação. De um lado está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, o modelo francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise. As diferentes experiências e propostas metodológicas de avaliação da Educação Superior implementadas no Brasil nas últimas três décadas seguem uma ou outra dessas orientações.

Sem nenhum objetivo de fechamento, vou procurar destacar alguns pontos que marcaram o pensamento sobre avaliação, materializados nas suas ações mais significativas ao longo dos últimos 30 anos. 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 da Educação 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 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 construir critérios para apoio financeiro ou de outra natureza.

Quadro 32: Contextualização histórica dos programas de Avaliação da Educação Superior no Brasil.

Período	Ambiente	Avaliação	Programa	Foco	Abordagem
Anos 80	- Último período do regime militar no Brasil. - Bombas explodem no Rio Centro (RJ) e as do Dia do Trabalho (OAB, Jornal Tribuna Operaria). - Extinção dos senadores “biônicos” (indicados). - Aprovadas as eleições diretas para todos os postos, menos para o de Presidente da República. - Movimento das Diretas Já. - Vitória de Tancredo Neves, no colégio eleitoral (indireto). - Morte de Tancredo Neves. - José Sarney (vice-presidente) assume a presidência do país. - Aprovado o Emendão: voto aos analfabetos, legaliza os partidos comunistas, voto direto para os prefeitos das capitais e para a presidência da república. - Fundação da CUT. - Estruturas democráticas desarticuladas e em processo de reativação. - Crise fiscal do governo brasileiro. - Hiperinflação. - Crise da dívida externa. - Sarney declara na ONU a moratória da dívida externa. - Plano Cruzado I. - Plano Cruzado II. - Plano Bresser. - Plano Verão. - Ronald Reagan eleito presidente dos Estados Unidos. - Margareth Thatcher ocupa o cargo de Primeira-Ministra da Inglaterra. - Início do neoliberalismo no mundo. - Início dos processos de globalização das economias. - Visita do Presidente Ronald Reagan (USA) ao Brasil. - Instalada a V Assembléia Constituinte. - Promulgação da nova Constituição Federal em 88, chamada de Constituição Cidadã. - PT lança Luiz Inácio Lula da Silva como candidato à presidência da República pela primeira vez. - Primeiras eleições diretas para presidente depois de 29 anos. Segundo turno entre Collor e Lula. - Collor vence com 53,03% dos votos. - Chico Mendes é assassinado em Xapuri, no Acre. - Fundação do sindicato Solidariedade (Polônia). - François Mitterrand eleito o primeiro presidente	- Inicia o período com pouco destaque do tema. - Termina o período como tema central. - Progresso no reconhecimento legal da Avaliação.	PARU (1983)	- Controle de qualidade das IES. - Concepção regulatória.	- Gestão e produção do conhecimento. - Contrapõe Avaliação à autonomia das IES.

	- socialista da França. - Papa João Paulo II sofre atentado. - Anwar Sadat é assassinado no Egito. - Ilhas Malvinas invadidas pela Argentina (Guerra das Malvinas). - Ilhas Malvinas retomadas pela Inglaterra. - Ronald Reagan é reeleito nos Estados Unidos. - Primeiro ministro israelense Shimon Peres reconhece a Nação Palestina. - Governo polonês legaliza o sindicato Solidariedade. - Massacre na Praça da Paz Celestial, Pequim. - Carlos Menem é eleito Presidente da Argentina. - Cai o Muro de Berlim. - Cai o Governo Tcheco. - Cai Augusto Pinochet, no Chile. - Cai o governo da Romênia.				
Anos 90	- Lançado o Confisco Econômico do Governo Collor. - Plano Collor II. - Entra em vigor o Código de Defesa do Consumidor. - Instalada a CPI para investigar denúncias contra Fernando Collor (Presidente) e PC Farias. - Movimento dos “Caras Pintadas” pelo impeachment do presidente Collor. - Renúncia do Presidente Collor. - Assume a Presidência Itamar Franco. - Fernando Henrique Cardoso assume o Ministério da Fazenda e lança o Plano Real. - Controle e queda drástica da inflação. - Ajuste das contas e da dívida externa do país. - Candidatam-se à presidência Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. - Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente com 54,3% dos votos. - Promulgada a nova LDBEN. - Encaminhada ao Congresso Nacional a Reforma Universitária. - Massacre de sem-terras em Eldorado dos Carajás com 19 mortos. - PC Farias encontrado morto. - Fernando Henrique Cardoso se reelege presidente da República no primeiro turno com 54,27% dos votos tendo concorrido com Luiz Inácio Lula da Silva. - Nelson Mandela é libertado depois de 27 anos de prisão na África do Sul. - Reunificação da Alemanha. - Margaret Thatcher renuncia na Inglaterra. - Lech Valessa vence a eleição na Polônia para	- Avaliação ligada a melhoria da qualidade. - Respeito às individualidades das IES.	PAIUB (1993)	- Etapa inicial de um processo que se completaria com a Avaliação Externa. - Adesão voluntária. - Concepção democrática e participativa.	- Globalidade Institucional. - Nova forma de relacionamento com o conhecimento e sua formulação. - Se esgota pela retirada de apoio do MEC.
		- Avaliação assume papel central nas políticas educacionais sob controle do Estado	ENC (1995)	- Instrumento de classificação. - Estímulo a concorrência de mercado. - Controle.	- Produtividade. - Eficiência. - Resultados frente ao padrão. - Fragmentação das atividades avaliativas. - Desarticulação dos instrumentos avaliativos.

	presidente. - Primeira guerra do Golfo. - Berlim volta a ser capital da Alemanha unificada. - Mikhail Gorbachov renuncia ao governo da União Soviética. - A União Soviética é extinta. - Guerra dos Balcãs entre Servia, Croácia e Bósnia. - Bill Clinton é eleito presidente dos Estados Unidos. - Tchecoslováquia é dividida entre República Tcheca e República Eslovaca. - Primeiro atentado ao World Trade Center em Nova York mata 5 pessoas. - Fim do Apartheid na África do Sul e Nelson Mandela é eleito presidente. - Yitzhak Rabin é assassinado em Israel. - Paz nos Balcãs. - Morre François Mitterrand na França. - Bill Clinton é reeleito presidente dos Estados Unidos. - Morre a princesa Diana num túnel de Paris em acidente de carro. - Morre a Madre Tereza de Calcutá. - Primeiro clone de um mamífero adulto (a ovelha Dolly). - Criação do Mercosul. - Criação do Nafta. - Proposta a criação da ALCA para 2005 - Criada a União Européia. - Crise cambial do México. - Crise cambial da Rússia. - Crise cambial da Tailândia. - Crise cambial na Malásia. - Crise cambial nas Filipinas. - Crise cambial em Hong Kong. - Crise cambial da Turquia. - Crise cambial da Argentina. - Crise cambial do Brasil. - Início de funcionamento da OMC. - Extinção do monopólio estatal do petróleo no Brasil. - Privatização da telefonia no Brasil. - Socorro financeiro do FMI, BID, BIRD e BIS ao Brasil. - A inflação acumulada de 1998 foi de 1,7%. - A inflação acumulada de 1999 foi de 19,9% - Criação do Euro como moeda oficial na Europa.				
Anos 2000	- “Apagão elétrico” provoca a maior crise energética no Brasil. - Luiz Inácio Lula da Silva é eleito presidente do Brasil	- Mudança de paradigma. - Parte da Reforma Universitária.	SINAES (2004)	- Parte privilegiada das políticas públicas. - Expansão do sistema.	- Combinar regulação e controle pela avaliação. - Valorização das IES.

após quatro tentativas. - Interrupção dos processos de privatizações no país. - Continuidade dos princípios da política econômica do governo FHC. - Unificação de diversos programas sociais existentes sob a legenda “bolsa família” atingindo grande parcela das camadas mais populares. - Crescimento das exportações e elevação nas reservas cambiais do país geram credibilidade aos investidores internacionais para atração de capital internacional. - Escândalo do “mensalão”. - Escândalo da “cueca”. - Escândalo dos correios. - Escândalo da quebra do sigilo bancário do caseiro que derrubou o Ministro da Fazenda Antônio Pallocci. - Escândalo do dossiê contra os tucanos. - José Dirceu pede demissão da função de Chefe da Casa Civil e tem seu mandato de Deputado Federal cassado. - Severino Cavalcante renuncia ao mandato da presidência da Câmara sob acusação de corrupção. - Luiz Inácio Lula da Silva é reeleito em primeiro turno para um segundo mandato como Presidência da República. - Após três versões, enviado ao Congresso Nacional proposta de lei para a Reforma Universitária. - Irrompe a pior crise financeira na PUC-SP. - Ataques do PCC em SP, PR e MS deixam mais de 100 mortos e espalha terror nas grandes cidades da região. - Desastre do voo 1907 da Gol deixa 155 mortos e dá início à crise aérea no Brasil. - Desastre do voo 3054 da TAM deixa 199 mortos com a crise aérea sem uma solução. - Vladimir Putin é eleito presidente da Rússia. - George W. Bush é eleito presidente dos Estados Unidos. - Ataques terroristas ao World Trade Center em Nova York e ao Pentágono derrubam as torres gêmeas e deixam mais de 2.500 mortos. - Primeiro rascunho com a sequência completa do genoma humano. - Morre Pierre Bourdieu na França. - Segunda guerra do Golfo com a invasão de Bagdá e a deposição de Saddam Husen. - Invasão da escola de Beslan, na República Russa da Osseta do Norte por separatistas chechenos, com a	- Marco regulatório fragmentado. - Reformas via Avaliação.		- Democratização da Educação Superior. - Desenvolvimento nacional.	- Globalidade. - Legitimidade. - Continuidade.
--	---	--	---	--

morte de muitas crianças e professores, além de todos os terroristas. - Morte de Yasser Arafat da OLP. - Morre o Papa João Paulo II. - Cardeal Joseph Ratzinger eleito como Papa Bento XVI. - Atentados terroristas no sistema de transporte de Londres e Madri. - Brasileiro Jean Charles de Menezes é morto por ter sido confundido com um suspeito dos atentados terroristas em Londres. - Aberta, pelos EUA, prisão em Guantánamo - Cuba para receber terroristas, onde a tortura foi aceita como prática normal de interrogatório, ali, nas prisões no Iraque e em outras partes do mundo. - Furacão Katrina destrói Nova Orleans nos Estados Unidos. - Ariel Sharon sofre um AVC e assume Ehud Olmert como Primeiro-Ministro de Israel. - Michele Bachelet vence eleição à presidência do Chile e se torna a primeira mulher a ocupar esse cargo na América do Sul. - Evo Morales eleito presidente da Bolívia. - Evo Morales decreta nacionalização dos hidrocarbonetos e o exército boliviano ocupa as instalações da Petrobrás naquele país. - Fidel Castro se afasta da presidência de Cuba e é operado. - Sadam Husen é capturado, julgado, condenado à morte e executado na força. - Hugo Chaves, na Venezuela, fecha a RCTV por fazer oposição ao seu governo.				
--	--	--	--	--

No modelo de inspiração anglo-americana, a atual crise do ensino superior remete a questões de eficiência ou ineficiência das instituições em se adaptarem às novas exigências sociais, entendendo que a Educação Superior funciona como fator de incremento de mercado de trabalho. Nessa linha, a avaliação se realiza como atividade predominantemente técnica, que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino, sobretudo, e também de pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, com expressões numéricas supostamente representando qualidades, muitas vezes permitindo o estabelecimento de ranking de instituições, com sério efeito nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais.

Por outro lado, o modelo de avaliação de inspiração francesa busca ir além da medição e de aspectos performáticos. Ela adere à própria discussão do sentido ou da existência das instituições de Educação Superior na sociedade; entendendo que esta tem funções múltiplas; que o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como força produtiva, também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade. Nessa perspectiva, a avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízo de fatos, de coleta de informações, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objetivo e os efeitos da avaliação.

3.3 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES

No sistema de educação vigente no Brasil, a avaliação possui um importante papel nas políticas públicas de Educação Superior. A constatação de que os custos do ensino superior, tanto em termos absolutos como relativos, tornam-se cada vez mais elevados, traz ao Estado a indispensabilidade da informação e da prestação de contas da qualidade e da amplitude dos serviços que as IES prestam à sociedade em ensino, pesquisa e extensão. Em função disso, tem sido reforçada a concepção e prática de avaliação segundo a qual a função de regulação e controle predomina sobre a de formação e emancipação institucional.

Disputam hegemonia duas orientações que, embora não necessariamente antagônicas, são de natureza distintas e de ênfase diferentes. Ambas as tendências em curso na realidade brasileira consideram a avaliação como uma atividade essencialmente de aperfeiçoamento acadêmico, 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 que também sejam bons profissionais.

Com esses propósitos o Governo Lula atribuiu à Comissão Especial de Avaliação (CEA), formada por representantes de diversos setores governamentais e de entidades de classe da área da educação, sob a orientação do MEC, a função de sugerir um novo processo de avaliação para a Educação Superior. Desde o início a CEA procurou consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que efetivamente vinculasse a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e a justiça social. A ser realizada como processo decorrente de um projeto pedagógico, sua proposta de avaliação deveria ser entendida também como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas.

A proposta de um sistema nacional de avaliação buscava assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. Além da idéia de integração e de articulação, era também central, no conceito deste sistema, a participação. A exigência ética própria dos processos educacionais conclamava a todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e os diversos membros da sociedade, a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias. Acreditava o Governo Lula que, nesse sentido, a avaliação se apresentava irrecusável não só por razões técnico-administrativas e de

adequação às exigências legais, mas, sobretudo pelo imperativo ético da construção e consolidação das instituições e do sistema de Educação Superior com alto valor científico e social. Dessa forma, a 14 de Abril de 2004, através da Lei Federal nº 10.861, é implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

A Avaliação Institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto de instrumentos. O foco principal dos processos avaliativos que compõem o SINAES são as IES. O objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES. Os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados. Os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e utilizam-se da infra-estrutura da própria instituição. A Avaliação Institucional organiza os diversos instrumentos avaliativos de acordo com o princípio da integração. Os diversos estudos, reflexões e valorações são articulados em função da compreensão global da IES. Esta Avaliação Institucional constitui-se pelo processo de auto-avaliação que se completa com a Avaliação Externa, tendo como coordenação de todo o processo a Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, que passa a ser uma instância do MEC.

A Avaliação Institucional, tanto na dimensão interna, quanto na externa, irá incorporar informações e resultados de outros instrumentos, tais como o Censo da Educação Superior, o Cadastramento das Instituições de Educação Superior, a avaliação feita pelas comissões da Semtec, a avaliação da Pós-Graduação e o novo instrumento em substituição ao ENC, que passa a ser o Enade²¹, colocando-os numa perspectiva de globalidade.

Os focos centrais da Avaliação Institucional, tanto na dimensão interna quanto na externa, são o trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo, e as atividades mais diretamente vinculadas aos compromissos sociais da Instituição. Entre os objetivos da Avaliação Institucional contam-se o de conhecer as fortalezas e os problemas da IES, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e

²¹ Enade – Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes – é um exame aplicado a uma amostra de estudantes, por curso, em dois momentos ao longo de sua trajetória universitária: um no primeiro ano e outro após a conclusão do curso. O objetivo é acompanhar a evolução do conhecimento adquirido pelo aluno no curso e as contribuições agregadas pela IES ao aluno.

as novas, identificar os graus de desenvolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas.

É esperado que a Avaliação Institucional possa ir além da verificação e constatação de problemas e carências das IES, identificando suas causalidades e explicitando as possibilidades reais para a sua superação estabelecendo as ações adequadas e os meios para a transformação desejada. Também é esperado que além dos assuntos próprios do ensino, dos currículos, das metodologias, da relação professor-estudante, em outras palavras, do universo do ensino e da pesquisa, tanto a comunidade interna e quanto os pares e outros participantes externos devem buscar também conhecer e julgar o real processo de investigação, a eleição dos temas prioritários em conformidade com os compromissos fundamentais da Instituição.

Os processos avaliativos conduzidos individualmente pelas IES também se vinculam a funções de regulação e de auto-regulação. Esses processos são básicos e, portanto, obrigatórios para que a instituição se integre formalmente ao sistema de educação superior, cumprindo as exigências concernentes a autorizações de funcionamento, credenciamento, recredenciamento, transformações e demais instrumentos legais. As funções mais importantes da auto-avaliação permanente são a de produzir conhecimento, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da Instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população.

Para atingir esses propósitos, é necessário lançar mão de vários recursos metodológicos, muitas vezes de forma combinada. As ações de avaliação interna e externa devem realizar-se de forma combinada e complementar, em ambas deve haver plena liberdade de expressão e comprometimento com a busca do rigor e da justiça. A IES deve fazer um grande esforço para motivar a comunidade interna, bem como envolver vários setores da comunidade externa a participar dos processos avaliativos.

3.4 AUTO-AVALIAÇÃO DAS IES

O ponto de partida dos processos que constituem o SINAES situa-se em cada IES. Cada uma delas deve realizar uma auto-avaliação, que se completa a cada três anos, sendo este o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. O processo de auto-avaliação é de responsabilidade de cada IES, que buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, sendo também plausível a participação da comunidade externa, ex-alunos e representantes daqueles setores sociais mais diretamente envolvidos com a IES. Dessas ações devem resultar um conjunto estruturado de informações que permita uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da IES e, sobretudo identifique as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorá-la e fortalecê-la.

A auto-avaliação deve ter um caráter educativo, de melhora e de auto-regulação. Deve buscar compreender a cultura e a vida da IES em suas múltiplas manifestações. As comparações devem ser internas, devem ser evitados os rankings e classificações pelas notas, menções e distintos códigos numéricos, alfabéticos, cromáticos e outros. Todos os dados essenciais e pertinentes as apreciações e críticas devem ser consolidados em relatórios, uma vez discutidos e aprovados pela comunidade, tornam-se documentos oficiais e públicos. Esses relatórios devem dar conta do desenvolvimento da Avaliação Institucional em sua vertente interna, combinando levantamento e organização de dados e apreciações valorativas, e construir uma parte importante do material a ser examinado na avaliação externa, a ser realizada por comissões designadas pela Conaes. Quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos. A auto-avaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a Instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação.

Para fins de operacionalização da Avaliação Institucional, especialmente em sua dimensão interna, recomenda-se que cada IES constitua uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para organizar os processos avaliativos, coordenar os debates, acompanhar sua execução, assegurar a unidade entre os diversos setores, garantir rigor,

efetuar a edição final dos documentos, auxiliar na identificação dos problemas, das potencialidades e das ações que devem ser empreendidas, promover estratégias de sensibilização e de informação permanente, buscando sempre a criação e a consolidação de uma cultura de avaliação permanente, rigorosa e efetiva para o desenvolvimento institucional. O formato da CPA será decidido pela IES, assegurando a representação dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo, de acordo com as formas organizacionais específicas e a complexidade de suas estruturas institucionais.

A auto-avaliação das IES deve ser formada pela composição de dados distribuídos ao longo de dez dimensões:

1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão;
3. Responsabilidade social;
4. Comunicação com a sociedade;
5. Políticas de pessoal, carreira do corpo docente e técnico-administrativo (aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho);
6. Organização e gestão da IES, funcionamento e representatividade dos colegiados, participação da comunidade universitária nos processos decisórios;
7. Infra-estrutura física;
8. Planejamento e avaliação: processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
9. Políticas de atendimento a estudantes e egressos;
10. Sustentabilidade financeira.

O relatório final da CPA deve ser encaminhado à Conaes, que por sua vez o encaminhará à(s) Comissão(ões) Externa(s) de Avaliação.

CAPÍTULO 4

PARA ALÉM DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA REFLEXÃO ÉTICA

Retomo a questão principal que se coloca nesta tese que é: **a Avaliação Institucional (conjunto integrado por idéias e ações organizadas de forma coerente com intencionalidade educativa) pode fornecer elementos para a um currículo crítico-emancipatório em construção?**

As etapas demonstradas de forma didática no Quadro 2 aconteceram de forma gradativa, algumas delas concomitantes e sistemáticas, incorporando uma a outra. Sempre acreditei que apesar do caráter subjetivo e qualitativo que faz parte intrinsecamente da concepção de avaliação emancipatória, a organização de forma sistemática facilita a compreensão e divulgação do trabalho, no sentido de conseguirmos a compreensão, a adesão e comprometimento de todos os participantes, entendidas como condição fundamental do processo avaliativo.

Através da socialização, divulgação, discussão e da análise dos resultados a avaliação ganhava cada vez mais sentido porque, como diz DIAS SOBRINHO (2003), avaliar é produzir sentido, através de valores e das relações pessoais intersubjetivas. Mais que resultados obtidos pelos alunos ou por uma Instituição, o objeto da avaliação está voltado para as relações sócio-educativas, as relações intersubjetivas concretas, as representações, as estruturas, tudo visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação do estudante. Essas concepções sobre avaliação podem ser evidenciadas através das etapas que compõem o processo.

O grande problema da avaliação pautada apenas no controle, reguladora e fiscalizadora, está em esgotar-se em si mesma, porque o processo educativo não se esgota nessa dimensão. Para fazer sentido, há que ser completada com a avaliação qualitativa, educadora, criadora de consciência, de responsabilidade. O grande erro consiste em ficar apenas na etapa do diagnóstico cumprindo uma determinação burocrática da legislação. A continuidade do processo através das etapas subseqüentes é que emprestaria valor significativo ao trabalho, e que seria nosso maior desafio na Instituição dado o estilo de gestão personalista aplicado pelos representantes da mantenedora na administração direta, que sempre reservaram amplos espaços políticos para suas atuações pessoais.

A IES objeto deste estudo foi fundada por um investidor do ramo educacional cuja experiência na área veio de décadas na propriedade e administração de um dos maiores e mais antigos grupos educacionais de São Paulo do qual faz parte uma das maiores Universidades privadas do país. Ao constituir essa Instituição, como iniciativa pessoal, fora do grupo tradicional, indicou para a sua administração direta, por serem integrantes da mantenedora, algumas pessoas de sua família. Estas posições dentro da auto-gestão da IES criaram, em inúmeras vezes, situações dúbias e titubeantes na área da tomada de decisão.

Especificamente quanto ao processo de auto-avaliação implantado na IES, a sua primeira etapa - *estudos preliminares sobre o projeto de auto-avaliação institucional* - compreendeu a constituição dos órgãos representantes que seriam responsáveis pela condução do programa essencialmente composto por representantes de toda a comunidade acadêmica. Muitas foram as denominações que encontramos para esses órgãos: Departamento de Avaliação Institucional, Comissão Permanente de Avaliação, Comissão Interna de Avaliação. Para nós o importante é que fosse representativa de todos os setores envolvidos.

A partir daí foram efetuados os estudos preliminares e análise do Programa de Avaliação Institucional como um todo. Dele fizeram parte os elementos que fundamentaram o programa, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com especial atenção na missão, vocação, compromissos, crenças e valores para que se identificasse o que caracterizava a instituição. Este foi o primeiro campo de embates das várias correntes que tentavam instalar sua visão da Instituição como hegemônica. Nesta fase, o maior trabalho da comissão, sempre funcionando coletivamente, foi o de desarmar

os espíritos antagônicos para que estes se predispusessem a colaborar com a elaboração de uma visão, se não única, ao menos uniforme através da aceitação de visões distintas sobre o mesmo objeto de realidade. Embates muito fortes entre os representantes da mantenedora e os demais representantes dos colegiados fizeram-se presentes nesta quase disputa de hegemonia de visões.

A segunda etapa - *elaboração e reestruturação dos procedimentos e instrumentos* - compreendeu a elaboração e reestruturação dos procedimentos que envolveram todo o programa de auto-avaliação concentrando-se nos instrumentos que serviriam para a coleta de dados, ponto muito importante considerando a dimensão dos setores pedagógicos, de infra-estrutura física e administrativa.

Os instrumentos utilizados no período anterior eram analisados e se fossem de consenso de todos, eram adaptados sem, contudo, modificá-los radicalmente para não se perder dados históricos sobre a IES. Eles compreenderam duas grandes dimensões: uma denominada de pedagógica atendendo as questões voltadas ao processo ensino-aprendizagem, e a outra voltada para a infra-estrutura física e administrativa da instituição.

Esses instrumentos foram elaborados de acordo com o princípio da globalidade no sentido de fornecer dados sobre as diversas modalidades envolvidas. O importante era que esses instrumentos avaliativos possibilitassem uma visão global da instituição, tanto na questão da regulação quanto na implementação de medidas e ações de melhorias.

Nessa etapa se fizeram presentes fortes pressões para que o foco dos levantamentos fossem meramente quantitativos atribuindo para uma esfera superior e para o futuro uma avaliação mais qualitativa de tais pontos, principalmente no que se referia à estrutura administrativa e de infra-estrutura. Com muito tato a abrangência da proposta foi mantida, porém a um custo de aplicação bastante elevado, dado as complicações impostas para sua realização.

A terceira etapa, *divulgação do programa*, considerava que depois de definido o Programa de Auto-Avaliação, ele deveria ser divulgado de forma ampla e oficialmente a toda a comunidade acadêmica para que ficassem claras a sua mecânica e sua intencionalidade em realizá-la de forma democrática. A primeira providência foi a criação de um canal aberto de comunicação entre todos os participantes, através de um e-mail específico. Além disso, foram criadas outras alternativas como, por exemplo: a distribuição

de folders explicativos, cartazes, boletim informativo, a criação de áreas específicas dentro do site da IES, encontros, e palestras que envolviam o corpo docente, o corpo administrativo em todos os níveis e o corpo discente. Essas ações aconteceram no sentido de conseguir a adesão de todos os participantes da comunidade.

Na sequência, a quarta etapa destinou-se a *coleta de dados realizada através da aplicação dos instrumentos via Internet*, on-line, em formulário eletrônico através do uso dos laboratórios de informática. O Programa utilizado encontrava-se totalmente informatizado, proporcionando o retorno dos resultados em apenas três dias, funcionando como estímulo para o avaliador saber que os resultados estariam disponíveis logo após o encerramento dessa etapa. A metodologia utilizada para os discentes compreendeu uma pesquisa por amostragem estatística que tinha como objetivo obter o retorno de, no mínimo, 30% do alunado de cada turma.

Isso aconteceu para que representasse um percentual estatisticamente aceito. Isso ocorreu, também, para garantir o processo em função das séries iniciais, considerando que estariam participando pela primeira vez do programa. Como nessa instituição os cursos eram semestrais, e os alunos recém-ingressos também eram convidados a participar pela primeira vez, essa sistemática garantiria a validade do processo. Isso já não ocorreu com as séries subsequentes porque a partir do momento que o alunado participava do programa e percebia que havia um retorno e, principalmente, percebia resultados em termos de transformações e mudanças, ele aumentava seu engajamento a partir do momento em que sentia-se como sujeito ativo do processo.

É importante apontar para o fato de que imediatamente após o término do “aluno avaliador” responder o questionário, podia-se obter informações em relação à porcentagem de cada turma, sala, curso ou disciplina. Esse era um fato muito importante, no sentido de averiguarmos que a grande maioria das turmas ultrapassava o percentual mínimo estabelecido por turma, chegando a surpreender. Os alunos eram convidados e tinham ciência de que sua participação era voluntária e os resultados compartilhados democraticamente.

Esse é mais um fator que acrescentava valor ao trabalho dentro da perspectiva da legitimidade. Não posso deixar de lembrar que a avaliação precisa ter uma legitimidade técnica científica, assegurada pela teoria, pelos procedimentos metodológicos adequados,

pela elaboração correta dos instrumentos e principalmente por tudo o que é recomendado numa atividade científica.

A partir daí, pudemos correr o risco de dizer que se iniciava uma cultura da avaliação participativa entre a comunidade discente, fundamentada na credibilidade e confiança que o alunado adquiriu. Conseqüentemente, isso proporcionava um espaço também ao aluno para que ele exercesse uma possível *cidadania acadêmica*, integrando-se na vida escolar de forma efetiva.

Não faltaram pressões para controlar, filtrar e armazenar as mensagens e o transito de informações, principalmente as que utilizavam o meio virtual da Internet no site da IES. Esse movimento demandou um esforço muito grande e conjunto das comissões para que as informações trafegassem efetivamente de forma livre e democrática, sem filtros ou censuras.

A quinta etapa, considerada essencialmente técnica, concentrou-se na *tabulação dos dados obtidos*, na elaboração dos gráficos e tabelas resultando na avaliação quantitativa, fundamental para dar início ao processo subsequente. Esses dados foram tabulados por analistas de sistemas integrantes da CPA. Na vertente técnica, o trabalho envolveu os sistemas de informações para oferecer dados relevantes para efeito de diagnóstico e autoconhecimento. De forma adicional, nas etapas seguintes esses dados necessitaram um “olhar” crítico e qualitativo para reconhecer diferenças, valorizar aspectos específicos, analisar e explicar situações, enfim, atribuir e buscar sentido pedagógico aos mesmos. Para esse trabalho houve uma grande contribuição de todos os setores, conforme ia se percebendo que havia liberdade de expressão e respeito pelas contribuições. Muitas das análises situacionais foram enriquecidas por pessoas que nunca haviam sido chamadas a dar sua opinião em assuntos educacionais.

A sexta etapa, *publicação dos resultados*, consistiu na publicação e divulgação dos resultados quantitativos. O efeito produzido na comunidade acadêmica teve um valor significativo para a questão da legitimação do programa. Considerado como o primeiro passo para alcançar a credibilidade dos avaliadores, todos os que contribuíram nas fases anteriores, de qualquer forma, passaram a se sentir valorizados por terem participado e por verem um retorno, atendendo as suas expectativas. A medida que o processo foi se desenvolvendo pudemos observar que, através da divulgação das atividades que envolviam

o processo na sua globalidade, os participantes iam adquirindo confiança e se interessavam cada vez mais, contribuindo de forma real e espontânea.

Não faltaram resistências para com o método democrático de publicização dos resultados. A alegação principal dessa corrente era referente a possibilidade da perda do controle da IES sobre o processo avaliativo e da possível futura quebra da linha de comando e autoridade. Todos os dados tiveram sua publicação amplamente negociada entre todos sendo que, em alguns casos, houve mudanças na forma da apresentação dos mesmos, de acordo com o público receptor, o que ao final, acabou se mostrando como um grande acerto do processo. E nenhum momento, porém, abriu-se mão da veracidade de seu conteúdo. Isso garantiu que todos os conteúdos tenham sido veiculados a toda a comunidade. Nas reuniões, durante o embate das diversas correntes, eram feitos longos discursos sobre os riscos de se divulgar dados tão delicados à comunidade sem o controle ou filtro de seu conteúdo, sob a justificativa de que tais dados caberiam apenas ao conhecimento de alguns.

A publicação e disponibilização dos resultados da avaliação a toda a comunidade acadêmica atendeu as questões da legitimidade ética e política, asseguradas pelos seus propósitos proativos, respeito à pluralidade, participação democrática. A legitimidade ética e política teve a ver com a autonomia efetivamente assumida na perspectiva da responsabilidade compartilhada. Esse espaço era entendida por todos os envolvidos no processo como espaço social de reflexão, amadurecimento, com grandes possibilidades de conduzir seus membros a uma emancipação, se eles assim o quisessem e o fizessem.

A sétima etapa, realizada de forma concomitante com as avaliações feitas pelos discentes, caracterizou-se de forma muito especial, pois compreendeu o momento reservado para a *auto-avaliação do professor e do coordenador de curso*. A reflexão do professor sobre o seu trabalho docente foi um aspecto que contribui muito no sentido de repensar a prática pedagógica, buscando uma melhoria de procedimentos e estratégias em função da realidade heterogênea de cada turma e de cada curso.

A avaliação não pode ser simplesmente uma forma de atribuir notas, de levantar dados que atendam somente as necessidades burocráticas. O professor deve ter plena consciência da importância de seu papel como educador e da importância da avaliação

como ferramenta de apoio para diagnosticar problemas que, muitas vezes, não são identificados durante as suas atividades docentes, no sentido de melhoria contínua.

A participação dos professores como sujeito desse processo aconteceu no sentido de criar um espaço legítimo para se debater as questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, voltado para todas as atividades que envolvessem as disciplinas. Isso compreendeu desde aplicação em sala de aula até a formulação curricular da disciplina e do curso. Através de reuniões, seminários, debates e reflexões sobre as questões abordadas também corremos o risco de dizer que também ali a cultura da avaliação estava se implantando como um espaço legítimo para a construção da qualidade acadêmica.

Esse aspecto da auto-avaliação docente no ensino superior reveste-se de dificuldades para ser implantada no sentido do professor repensar a sua prática, diferente do que acontece na escola básica e fundamental. SAUL faz considerações muito oportunas no que diz respeito a essa questão:

(...) falta tradição em nossas instituições educacionais de refletir sobre o seu cotidiano, o traço autoritário de que se reveste os empreendimentos avaliativos, a percepção de uma ameaça, em maior ou menor grau, que todo trabalho avaliativo representa para as pessoas nele envolvidas, e uma atitude ética em relação à ação transformadora, como consequência de dados avaliativos. (SAUL, 1999, p.17)

Esse é um problema que pode ser observado em instituições que ainda não (re)pensam suas práticas de avaliação do processo ensino-aprendizagem, ou mais profundamente, sobre seus currículos. Nessa etapa se exercitou uma cultura de avaliação entre o corpo docente, voltada para o comprometimento de se construir um currículo melhor através de estratégias que deveriam ser revistas e não simplesmente como uma ameaça a atuação docente. Confrontando esse propósito, não faltaram pressões sobre a comissão para que esta divulgasse a lista dos “maus professores”, ou seja, dos professores com as mais baixas avaliações, defendendo suas demissões para que a qualidade da média dos docentes melhorasse. O que não foi aceito pela maioria da CPA.

Em relação à auto-avaliação do coordenador de curso, acredito que o grande benefício desse trabalho foi contribuir para a revisão e aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso especificamente, além de alcançar também o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, buscando a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas.

A auto-avaliação docente foi um dos aspectos de grande importância do processo de avaliação da IES, no sentido de proporcionar a utilização eficiente, ética e relevante dos seus recursos humanos e materiais. Na avaliação de cada coordenador de curso, além da auto-avaliação, fez parte também a avaliação feita a seu respeito pelos alunos de seu curso, pelos professores de seu curso, pelos outros coordenadores de curso, pela área administrativa, e pela alta direção.

A oitava etapa, *retorno dos resultados da avaliação aos professores e coordenadores*, envolveu uma questão ética da avaliação a partir do momento que preservamos o professor, e entregamos individualmente o resultado da avaliação feita pelo alunado referente a todas as turmas nas quais ele lecionava. A ele foi reservado o direito de discutir e refletir o resultado com o coordenador do curso ou se preferir com os membros das comissões de avaliação, e até com os próprios alunos.

Durante todo o processo, a atuação do professor e a transformação do aluno foram consideradas de forma especial porque englobavam questões pessoais, subjetivas sujeitas a muitas interferências de acordo com a sua complexidade relacionada a ambas as partes. Portanto, esse momento em que o professor recebe o resultado da avaliação foi considerado com especial atenção, na análise e reflexão dos mesmos, com a função de verificar os pontos de excelência para mantê-los e incentivá-los, e os pontos carentes modificá-los e adequá-los às realidades institucional e social.

Para todas as atividades avaliadas, como por exemplo, professor, turma, curso, coordenador ou área administrativa, eram publicizados os dados consolidados, sendo disponibilizados todos os detalhamentos apenas para os diretamente interessados. Com isso procurou-se resguardar as pessoas por traz das atividades.

Para os coordenadores foi importante analisar a visão do alunado e a visão do professor sobre o curso. Esse foi um espaço legítimo para se verificar até que ponto o projeto pedagógico do curso e o seu currículo estavam sendo executados em função das propostas estabelecidas, na visão dos sujeitos ativamente participantes.

Com muito empenho de todos, mais uma vez, o espaço proporcionado pela avaliação se tornou um rico elemento, no sentido de criar uma consciência de que a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem e a estrutura curricular de cada curso, e da IES como um todo, não dependiam apenas do professor, do aluno ou de quem quer que

fosse tomado como agente isolado, mas sim, de um comprometimento de todos os participantes desta comunidade com seu processo.

A medida que as etapas iam se desenvolvendo, elas também iam se incorporando e se articulando. Com essa evolução, juntamente com o desenrolar das atividades acadêmicas, o processo ganhava cada vez mais consistência de significados. Isso ficou evidenciado na etapa seguinte, a nona etapa, *reunião geral para análise dos dados*, compreendendo um momento muito rico proporcionando a todos da comunidade espaço legítimo e democrático de maneira mais ampla para análise, discussão e reflexão das informações na sua dimensão global.

Nesse espaço estavam representados todos os setores da instituição, desde a direção geral passando por docentes, coordenadores, discentes, ex-alunos, biblioteca, laboratórios, os setores de extensão e de pesquisa, funcionários administrativos, representantes da comunidade externa, entre outros, com o grande propósito de levar a público os resultados da auto-avaliação, no sentido de mostrar a preocupação para com o papel social que a IES desempenha perante a comunidade.

O mais importante a ser registrado é que a auto-avaliação da instituição, de acordo com esses procedimentos, foi sempre concebida como um processo de construção coletiva na direção do projeto de qualidade da instituição e melhoria curricular tão almejadas por todos os seus integrantes.

Após esse momento de reflexão, passamos para a décima etapa reservada para a *elaboração do plano de melhorias*. Tendo coletado todas as avaliações, sugestões e recomendações apontadas na reunião geral, a CPA elaborou um Plano de Melhorias que organizava os resultados das dez dimensões estabelecidas na Auto-Avaliação Institucional de maneira coerentemente, de acordo com os valores e sentidos de necessidade estabelecidos pela comunidade.

O Plano de Melhorias serviria como base para a construção de um projeto de reformulação dos diversos setores envolvidos, atendendo às expectativas de solução dos problemas apresentados. Ele estabelecia uma forte relação com a qualidade desejada para a IES, capturada pelas mudanças, curriculares e estruturais, registradas no seu novo PDI. A tomada de consciência de uma responsabilidade compartilhada foi difundida por todos. Essa identidade coletiva e integradora estaria, a seu jeito, conduzindo essa comunidade a

um ambiente de avaliação emancipatória, onde seus participantes tomaram para si a responsabilidade de criar suas possibilidades.

Ao buscar a evolução e o aperfeiçoamento do ensino, com base nas teorias modernas da educação, que destacam a avaliação como um dos fatores mais importantes desse processo, a discussão e o envolvimento de todos aqueles que compõem a IES devem ser incentivados. A elaboração do Plano de Melhorias consciente e responsável, de forma comprometida com a missão da instituição, vinha a ser o corolário da auto-avaliação no sentido de conduzir a comunidade acadêmica a uma atitude amadurecida e emancipada.

Retomando o conceito de emancipação é preciso esclarecer quais os aspectos que estão sendo levados em conta. A proposta da avaliação emancipatória está direcionada para a utilização do espaço coletivo e democrático proporcionado pela sua estrutura operacional, com o objetivo de transformar uma dada realidade através de melhorias a partir de uma revisão crítica e responsável.

A próxima etapa, consequência da anterior, *elaboração do plano de ações*, fechava o ciclo do processo de avaliação sob o ponto de vista da sua autenticidade e credibilidade. Estes eram fatores fundamentais para adquirir legitimidade, através de seus princípios e critérios explicitados desde a sua concepção até o compromisso da instituição de realizar as ações apontadas como necessárias para a melhoria contínua da qualidade educacional, a grande beneficiada com esse processo.

E finalmente, a última etapa ficou reservada a elaboração do relatório final do processo, elemento fundamental para a continuidade do processo em um novo ciclo. Após a realização de um significativo processo de auto-avaliação e elaborado um relatório consistente e detalhado, a IES estaria pronta para determinar e implantar seus rumos futuros, estando pronta, inclusive, para se submeter à avaliação externa. Este relatório final deveria ser escrito após a discussão dos Planos de Melhoria e do Plano de Ações com a Mantenedora.

4.1 RESPONDENDO AS QUESTÕES PROPOSTAS

Retomo agora as questões que originaram este estudo, e que estiveram presentes ao longo desse texto, para tentar dar conta de suas respostas, tendo o processo de auto-

avaliação chegou ao final deste ciclo, com a formulação do Plano de Melhorias e do Plano de Ação, no ponto em que seriam discutidos com a mantenedora.

- a. É possível que a Avaliação Institucional contribua para que a instituição repense as suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas, de forma crítica e comprometida, refletindo sobre o seu papel social de promoção e divulgação de um saber transformador da realidade?**

Sim. Pelos resultados obtidos ao final do processo, a Avaliação Institucional, na sua dimensão da Auto-Avaliação, mostrou-se um espaço privilegiado na sua capacidade de proporcionar à IES importantes momentos de reflexão sobre suas práticas nos mais diversos campos.

Creio ser importante destacar que essa capacidade reflexiva não se deu em um determinado momento ou a partir de um determinado ponto. Ela se formou e se configurou como parte inerente ao processo. Ela se fez na ação dos participantes que se propuseram a pensar e repensar sobre o papel social de suas atividades, indo para além de um saber técnico.

O repensar institucional ganhou uma dimensão política tal que todos os campos da atividade ensino-aprendizagem foram revistos, rediscutidos, questionados e debatidos. O grande ganho deste questionamento engajado da Instituição foi uma ampla reformulação curricular proposta no Plano de Melhorias e no Plano de Ações, objetivando a efetiva capacidade transformadora da educação em seu meio social através de um novo PDI.

- b. A Avaliação Institucional pode ser definida como um instrumento de mudança da cultura organizacional e institucional?**

Sim. Ao se entender a cultura como o arcabouço de valores, signos e símbolos que estruturam e dão sentido às relações humanas em um determinado tempo e lugar histórico, pude perceber que as pessoas envolvidas nesse processo avaliativo se transformaram e transformaram suas relações históricas com a Instituição e com o seu fazer profissional.

Por terem sido expostas a essa experiência avaliativa, as pessoas reconfiguraram seus olhares sobre a atividade ensino-aprendizagem na qual são atores e autores. Pelas posturas, engajamentos, comprometimentos, dedicações e encaminhamentos das questões, dificilmente os envolvidos nesse processo aceitariam se vincular, de bom grado, ao que

poderíamos chamar da velha IES, no sentido de que nada fosse feito a partir do Plano de Melhorias e do Plano de Ações.

Conforme algumas declarações feitas na reunião de elaboração do Plano de Melhorias e do Plano de Ações, o futuro ali se apresentava de forma bastante clara para os que estivessem dispostos a fortalecer a Instituição à qual todos estavam voluntariamente ligados, e em construir um ensino de qualidade política e social. Menos que isso seria abrir mão conscientemente de um forte significado ético para a expressão Educação.

c. A Avaliação Institucional pode ser um processo de reflexão sistemática, metódica, organizada e intencional, empreendido na direção de uma auto-reflexão sobre as finalidades, processos e resultados da Instituição?

Sim. A experiência da Avaliação Institucional, em sua vertente da Auto-Avaliação, apresentada neste estudo mostrou que para que ela seja um processo de reflexão sistemática, metódica e organizada é necessário um rigor metodológico no processo, tão ao gosto de Paulo Freire quando este fala sobre o tema:

Esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1999, p. 28-29).

Esta infra-estrutura metodológica e processual foi buscada pelo roteiro apresentado no Quadro 2 e suas atividades. Todas elas foram pensadas coletivamente para que se pudesse oferecer a melhor condição possível e os espaços necessários para as reflexões mais significativas possíveis, em todos os níveis.

Porém, essa experiência também mostrou que só isso não basta. Se fosse garantido apenas o espaço processual e de infra-estrutura seria como um anjo de uma asa só, impossibilitado de alçar os vãos a que almeja e se destina. Era necessário que se garantisse a intencionalidade do processo para que ele fosse empreendido na direção de uma auto-reflexão sobre as finalidades, processos e resultados da Instituição e não atendessem aos constantes chamados do autoritarismo. Como alerta FREIRE:

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiências de produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão

se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1999, p. 29).

A intencionalidade do processo pode ser definida no seu início quando da discussão das duas alternativas apresentadas pelo Quadro 1 em que se contrapunha a intencionalidade autoritária com a intencionalidade emancipatória. Ao ser escolhida livre e democraticamente a intencionalidade emancipatória, a maior exigência foi a de se guardar coerência entre intenção e gesto a todo momento ao longo do caminho, até que ela fosse sendo introjetada pelos participantes, causando estranhamento a todos quando algo não lhes fazia sentido dentro deste propósito.

Minha percepção é de que a Auto-Avaliação, quando aplicada conforme a que foi vivida nesta experiência, põe a nu o sentimento e as intenções de seus atores, cobrando, ou mais ainda, exigindo de cada um, em voz alta e publicamente, a reafirmação ética de suas intenções e dos valores pelos quais pauta suas atitudes.

Esta percepção me ficou mais fortemente gravada quando, ao final do processo, tendo respondido afirmativamente as questões a que me propunha estudar neste projeto em relação à dinâmica da Avaliação Institucional, e que encerrava a tese, me choquei com a conduta da mantenedora frente à proposta do Plano de Melhorias para a Instituição instalando uma nova realidade para toda sua comunidade à qual eu não posso me furtar de considerar e de analisar.

Na reunião que se destinava à apresentação do Plano de Melhorias e do Plano de Ações à Mantenedora, seu presidente, antes mesmo de ouvi-los, comunicou à diretoria ali reunida que, motivado pelo retorno financeiro desejado para a Instituição, havia tomado a decisão de aceitar a proposta de compra feita por um outro grupo de investidores educacionais que estavam interessados nos nossos cursos reconhecidos pelo MEC, e que isso se daria no menor prazo possível. Acabava, ali, o percurso construído coletivamente em busca da construção de um currículo crítico-emancipatório nesta IES.

Por força da realidade e das suas mudanças que se impuseram, não poderia, eticamente, encerrar minha tese simplesmente respondendo às questões inicialmente formuladas, o que sem dúvida já foi bastante. Não posso ignorar a riqueza da situação que se instalou posteriormente a elas. Se não por isso, há outra razão ainda mais convincente

para que eu me preocupe com uma situação crítica que se tenha apresentado. Como proposto por Hannah Arendt:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu (...) Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDT, 2000, p.223).

Não poderia, intelectualmente, me recusar a analisar eticamente essa crise que se instalara na IES ao final do processo de auto-avaliação que teve o empenho, o compromisso e o engajamento de toda uma comunidade, e que, simplesmente, foi descartada por uma decisão financeira que veio para suportar posturas políticas e de interesses particulares ao se tratar de Educação.

Acredito estar em uma posição privilegiada por poder refletir sobre uma experiência única em suas características, reflexos e efeitos, pois não encontrei em minhas pesquisas sobre o tema, relato parecido feito por outro pesquisador. Esta é uma situação única da qual creio poder extrair elementos que possam ajudar nos debates das áreas de avaliação e currículo sendo que, para isso, preciso ir para além dos parâmetros da avaliação institucional.

4.2 OS FUNDAMENTOS ÉTICOS DO PROJETO

Parti do pressuposto de que a implantação de uma proposta de auto-avaliação dentro das perspectivas apontadas anteriormente oferecesse um espaço rico e propício para se desenvolver uma cultura de avaliação e conduzir os seus participantes a uma identidade emancipada, frente ao processo educacional no campo do currículo.

Para que este olhar da auto-avaliação se concretizasse, as estratégias das ações foram orientadas pelo compromisso com um processo integralmente participativo, de reconstrução dos aspectos que apresentavam carências e incentivo aos aspectos de excelência apontados nos diagnósticos.

Para que essas metas fossem alcançadas foi preciso destacar os princípios básicos que fundamentaram a proposta e permearam todas as etapas, foram eles:

- 1) o caráter educativo e participativo;
- 2) a publicação, divulgação e socialização do processo;
- 3) a utilização dos resultados de forma participativa integradora;
- 4) a elaboração do plano de melhorias.
- 5) a continuidade

Detalhando um pouco mais cada uma delas:

1) O caráter educativo participativo permeou todas as etapas do processo, no sentido de buscar compreender a cultura e o cotidiano acadêmico da instituição em suas múltiplas manifestações. Para que isso ocorresse, foram considerados sujeitos da avaliação a alta gestão, o corpo docente, o corpo discente, os gestores acadêmicos e administrativos, funcionários, ex-alunos e membros da comunidade convidados. É importante observar que para que ocorresse um processo de avaliação participativa, foi preciso que a instituição oferecesse oportunidade de participação, de forma intencional à toda a comunidade acadêmica, porque participar significou ocupar espaço de forma sistemática, representativa e legítima, nas várias etapas que compuseram o processo.

2) A publicação, divulgação e socialização do processo foram agrupadas, porque fizeram parte de uma mesma estratégia no sentido de conseguir a adesão de toda a comunidade acadêmica. A publicação de todas as atividades que envolviam a avaliação contribuiu para que o participante se sentisse realmente engajado no processo. A medida que isso aconteceu, o programa ganhou credibilidade e adesão. Outro fator, diretamente ligado a publicação, residiu na atitude transparente dos responsáveis pelo desenvolvimento do programa, onde puderam ser encontrados os critérios e princípios que nortearam os trabalhos.

Nesse contexto entendia que a publicação nas suas mais variadas formas significou apresentar informações de forma estática formal, através da linguagem escrita. Já a divulgação pessoal assumiu um significado um pouco mais amplo, porque implicou na utilização de meios que compreenderam um contato mais direto com o indivíduo, através da linguagem oral, ou seja, seminários, reuniões. Divulgar nesse contexto significou dialogar com o interlocutor. E por sua vez, a socialização compreendeu uma questão mais profunda e complexa, significou falar, ouvir, refletir, porque envolvia indivíduos numa sociedade onde os interesses eram conflitantes, indo além das duas anteriores.

Essa questão mereceu estudos mais aprofundados, no entanto, é importante ressaltar que o fato de tornar público de forma ampla todas as etapas do processo, apresentando de forma constante o retorno das informações, tudo de forma sistemática e organizada, consistiu em prover um *feedback* conduzindo a uma valorização de papéis mutuamente reconhecida.

3) A utilização dos resultados se deu de forma participativa e integradora. Retomando o que foi colocado anteriormente, sobre o cumprimento de exigências da legislação quanto a avaliação institucional, seria muito mais fácil resolver de forma burocrática, se ficassemos apenas na etapa diagnóstica quantitativa. A questão que envolvia a utilização dos resultados se estendeu por todos os períodos letivos, compreendia os espaços para análise, discussão e reflexão crítica dos dados, através da participação de todos os envolvidos. No entanto, foi esse o aspecto que ao ser utilizado adequadamente, propiciou à comunidade acadêmica uma via real à cultura da avaliação emancipatória.

4) A elaboração do plano de melhorias. A partir do momento que os indivíduos participantes do processo de avaliação da instituição se dispuseram a elaborar um plano de melhorias relacionado diretamente à sua atuação, de forma consciente e responsável, estabelecendo como meta o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade de todos os setores envolvidos, entendemos que esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação materializava historicamente os resultados de uma cultura da avaliação emancipatória.

O *plano de melhorias* surgiu das discussões e análises dos resultados diagnosticados pelo processo de avaliação, como consequência da utilização desses resultados, considerando que as tomadas de decisões em relação às melhorias precisaram ser sistematizadas e organizadas para que se tornassem ações e produzissem resultados transformadores da realidade educacional.

Além disso, o Plano de Melhorias foi um instrumento que serviu de base para a construção de um projeto de reformulação dos diversos níveis da Instituição, atendendo às expectativas de solução dos problemas apresentados. O Plano de Melhorias estabelecia forte relação com a busca da melhoria e da qualidade da Educação Superior, ao conseguir a integração de um processo tão complexo, mas ao mesmo tempo tão rico na perspectiva da

participação, indo muito além das concepções do processo que visavam apenas aferição de resultados quantificáveis.

O plano de melhorias veio a ser o corolário da avaliação institucional que necessitou de comprometimento, da adesão dos componentes da instituição para que o processo fosse definido, implantado, desenvolvido, avaliado e divulgado. Essa foi a verdadeira concepção da avaliação como democrática, participativa e contextualizada no âmbito dos anseios e preocupações dos atores institucionais – a comunidade acadêmica. Como salienta DIAS SOBRINHO: “somente à luz da discussão democrática poder-se-á vislumbrar novos horizontes, onde a ação avaliativa contribua efetivamente para a reflexão sobre o significado da instituição na transformação da realidade social” (2003, p. 35).

5) A continuidade. A proposta de uma cultura da avaliação teve como ponto fundamental a continuidade do processo de avaliação, transformando-se numa sistemática que fez parte do cotidiano da vida acadêmica. A continuidade do processo gerou uma fonte permanente de produção de sentidos e questionamentos a respeito da finalidades da instituição.

Em conformidade com o Quadro 2, comparativo das visões da avaliação autoritária e avaliação emancipatória, pudemos observar que o princípio da continuidade e da permanência fez parte da concepção da avaliação educadora emancipatória. Se reduzíssemos o processo de avaliação a procedimentos pontuais fragmentados, como consequência ela acabaria se rotinizando em procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo seu potencial de transformação a partir de reflexões contínuas e permanentes. O processo de avaliação institucional permanente e internalizado favoreceu a busca pela criação de uma cultura da avaliação emancipatória, e a comunidade acadêmica assumiu de modo ativo as suas responsabilidades na construção da educação comprometida com os interesses e valores daquela comunidade.

4.3 A RELAÇÃO INDISSOLÚVEL ENTRE ÉTICA E AVALIAÇÃO

A palavra “ética” tem sua origem na palavra grega “ethike”, que por sua vez deriva de “ethikós” que significa “o que diz respeito aos costumes”, ou seja, faz parte da Filosofia prática, cujo objetivo é elaborar uma reflexão sobre a finalidade e o sentido da vida

humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal e o valor da consciência moral. Nesse sentido, a “ética” está fundada num estudo metafísico do conjunto de regras de conduta consideradas como universalmente válidas. Estabelece-se, assim, uma diferença entre moral e ética, explicando que “diferentemente da moral, a ética está mais preocupada em detectar princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as raízes de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las”. (JAPIASSÚ, 1990, p. 90).

Na busca do sentido das ações e a origem de seus valores, encontramos em CHAUÍ (1998) uma diferenciação entre os sentidos coletivos e os formulados individualmente, mesmo que oriundos desta coletividade no sentido ético:

Embora “*ta athé*” e mores signifiquem o mesmo, isto é, costumes e modos de agir de uma sociedade, no singular, “*ethos*” é o caráter ou temperamento individual que deve ser educado para os valores da sociedade e “*ta éthiké*” é uma parte da filosofia que se dedica às coisas referentes ao caráter e a conduta dos indivíduos e por isso volta-se para a análise dos próprios valores propostos por uma sociedade e para a compreensão das condutas humanas individuais e coletivas, indagando sobre seu sentido, sua origem, seus fundamentos e finalidades. (CHAUÍ, 1998, p. 101).

Historicamente a ética passa a designar não mais o costume, mas a sua problematização, o seu questionamento crítico, a busca de seu fundamento e dos princípios que o sustentam, já que no “*ethos*” manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores. Valorizar é relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele e dando-lhe significação. Como vemos em RIOS (2001):

É verdade que é da natureza ética a referência a um dever ser. Mas é também dessa natureza um esforço para transcender um plano restrito e circunstancial, numa perspectiva de totalidade. Esse esforço não tira da ética sua dimensão social e histórica – busca apenas tornar preciso o seu significado. (RIOS, 2001, p. 105).

É fundamental compreendermos que estamos no mundo situados histórica e culturalmente nele. É, portanto, no “*ethos*” que se manifestam os valores, criam-se modos de conceber e praticar a vida. Nele a própria existência humana é produzida ou negada.

Sendo esta tese um espaço de reflexão sobre as possibilidades de a Avaliação Institucional colaborar na construção de um currículo crítico-emancipatório, creio ser válido avaliarmos a necessidade de uma ética não só teorizada, mas praticada na realidade educacional escolar, fundamentando sua proposta educacional e orientando suas práticas pedagógicas/avaliativas comprometidas com a democratização da escola e da sociedade.

Por isso não podemos refletir sobre ética sem contextualizarmos o momento vivido pela escola e pelo sistema educacional do qual fazemos parte.

As implicações da ética para a Avaliação Institucional são diretas. Nada mais humano do que a capacidade de avaliar. Aliás, o ser humano deve seu atual estágio de evolução exatamente à sua capacidade e competência de avaliar. A avaliação faz parte da vida humana. Para DUSSEL (2000) “o imenso sensor da corporalidade do sujeito ético é o seu sistema afetivo-avaliativo, o cérebro humano possui este critério como critério de verdade fundamental” (DUSSEL, 2000, p. 148). Sem essa capacidade avaliativa o indivíduo morreria pondo em risco a própria espécie. É questão de vida ou morte. O exercício do sistema afetivo-avaliativo, um avaliar anterior ao próprio juízo de valor explícito e abstrato, e ainda ao próprio sujeito, é o momento constitutivo originário do próprio ato da captação teórico-prática e empírica do categorizar.

Os seres humanos categorizam por base no “valor”. Nenhum sistema baseado na seleção atua sem referência ao valor. Isso nos possibilita compreender como o sistema afetivo-avaliativo faz parte da natureza humana e move a própria vida, de forma diferente em seus vários níveis de atuação.

É preciso diferenciar entre: a) o avaliar meramente estímulo (do animal e que exige uma resposta imediata e necessária); e b) o julgar ou avaliar humano que se refere a possibilidade ou não da reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito humano que supõe o atualizar a coisa real, como algo de seu. Este último avaliar é constituinte do conceito (categorizado sempre hierarquicamente como conducente ou não à reprodução ou desenvolvimento da vida humana) no próprio ato cognitivo, anterior a qualquer juízo de fato (meio-fim). A avaliação propriamente cultural (a partir dos valores culturais da eticidade) é um movimento simultâneo, mas fundado no anterior. (DUSSEL, 2000, p. 150).

Nesse sentido o avaliar humano se referencia à vida humana. Deve produzir vida, se comprometer com a vida do Outro ser humano e aceitá-lo plenamente. É fundamental compreender que os processos subjacentes ao conhecimento são mediações necessárias à sua construção e a avaliação é uma dessas mediações que possibilitam o conhecimento do conhecimento. Isso significa que, ao nos aprofundarmos na questão de como o conhecimento é produzido e ampliarmos a nossa compreensão, somos impelidos a uma ética inescapável:

Comprometemo-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um

mundo, que produzimos com outros. Comprometemo-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos. (MATURANA e VARELA, 1995, p. 262).

Ao se ver ampliada a possibilidade de avaliar o mundo de uma perspectiva mais distanciada e abrangente – do ponto de vista do outro – nos tornamos responsáveis em ter com o outro uma experiência vivencial de construção do mundo. Esta construção conceitual serve para nos fazer refletir sobre os sistemas avaliativos – seus princípios, suas práticas – que construímos e que vão sendo incorporados pelos educadores e educadoras em suas práticas de vida levando os educandos e educandas na direção da construção de uma vida autônoma ou pra longe dela. Compreender a materialidade da avaliação é entendê-la humana e ética.

A avaliação nessa perspectiva nos permite compreender como a avaliação educacional se constrói histórica e culturalmente, pela intervenção concreta dos homens e mulheres em relação uns com os outros, mediatizados pelo mundo. A avaliação se faz no tensionamento das relações humanas e sociais, ela atua como um dos motores da dialética da própria vida.

Para PAULO FREIRE (1987) a questão da avaliação crítica é nuclear em suas obras. Considerando que o homem e a mulher são seres inconclusos, em constante processo de aprendizagem, e que estão em relação uns com os outros, mediatizados pelo mundo, ele os concebe como seres capazes de avaliar criticamente sua presença no mundo, como seres de opção. Nesse sentido, a avaliação deve promover aprendizagens que gerem vida, nas sociedades, nas comunidades, nas famílias, nas escolas; deve ativar as práticas educativas que gerem conhecimento do mundo, que produzam um bem querer ao outro e à outra, a alegria da convivência, da participação, do brincar, da curiosidade epistemológica, da investigação, do falar e ser ouvido(a), do avaliar sem medo de ser punido(a); aprendizagens que tornem a vida plena de dignidade, justiça e solidariedade.

CAPÍTULO 5

ALGUMAS CONCLUSÕES

Gostaria de alinhar algumas conclusões parciais e preliminares sobre o que foi visto ao longo deste estudo recuperando e apoiando-me sobre algumas categorias conceituais que permearam todo esse raciocínio, tais como: Universidade como Instituição social - organização social; público – privado; Universidade operacional – crítica/social; qualidade – quantidade; dimensão intelectual – dimensão ideológica; avaliação como emancipação – regulação; modernização reflexa – crescimento autônomo; Universidade crítico/produtora – reprodutora; qualidade empresarial – qualidade de cunho acadêmico/crítico.

Não há como compreender as transformações da educação superior, nos últimos anos, sem levar em conta as práticas de avaliação. Há uma forte disputa entre duas concepções de educação superior que também carregam contradições muito importantes nas concepções e nas práticas de avaliação. Isso pelo reconhecimento de que a avaliação exerce um papel de motor das transformações nos sistemas e nas instituições de educação superior e, por consequência, na sociedade. Dessa forma, a educação superior tem sido considerada uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. Essas diferenças ideológicas relativas ao papel social da educação superior interferem fortemente na compreensão das funções da avaliação. Aqueles que encaram a escola como uma instituição constitutiva da República

querem que a escola forme o cidadão; Os que vêm a escola como uma *empresa*, num vasto *mercado de formação*, encontram uma real necessidade na avaliação do sistema, por múltiplas razões. É preciso conhecer, portanto avaliar, a oferta e a demanda para encontrar a melhor adequação. É preciso permitir ao consumidor escolher, então fornecer-lhe informações. É preciso pilotar o sistema educativo como uma empresa em busca da melhor eficácia.

Por aí já podemos ver que avaliação da educação superior é um dos temas mais complicados e complexos, tanto para quem se dedica à teoria quanto para quem se envolve em sua prática. Essa complexidade advém do fato de que não há consensos sobre avaliação em geral e tampouco existem muitos acordos sobre o que seja hoje a educação superior e, sobretudo, quais são as suas funções mais importantes na sociedade. Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Dissenso e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação. Compreendendo que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural dos valores, e, então, da ética e da cultura, e que a educação superior tem igualmente um sentido fortemente social, portanto, também, ético, cultural e político, podemos entender que essa relação é cruzada de concepções de mundo e interesses bastante diferenciados. Nenhuma avaliação é neutra, tampouco nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e idéias de sociedade ideal.

Avaliação e educação superior devem ser entendidas como fenômenos sociais e históricos. Não lhes servem as idéias essencialistas que as capturam e imobilizam em conceitos que não conseguem acompanhar as transformações históricas e os papéis que esses fenômenos sociais cumprem em circunstâncias distintas da vida das sociedades. Como fenômenos sociais, educação superior e avaliação sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas.

Seus caminhos interconectam-se. Há uma interatuação nas transformações que ocorrem nas avaliações e na educação superior, uma não se transformando sem a transformação da outra. Nem do ponto de vista técnico, nem quanto a seus propósitos, a avaliação de hoje pode ser considerada a mesma que aquela praticada em outros tempos.

Ela se tornou crescentemente mais complexa, mais bem definida do ponto de vista instrumental e cada vez mais plurirreferencial. Seu alcance alargou-se e seus efeitos ampliaram-se. Tão importante quanto isso é que ampliou enormemente o âmbito dos interessados em seus resultados. Daí por que também se tenha preocupado tanto com as normas de procedimentos públicos e aceitos pelos grupos de interessados.

Ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas pessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais concernidas por seus resultados e efeitos. Mas, atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública.

A avaliação da educação superior ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a que se dirige. Seus efeitos atingem não só o sistema de educação superior como também têm impactos sobre toda a sociedade. A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir.

Além de política, há uma forte dimensão ética na avaliação. Há muitas pessoas interessadas, porque as decisões sobre um programa baseadas na avaliação afetarão a todos. A avaliação faz parte, de maneira fundamental e intrincável, de uma situação *pública*: uma decisão coletiva. Quanto à questão ética, o avaliador não só deve ser veraz e crível, também deve ser justo.

Desde muito cedo, testes, provas, exames marcam os ritmos e os ritos de passagem do calendário escolar, como se fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e das

formações, como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que alcança nesses instrumentos de verificação. Na realidade, a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social. Muito comumente, ela tem exercido funções de controle, seleção social, restrições à autonomia. O fenômeno da avaliação tem sentidos muito mais amplos e complexos que aqueles que as noções escolares mais singelas e o senso comum transmitem de geração a geração. Não me cabe aqui deslindar todos os sentidos, nem sequer sugerir as dimensões que constituem este fenômeno, tampouco suas evoluções históricas e seus impactos nas instituições sociais e nas suas relações com o Estado e a sociedade civil. Para uma visão mais ampliada seria

importante compreender – a lista não é exaustiva – as condições de sua emergência nos distintos períodos históricos, interpretar os diversos sentidos que ela vai adquirindo nos distintos contextos, suas funções variáveis, os modos e condições também mutáveis de sua produção, as tensões que produz nos âmbitos sociais e políticos, as configurações temporais das instituições escolares e universitárias, as tendências e perspectivas do ensino e da pesquisa, as políticas educacionais ligadas aos interesses dos governos e da economia, a difusão, o tratamento dado pela mídia, a recepção pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade, as instâncias administrativas e legislativas, os sistemas de premiação e de financiamento, os grupos de especialistas vinculados às instituições de educação e às instâncias do poder, as agências, as audiências, o discurso da meta-avaliação, as revistas, os textos e autores da área consagrados. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 34).

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

Desde a crise econômica e o aumento das demandas sociais dos anos de 1970, ou seja, com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais

eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. Para a educação superior tornou-se obrigatório o aumento da eficiência de acordo com a fórmula: produzir mais, com menos gastos. A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado.

Tendo em vista a necessidade de aumentar a produtividade e a competitividade, houve um aparente ganho de autonomia. Entretanto, a autonomia concedida nesse âmbito de forte intervenção no campo social, que caracteriza o neoconservadorismo, consiste apenas em maior liberdade de organização e gestão, principalmente para maior adequação às necessidades diferenciadas do mercado e mais facilidade para a obtenção e utilização de recursos extra-orçamentários. Em contrapartida, a autonomia universitária é restringida pelas medidas de controle praticadas sob o nome de avaliação. Como as empresas, as instituições educativas devem agora submeter-se aos critérios economicistas e gerenciais das empresas.

Todos os Estados que hoje buscam realizar importantes mudanças no setor público, na administração e nas formas de organização e produção da sociedade acabam elegendo a avaliação como o motor principal das reformas. Todos esses países criaram agências e uma rede bem articulada de especialistas para a promoção de avaliações que ajudem a controlar e viabilizar os objetivos das reformas. Além disso, os principais organismos multilaterais impõem seus modelos avaliativos aos países beneficiários de financiamentos, exportam e formam especialistas locais para a reprodução e implementação de instrumentos de controle de resultados conectados com as reformas gestadas nos grandes centros políticos e econômicos. Nesta perspectiva da orientação dominante imposta pelos países centrais e organismos multilaterais que lhes dão apoio, a avaliação cumpre a função primordial de tornar a educação superior mais efetivamente útil ao mundo dos negócios e do trabalho, mais voltada à satisfação das demandas do mercado, mais adequada à expansão das redes comerciais interdependentes.

Entretanto, nem toda educação superior tem como função prioritária servir ao mercado, embora este constitua hoje a face mais visível de um fenômeno de múltiplos prismas. Igualmente, embora nem toda avaliação esteja a serviço dos interesses privados e

do mercado, também é preciso reconhecer que as relações de cooperação da avaliação com a economização da educação e da sociedade têm sido uma tendência cada vez mais forte. Há também importantes avaliações orientadas a apoiar a formação da consciência crítica, da cidadania, da identidade nacional, mediante o desenvolvimento do debate e da reflexão coletiva sobre as funções públicas da educação superior. Neste caso, estes processos avaliativos se vinculam àqueles que constroem os conhecimentos e promovem os valores como bens públicos a serviço da população em geral, não como propriedades privadas a serviço do interesse individual.

Claro que esta polarização – bem público X bem privado – não é nem absoluta, dadas as possibilidades de hibridismos, nem isenta de tensões, como sempre ocorre nos âmbitos sociais e, por isso, ideológicos. A economia é uma dimensão imprescindível da vida humana, a ser adequadamente desenvolvida pela educação. O papel da educação como motor da economia deve também ser levado em conta. Entretanto, a economia não pode se transformar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social. Da mesma forma, a avaliação não deve ser instrumento dessa funcionalização economicista.

Importante marcar que essas diferentes funções e concepções de avaliação são coerentes com determinadas concepções de educação superior e com certos interesses e valores de grupos sociais. Não são dois blocos homogêneos. Assim mesmo, há sensíveis predominâncias de idéias e práticas que priorizam a função ético-política, que consiste na democratização e no aprofundamento dos valores públicos, ou, por outro lado, a função técnico-burocrático-economicista, que prioriza as bases do mercado, a gestão eficaz, o progresso das empresas e o sucesso individual. O problema deste segundo bloco não está na eficiência e no progresso que ele produz, mas sim no fato de que não está a serviço dos interesses comuns de elevação espiritual e material de toda a sociedade.

Em outras palavras, sempre advertindo para as possibilidades de existirem configurações híbridas, podem-se distinguir analiticamente duas tendências dominantes na avaliação, conforme se lhe atribua mais a função ético-política de formação da cidadania, promoção de sujeitos autônomos, emancipação e solidariedade social, ou, preponderantemente, a função técnico-burocrático-economicista, pretensamente objetiva,

de controle dos produtos e instrumentalização da educação em função da economia de mercado. No primeiro caso, ainda que não exclusivamente, situam-se aqueles que defendem os valores históricos da universidade referenciada à sociedade. No segundo, como tendência e também não de modo puro, em geral colocam-se governos, organismos multilaterais, instâncias reguladoras, setores universitários a serviço do mercado, ou simplesmente adeptos da idéia de que se pode tratar a realidade sem contaminação ideológica.

Dois conceitos importantes aqui se insinuam: autonomia e regulação. Estes termos são susceptíveis de múltiplas interpretações, não faltando quem lhes atribua uma oposição simples e sem contradições. Portanto, não se há de incorrer no equívoco, bastante comum, de opor o primeiro termo ao outro, porém muito menos contrapor avaliação e autonomia. Se assim fosse, a avaliação identificar-se-ia simplesmente com controle. Seria, então, um instrumento que poderia negar ou suspender a autonomia.

É importante jamais perder de vista a complexidade da avaliação. Nem poderia ser diferente, pois toda avaliação tem a ver com idéias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder. Como tudo isso é diverso e dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos, monorreferenciais. Pode-se mesmo observar que, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, quando surgem mais problemas, mais mudanças nos campos da economia, da política, da cultura, bem como quando há mais avanços nos sistemas de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos, a avaliação também adquire novas formas e novos conteúdos, ajustados a essas dinâmicas históricas. Apesar da diversidade que vai apresentando em consonância com as transformações sociais, dois grandes tipos básicos sobressaem-se, quando olhados pelos prismas da epistemologia, da ética e dos efeitos políticos que produzem.

No liberalismo e, atualmente, no neoliberalismo econômico e no neoconservadorismo político, prevalecem a liberdade de escolha, o individualismo, o empirismo e um tipo de sociedade de caráter predominantemente mercantil, competitivo e individualista. Ao passo que o neoliberalismo se refere à economia, preconizando liberdade nos processos para facilitar o livre comércio, o neoconservadorismo diz respeito a um maior controle por parte do Estado sobre o campo social e cultural. As características da sociedade liberal são idéias-chave que constituem basicamente os enfoques avaliativos. A

idéia mais fundamental é a liberdade de escolha, porque, se ela falta, que utilidade tem a avaliação? Vale observar que a liberdade de escolha é essencial para a liberdade comercial. No caso da educação, essa liberdade é fundamental para sustentar a privatização, tanto na ponta da oferta quanto da recepção dos serviços e produtos educacionais. É claro que na questão da educação privada é imprescindível que haja as adequadas condições econômicas. Porém, se também não houvesse possibilidades de escolha, como se sustentariam as ofertas privadas? Os instrumentos avaliativos, que buscam orientar objetivamente as opções dos “clientes”, só fazem sentido onde vige o princípio da livre escolha.

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela idéia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre utilizam-se de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e *rankings*, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. O controle, nessa perspectiva, efetua-se conforme a crença de que a avaliação seria neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico. Objetividade, certeza, neutralidade, verificabilidade seriam asseguradas pelos procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas.

A epistemologia objetivista em educação e mais especificamente em avaliação tem na “gestão científica”, na “pedagogia por objetivos” e na “psicometria” algumas de suas mais importantes manifestações, na linha da ideologia do individualismo, do sucesso individual, da eficiência e da racionalidade instrumental. Objetivos e qualidades poderiam e, então, deveriam ser medidos, quantificados, comparados. Os testes, as escalas, as estatísticas e os *rankings* são recursos privilegiados para verificar, controlar e produzir eficiência e qualidade, mas segundo noções de eficiência e qualidade que correspondam a essa racionalidade.

Avaliação também tem sentidos de sanção e legitimação e seus contrários. Legitima e denega práticas, conteúdos, valores e sentidos. A noção de seleção e de organização social com o correr do tempo tornou-se muito forte, a ponto de ainda hoje estar arraigada indelevelmente em muitas práticas avaliativas, tanto nas escolas como nos âmbitos públicos dos concursos e dos exames.

A necessidade de organização seletiva da sociedade aumentou consideravelmente a partir do momento em que a sociedade veio se tornando mais complexa. A Revolução Francesa ampliou o acesso à educação básica e criou o sistema de classes, isto é, organizou os alunos conforme as capacidades individuais e idades. A escola deveria preparar servidores para os novos cargos e as funções do sistema de serviço público que os valores republicanos então organizavam. A Revolução Industrial promoveu a organização das atividades e dos postos de trabalho e estabeleceu os conceitos salariais relativos, gerando com isso também a afirmação de significados sociais e hierarquias de poder ligados aos lugares ocupados nas estruturas dos serviços e da produção. A avaliação teve, então, notável apelo e demanda, tanto para distribuir socialmente os indivíduos quanto para selecionar para o serviço público e os postos de trabalho, sempre baseada na noção de mérito individual. Desde então ela tem sido um importante instrumento para o estabelecimento e a mobilidade das classes de alunos, que se consolidou como a mais evidente forma de organização da escola moderna.

Para mais eficaz e objetivamente dar conta das funções sociais que lhe foram outorgadas, a avaliação teve que se desenvolver tecnicamente, criando os testes escritos e o sistema de notação. Aí está uma primeira característica que colou na avaliação a ponto de parecer pertencer à sua essência: os testes escritos com fins de medida. Os testes escritos são uma criação da escola moderna. Sua forma escrita liga-se à idéia de credibilidade pública, transparência e rigor. Ganharam tanta importância que acabaram interferindo fortemente na definição dos currículos e das propostas pedagógicas.

De um lado, os instrumentos de testes, provas, exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção. Por outro, determinaram uma concepção e uma prática pedagógicas que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e no controle por meio dos testes. Assim, a avaliação interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando

saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios. Como símbolo da legitimação de valores e privilégios sociais, os títulos e diplomas são instituídos formalmente, resultantes também eles da avaliação, e ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que “de direito” e por mérito individual lhes corresponderiam na sociedade. A proliferação dos exames e concursos em grande parte deve-se às necessidades que as sociedades apresentam de distribuir os indivíduos nas diferentes posições dos espaços sociais, segundo critérios de méritos pessoais, e de legitimar essa organização e a ideologia correspondente, bem como os conhecimentos, os privilégios e o direito às práticas profissionais, mediante a outorga de diplomas e títulos.

Utilizando-se quase exclusivamente da medida e da seleção como instrumento técnico para efeito político de organização hierárquica do serviço público e do trabalho em geral, a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas. Na escola, determina quem “passa de ano” e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social, quem merece ter as melhores posições e mais poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse.

Nos processos ditos de garantia da qualidade costumam associar-se três conceitos: qualidade, avaliação e inovação. Muito freqüente é a associação dos dois primeiros. A avaliação é comumente entendida como um sistema de coerências entre o ser (a realidade encontrada ou realizada) e o dever ser (o padrão ideal, preconcebido); e também como um sistema de distinções entre o certo e o errado, os pontos fortes e os fracos, os acertos e desvios. Pertinência (relação entre projeto institucional e necessidades científicas e sociais), eficácia (coerência entre as práticas e os objetivos) e eficiência (coerência entre insumos e resultados) são três critérios considerados quando usualmente se quer constatar e verificar

níveis de qualidade, segundo padrões de coerência e medida de desvios ou distâncias entre o que é e o que deveria ser.

Esta concepção põe a ênfase sobre os aspectos mais identificados com as produções e as expectativas econômicas, quase sempre relativamente àquilo que é quantificável. Em outras palavras: põe em relação um referido (o constatado, o objeto em pauta, o realizado, o verificável em dado momento) com um referente (a norma, o ideal, o esperado). Importante observar que aí não há necessariamente questionamento a respeito das normas, dos critérios e dos objetivos. Seu núcleo central é a verificação, o controle dos resultados, a constatação da coerência e das diferenças encontradas entre o realizado e o idealizado, os resultados e a norma preestabelecida. Esse procedimento é conservador, fechado, na medida em que reproduz os esquemas mentais estabelecidos com anterioridade e exterioridade. Não permite a interação dos sujeitos idiossincráticos com o objeto, com o pretexto de que este deve ser isento das contaminações da subjetividade e não dependente do contexto.

O critério da medida da coerência, embora se justifique em muitos casos, não é totalmente suficiente para tratar fenômenos com enorme grau de complexidade, dinamismo e conteúdos simbólicos como é o caso da educação. As dinâmicas educativas não se referem somente aos planos organizacionais e aos significados intrínsecos e internos das práticas. Elas também se projetam em problemáticas públicas e lançam questões que escapam à rigidez da racionalidade administrativa.

A avaliação da educação tem atribuído ênfase ao uso de técnicas objetivas que focalizam resultados e aquisições. Por serem mais facilmente organizáveis do ponto de vista operacional e dada a imagem de objetividade e isenção que transmitem, as técnicas de medição e explicação têm sido bastante utilizadas. De modo especial, essa tradição esteve fortemente presente até os anos de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra, e agora é largamente utilizada em vários países. Na pesquisa, aplicaram-se centralmente as práticas da cienciometria, que usualmente quantificam a produção científica e alguns aspectos que indicariam reconhecimento de qualidade, como números de citações em revistas indexadas etc. No ensino, o foco da avaliação muitas vezes consistiu, e ainda consiste, em mensurar os desempenhos dos alunos em exames. Versões brasileiras dessas práticas se realizam respectivamente na quantificação da produção científica e técnica, parte importante da avaliação da pós-graduação, e o foi no “Provão”, instrumento que se propunha a determinar

a qualidade de um curso de graduação, segundo os desempenhos dos seus estudantes em um exame nacional, e acabou tendo um enorme impacto na explosiva privatização da educação superior brasileira, a partir da segunda metade da década de 1990.

As avaliações de caráter objetivista são francamente utilizadas para a orientação do mercado, onde as noções de qualidade se assemelham a produtividade e eficiência, e para uma atualização da teoria do capital humano, que restringe a formação à capacitação profissional. As restrições orçamentárias e a exigência de que a educação superior se torne mais útil ao fortalecimento do mercado e à saúde econômica das empresas transformou a *accountability* (prestação de contas, responsabilização, responsividade) em critério central da avaliação, desde as duas últimas décadas do século passado. A responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade é tanto maior quanto mais reduzidos vão se tornando os orçamentos das instituições. Ao mesmo tempo, os Estados vão desenvolvendo com mais intensidade a vocação legisladora para assegurar a correção contábil e a eficácia gerencial. Os organismos multilaterais e os países desenvolvidos, que fazem parte da OMC, praticam-na de forma contábil e gerencialista, pois, para fins de controle, interessa aos governos e agências de financiamento ter informações acerca do desempenho econômico-financeiro, dos rendimentos escolares, da eficácia administrativa. Os instrumentos e as práticas dessa responsabilização e dessa responsividade contábil e gerencialista se constituem muito mais como controle que como avaliação, têm muito mais um sentido burocrático e fiscalizador que propriamente educativo ou formativo. Promovem a ideologia da eficácia da gestão segundo os modelos empresariais, centrados nos ajustes estruturais de forte concentração de poder, porém não vinculam a eficácia administrativa às funções pedagógicas e científicas e às finalidades essenciais da educação.

Levada a limites extremos, essa responsabilização e essa responsividade produzem um importante deslocamento de sentido, que consiste na redução do exercício participativo na vida social, na cidadania pública, enfim, na responsabilidade pedagógica, política e científica da educação ante a sociedade, à exigência de prestar contas aos governos e às agências de financiamento e regulação. No limite, acabam restringindo as finalidades públicas da avaliação, concebida então como controle e verificação da eficiência e rentabilidade das instituições, dos cursos, dos estudantes, em conformidade com parâmetros externos e superiores.

Os mecanismos de controle dos resultados tendem a fazer uma abstração dos contextos e dos fatores humanos que os envolvem e engendram. Os produtos são apresentados como quantidades desligadas dos fenômenos causais e dos significados idiossincráticos. Esse procedimento é muito útil para a elaboração de classificações, informações objetivas, mas não se preocupa em pôr em foco de conceituação as ações educativas e os seus resultados. Assim, é bastante conveniente para os tecnocratas, mas pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a formação, o ensino, as aprendizagens, os currículos, a produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade.

Quando a avaliação é apropriada pelas instâncias de poder, sem uma interlocução com os educadores, enfraquece sua potencialidade formativa em favor das funções burocráticas, controladoras e economicistas.

Os processos de avaliação nessa perspectiva se transformam em mecanismos de controle dos resultados. Esse mecanismo de deslocamento dos processos para os produtos valoriza a eficiência, a produtividade. Mediante procedimentos de quantificação e comparação, introduzem no sistema um forte componente de competitividade nos níveis internos das instituições educativas e nas suas relações com as demais. Esses processos avaliativos são instrumentos de competição, e não de solidariedade e cooperação, que são valores históricos da universidade. Ao comparar a quantidade de produtos das instituições, essa avaliação objetivista e tecnocrática afirma a produtividade como valor de referência e determina, centralizadamente, os objetivos e as atividades da comunidade universitária.

A avaliação objetivista e produtivista vincula-se às ideologias do individualismo e da competitividade, próprios de uma sociedade cujo valor central é o mercantilismo. À epistemologia objetivista correspondem os interesses individualistas e utilitaristas. De acordo com essa racionalidade, quanto mais produtos úteis, isto é, valiosos para a economia, alcançar uma sociedade, mais feliz ela é. Felicidade social e utilidade geral, assim, equivalem-se, são coincidentes. A felicidade geral é medida por instrumentos e muitas vezes confunde-se com os indicadores. Por exemplo, ela se identifica com o produto nacional bruto, as taxas de inflação, os índices de desenvolvimento humano, as pontuações e classificações de méritos etc.

Importante insistir: a avaliação é o principal instrumento para assegurar o êxito e a direção das reformas. Ainda que de modos diferentes, a avaliação esteve a serviço da privatização na Inglaterra, desde 1980, e em muitos outros países, especialmente na América Latina, a partir dos anos de 1990. No Brasil, essa relação entre avaliação (controle) e mercado (privatização) se tornou forte a partir de 1995.

Em questões de aprendizagem, persistiu durante a maior parte do século XX a crença de que um bom instrumento de medida, especialmente o de cunho psicométrico, garantiria resultados confiáveis e justos, pois supostamente isentos de contaminações. O paradigma positivista asseguraria a objetividade necessária à ciência e à técnica neutras e despojadas de valores, evitando argumentos e evidências de que normas e regras são produtos de processos históricos movidos por contradições, escolhas, interesses e valores que interagem em condições sociais concretas.

As visões de mundo acentuadamente objetivistas organizam esquemas fechados de compreensão da realidade e se traduzem por uma ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista, fazendo crer que o progresso resulta mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional dos recursos e da natureza desenvolvimentista da ciência e da técnica.

O paradigma mecanicista, sustentando a idéia da verdade sobre a noção de neutralidade que os números, os planejamentos rigorosos e os instrumentos objetivos supostamente apresentam, produz uma positivação do mundo, mediante as técnicas de quantificação, de medições controladas, de comprovações dos resultados, da estabilização e particularização da realidade, para fins de inferências e produção de dados objetivos e repetíveis.

Esse enfoque avaliativo tem sido largamente utilizado pelos governos e por agências multilaterais. Evidentemente, a quantificação, a objetividade, a comparabilidade são aspectos importantes de um processo avaliativo. Erro seria não os utilizar, o que levaria aos vícios de um subjetivismo exclusivista. Porém, também é um grande equívoco utilizá-los exclusivamente, como únicos, incorrendo-se então numa extrema busca pela quantificação ou no erro de equiparar a ciência à verdade: o que existe pode ser medido.

A objetividade, como idéia regulativa, de modo algum deve ser negada. Rigor científico, verificabilidade, integridade, capacidade de construir representações consistentes

são características da objetividade que devem ser afirmadas. Critico o objetivismo, esse exagero que faz coincidir objetividade e verdade, que defende a idéia da neutralidade da ciência e recusa a dimensão social e histórica do conhecimento. A objetividade, para ser legítima e mais amplamente reconhecida, precisa reconhecer a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento. Não é possível objetividade sem subjetividade, não há o quantitativo sem o qualitativo, só mediante teorias da complexidade se pode compreender globalmente um fenômeno humano, que por natureza é polissêmico – e este é o caso da educação, como também o é da avaliação.

A partir da década de 1970, nos Estados Unidos, as práticas objetivistas tiveram que dividir espaços com uma epistemologia mais aberta, transdisciplinar, que requer operações de produção de juízos de valor e aborda os fenômenos do campo social por meio de metodologias complexas. Desde então, a epistemologia subjetivista passou a competir e conviver, não sem dificuldades, com a epistemologia objetivista. A sociedade norte-americana experimentava grande aceleração em termos de complexidade, de modo que os problemas sociais já não podiam ser compreendidos e, muito menos, solucionados, mediante visões e estratégias simples. A avaliação educativa já não podia contentar-se com meras verificações, constatações e medidas.

A epistemologia subjetivista, também conhecida por holística, fenomenológica, naturalista, conforme o aspecto sobre o qual recaem as ênfases, não se sustenta sozinha. Não sem se combinar com a linguagem e os instrumentos próprios da racionalidade objetivista, ela faz emergir práticas em que se valorizam as atitudes reflexivas e cooperativas dos atores envolvidos nas ações educativas. Para além das simples medidas, valoriza a construção de processos sociais de comunicação baseada na autonomia e não no poder, de tal modo que o conhecimento adquirido no decorrer da avaliação seja utilizado de forma pertinente e defendido pela maioria dos atores educativos.

A epistemologia subjetivista tem uma perspectiva de compreensão da realidade diferente daquela da epistemologia objetivista. Para a epistemologia subjetivista, a realidade é complexa, dinâmica, aberta e polissêmica, a verdade é, portanto, relativa e dependente das experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais, e tudo isso impõe a necessidade de fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas. Esse paradigma

tende a apresentar os seguintes atributos: defende os métodos qualitativos; faz observação naturalista, sem controle; tende ao subjetivismo; desenvolve a perspectiva interna; orienta-se aos descobrimentos, por vias exploratórias, descritivas e indutivas; orienta-se ao processo; considera que a validade consiste nos dados reais e ricos de significação; não é generalizável; faz estudos de casos isolados; é holística; assume uma realidade dinâmica .

Essa perspectiva defende a idéia de que, se a avaliação tem por objeto uma realidade dinâmica e complexa, precisa ela também ser considerada polissêmica, plurirreferencial. Então, só pode ser compreendida mais adequadamente por meio de múltiplos enfoques e ângulos de estudos, ou seja, por uma epistemologia da complexidade.

O reconhecimento da avaliação como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social significa também admitir a sua dimensão ética, para além de sua complexidade epistemológica. Atribuir valor absoluto de verdade e objetividade aos números e seus efeitos de seleção e classificação é querer esconder e abafar o fato de que o campo social é penetrado de valores, interesses e conflitos. É esse caráter ético e, portanto, político que coloca a avaliação no centro das reformas e dos conflitos, pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade.

Se nenhuma avaliação é isenta de valores e sempre produz efeitos que de alguma forma a todos afetam, daqueles a que ela diz respeito requer capacidades não só técnicas, mas também sociais e éticas. Como o caráter político da avaliação educativa é densamente habitado pelo sentido ético do bem comum, ela deve estar orientada para o aprofundamento da autonomia. Como empreendimento social, a avaliação deve organizar os conjuntos de indivíduos, idéias, ações, estruturas e relações com os objetivos de compreender e melhorar as instituições educativas.

A melhora da qualidade educativa é uma construção coletiva. É a participação ativa de sujeitos em processos sociais de comunicação que gera os princípios democráticos fundamentais para a construção das bases de entendimento comum e de interesse público. Esse processo social também é potencialmente rico de sentido formativo, inclusive para os sujeitos que a ele se dedicam. Como é corrente em todo processo complexo de comunicação, em que se encontram interlocutores de distintos grupos, a avaliação participativa e democrática é penetrada de muitas contradições e disputas, que certamente

trazem dificuldades e incertezas, mas, sobretudo propiciam muitas possibilidades de aprendizagem e de experiências ricas dos significados da vida social.

A educação superior deve ser avaliada não simplesmente a partir de critérios do mundo econômico e não somente com instrumentos que matematizem a qualidade sob as justificativas de desempenho, eficiência e produtividade, mas, sobretudo, deve colocar em julgamento os significados de suas ações e construções com relação às finalidades da sociedade. Certamente isso exige a superação de noções estreitas de qualidade, transferidas do mercado, por uma concepção complexa, que, além de aspectos mais visíveis e mensuráveis, para além da operatividade e da funcionalidade produtiva, incorpore ainda os sentidos e valores da construção da sociedade democrática. Dessa forma, a avaliação estaria ajudando a educação superior a formar cidadãos equipados de competências éticas, científicas e políticas requeridas pela sociedade. Quem não compreender isso pode acabar, com o tempo, tendo sérios problemas de permanência no sistema de Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lúmen, 1996.
- _____. *Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno*. In: D'Antola, A. (org.). *A prática docente na Universidade*. São Paulo: EPU, 1992.
- _____. *Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar*. In: *Estudos em Avaliação*. Fundação Carlos Chagas, nº 10, Julho/Dezembro, 1994.
- _____. *Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão*. In CAPELLETTI, Isabel. (org.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- _____. *A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários*. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBUQUERQUE, Targélia F. B. S. *Pelos caminhos da avaliação: uma possibilidade de reconstruir a escola numa perspectiva democrática*. Tese de Doutorado. PUCSP: 2003.
- ALMEIDA, M. L. *Universidade pública e iniciativa privada: os desafios da globalização*. Campinas: Ed. Alínea, 2002.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 8ª ed. São Paulo: Graal, 2001.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- AMIN, S. in LEHRER, R. *As Políticas do Banco Mundial e as reformas do ensino superior no Brasil*. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

-
- APPLE, Michael e BEANE, James. (orgs). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. (5ª ed). São Paulo: Perspectiva, 1999.
- AVALIAÇÃO. *Rede de avaliação institucional da educação superior*. Campinas: RAIES, v. 6, n.4, dez. 2002.
- AVALIAÇÃO. *Rede de avaliação institucional da educação superior*. Campinas: RAIES, v. 8, n. 2, jun. 2003.
- AVALIAÇÃO. *Rede de avaliação institucional da educação superior*. Campinas: RAIES, v. 8, n. 3, set. 2003.
- BALZAN, Newton C. e DIAS SOBRINHO, José (orgs.). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLONI, Isaura. *A função social da avaliação institucional*. In: *Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas: RAIES. V. 3, n. 4, dez. 1998, p. 37-50.
- _____. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).
- _____. *A gratificação de estímulo à docência (GED) e a política de educação superior*. In: *Educação superior - velhos e novos desafios*. Org. Sguissardi SP: Xamã, 2000.
- _____. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sariknopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Amândia Maria. *Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: EDUC, Santa Catarina: Univali, 2001.
- BORBA, Amândia Maria e FERRI, Cássia. *Avaliação, contexto e perspectiva*. Alcance – Revista de divulgação científica da Universidade do Vale do Itajaí, ano IV, nº 2, jul/dez – 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 1999.
- BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 jul. 2001. p. 2. Col. 2.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 nov. 1968. P. 10369, Col. 4.

-
- BRASIL. Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 1995. p. 19257.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833, Col. 1.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. p. 1, Col. 1
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abril 2004. p. 3, Col. 1.
- BRASIL. Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003. Institue Comissão Especial com a finalidade de analisar e propor estratégias e políticas de avaliação do ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 abril 2004. p. 19, Col. 2.
- BRASIL. Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 out. 1996. p. 20.545, Col. 1.
- BRASIL. Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 agosto 1997. p. 17.991, Col. 1.
- BRASIL. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 dez. 1999. p. 4, Col. 1.
- BRASIL. Parecer nº 0063, de 20 de fevereiro de 2002. *Aprovação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior*.
- CAPPELLETTI, Isabel F. (org). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 1999.
- _____. *Um relato de experiência em avaliação enquanto processo*. In: CAPPELLETTI, Isabel (org). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- _____. (org.) *Análise crítica das políticas públicas de avaliação*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005.
- CARBONARI, A. N. *A questão da autonomia nas IES*. Revista Ensino Superior. Ed. Segmento. São Paulo. Ano 6, n. 63. Dezembro. 2003.

- CARBONARI, Maria Elisa E. *Avaliação institucional: espaço de controle, gestão ou planejamento emancipatório? Marcos históricos e fundamentos filosóficos*. Revista de Educação. Pirassununga, v. 5, n. 5, out. 2002.
- CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de. *Avaliação da pesquisa na universidade brasileira*. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas, 2003.
- CASTRO, Cláudio Moura. *Marco legal do ensino superior particular*. Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino superior. Cadernos ABMES. Brasília, 2004.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA. *Programa de avaliação institucional*. Departamento de Avaliação Institucional. Leme. 1996.
- CHAUÍ, Maria Helena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- _____. *A Universidade operacional*. Revista ADUNICAMP, Campinas, ano 1, n. 1, jun. 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa*. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *O cotidiano e as pesquisas em educação*. In: FAZENDA, Ivani. (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2006.
- CORRÊA, Ângela C. & SCHUSH JÚNIOR, Vitor F. *Uma proposta alternativa de avaliação: o estabelecimento de níveis de divulgação científica*. Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v. 5, n. 1, mar. 2000, p. 49-60.
- CRUB. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. *Projeto de avaliação institucional para as universidades brasileiras*. Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 6, n. 1, p. 7-14, mar. 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Qual universidade?* São Paulo: Ed. Cortez Autores Associados, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo.
- _____. *A universidade temporã*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Maria Isabel da. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, v. 4, n. 4, dez. 1999, p. 07-14.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmica do nosso tempo).
- DIAS SOBRINHO, José. e BALZAN, Newton C. (orgs.) *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

-
- _____. (orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo, 2ª Ed. Cortez, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. *Universidade em foco reflexões sobre a educação superior*. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, v. 5, n. 1, p. 61-62, mar. 2000.
- _____. *Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa. Interações e ênfases. Avaliação universitária em questão*. In: SGUISSARD (orgs.). *Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.
- _____. *Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos*. In: BALZAN, Newton C. e DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp*. In: BALZAN, Newton C. e DIAS SOBRINHO, José (orgs.). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- _____. *Universidade e avaliação entre a ética e mercado*. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.
- _____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. *Universidade desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.
- _____. (orgs.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.
- _____. (orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Ed. Insular, 2003.
- _____. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES. Campinas, v. 5, n. 1, mar. 2000, p. 61-62.
- _____. *Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos*. In: BALZAN, Newton C. e DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-36.
- _____. *Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp*. In: BALZAN, Newton C. e DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 53-86.
- DILTHEY, W. *El mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1944 (texto original publicado em 1910).
- _____. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madri: Alianza, 1986 (texto original publicado em 1883).

-
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Edição especial.
- DUARTE, J. João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.
- DURANT, Will. *A história da Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- DURHAM, Eunice Ribeiro, *Série Grandes Depoimentos*. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Brasília. ABMES Editora, 2002.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, Ivani e outros. *Metodologia da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FELTRAN, Regina Célia (org). *Avaliação na educação superior*. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- FERNANDES, M. E. ARAUJO. *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto*. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos (org). *Avaliação das escolas e universidades*. Campinas: Komedi, 2003. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes. 1980.
- _____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000 a.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000 b.
- _____. *Política e educação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 c.
- _____. *A educação na cidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 d.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Professora sim. Tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’Água, 1997.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

-
- GAMBOA, S. S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1996.
- GENTILI, Pablo. (org). *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (org.) *A pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOERGEN, P. (org). *Universidade e pós-modernidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- GOMES, Alfredo Macedo. *Política de avaliação da educação superior: controle e massificação*. Revista de Ciência da educação, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Edição especial.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HOUSE, E. *Evaluación, ética y poder*. Madri: Morata, 1994
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. *A avaliação: regras do jogo*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HEGEL, G. F. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- JAPIASSU, H. e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- KONDER, Leandro. *Marx vida e obra*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1999. (Coleção Vida e obra).
- KUJAWSKY, Gilberto. *A crise do século XX*. São Paulo: Ática, 1986.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.
- LEHRER, R. *As políticas do Banco Mundial e as reformas do ensino superior no Brasil*. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto.(orgs). *Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto alegre: UFRGS, 2000.
- LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LOMBARDI, J. Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 2003.

-
- _____. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *A universidade no limiar do terceiro milênio: desafios e tendências*. Santos: Leopoldianum, 2002.
- _____. *Universidade, política e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2003.
- MARTN, Hans Peter. *A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem estar social*. São Paulo: Globo, 1997.
- MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Editorial PSYII, 1995.
- MENEGHEL, Stela Maria; MELLO, Débora Luz de; BRISOLLA, Sandra de N. *Relação universidade x empresa no Brasil: transformações recentes e implicações para a avaliação institucional*. Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. RAIES. v. 4, n. 1, mar. 1999, p. 09-22.
- MIZNE Oliver. *A “deselitização” do ensino superior brasileiro*. Revista @prender virtual – Ed. No 11, ano 3. No 2, abril 2003.
- MORENO, Arley Ramos. *Universidade operacional e crítica radical*. Revista ADUNICAMP, Campinas, ano 1, n. 1, jun. 1999.
- MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto. *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Afrontamento, 1997.
- MURPHY, Patrick J. (org.). *Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e Estados Unidos*. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.
- NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. *Prometeo encadenado: Estado y educación en Europa*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- NORONHA, Olinda. *História da educação brasileira*. São Paulo: FTD, 1997.
- NUNES, César. *Aprendendo Filosofia*. Campinas: Papirus, 1986.
- _____. *A universidade entre a autonomia e a venalidade*. Revista ADUNICAMP, Campinas, ano I, n. 2, nov. 1999.
- _____. *Educar para a emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.
- NUNES, C. e GAMBOA, S. *Filosofia e dialética: tópicos para uma retomada de debate sobre as tendências epistemológicas em educação*. Revista de Educação, Pirassununga, v. 1, set. 1998.
- PAIUB. *Documento Básico. Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*. Comissão Nacional de Avaliação. Brasília. 26/nov/1993.

-
- PETERSON, Marvin W. *Avaliação institucional*. Módulo 6. Curso de Especialização e Educação Continuada em Avaliação Institucional à Distância. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Educação Superior de Brasília, 2000.
- RANIERI, Nina Beatriz. *Educação Superior, Direito e Estado: na lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)*. São Paulo: EDUSP, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. São Paulo: Brasiliense, 1975.
- RIOS, Terezinha. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RISTOFF, Dilvo I. *Avaliação institucional: pensando princípios*. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (orgs.). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-52.
- _____. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.
- RODRIGUES, L. *Os desafios da autonomia*. Ensino Superior, ano 5, n. 58, jul, 2003. SEMESP.(22 –27)
- _____. *A educação como negócio*. Ensino superior, ano 5, n. 54, mar, 2003. SEMESP.(14 – 17).
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, F. GAMBOA, S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade* (org.) 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Avaliação da universidade: buscando uma alternativa democrática*. In: *Estudos em avaliação educacional*. Fundação Carlos Chagas, jan/jun, 1990, nº 1, 17-20.
- _____. *Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico transformadora*. In: *Tecnologia educacional*. V. 21 (104), jan/fev. 1992.
- _____. *Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade da escola*. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (org). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- SAVIANI, Demerval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

-
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. *Escola e democracia*. 35ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. *Entrevista: Demerval Saviani*. Revista ADUNICAMP, Campinas, ano 3, n. 1, novembro 2001.
- _____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.) *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto, 1993.
- _____. *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madri: Morata, 1999.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SCHWARTZMAN, S. e DURHAM, E. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- SGUISSARDI, Valdemar. (org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. (org.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- SILVA, Edna Aparecida da. *Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana*. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas. 2001.
- SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2003.
- SOUZA, A. M. C. *Avaliação institucional para a melhoria do ensino e da aprendizagem*. In: FELTRAN (org) *Avaliação na educação superior*. Campinas: Papirus, 2002.
- TRAMONTIN, Raulino. *Modelo proclamado e funcionamento real das universidades emergentes reconhecidas no Brasil na década de oitenta*. Tese de doutorado. ULBRA, Canoas. 1998.
- TRIVIÑOS N. S. Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1992.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

ANEXOS

1	Auto-avaliação discente e avaliação docente.....	205
2	Avaliação discente – serviços e apoio.....	206
3	Auto-avaliação docente.....	207
4	Avaliação do docente pelo coordenador de curso.....	208
5	Avaliação discente da Empresa Junior.....	209
6	Perfil do concluinte.....	210
7	Perfil do ingressante.....	212
8	Avaliação de movimentação de docente entre cursos.....	216
9	Avaliação do coordenador de área pelo coordenador acadêmico.....	218
10	Avaliação do coordenador de curso pelo coordenador acadêmico.....	221
11	Auto-avaliação dimensão 1: missão e plano de desenvolvimento institucional (PDI).....	222
12	Auto-avaliação dimensão 2.1: a política para ensino de graduação.....	223
13	Auto-avaliação dimensão 2.2: a política para a pesquisa.....	224
14	Auto-avaliação dimensão 2.3: a política para a extensão.....	225
15	Auto-avaliação dimensão 2.4: a política para a pós-graduação.....	226
16	Auto-avaliação dimensão 3: responsabilidade social.....	227
17	Auto-avaliação dimensão 4: comunicação com a sociedade.....	228
18	Auto-avaliação dimensão 5: políticas de pessoal, carreira do corpo docente e técnico-administrativo (aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho).....	229
19	Auto-avaliação dimensão 6: organização e gestão da IES, funcionamento e representatividade dos colegiados, participação da comunidade universitária nos processos decisórios.....	230
20	Auto-avaliação dimensão 7: infra-estrutura física.....	231
21	Auto-avaliação dimensão 8: planejamento e avaliação: processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.....	232
22	Auto-avaliação dimensão 9: políticas de atendimento a estudantes e egressos.....	233
23	Auto-avaliação dimensão 10: sustentabilidade financeira.....	234

ANEXO 1 - AUTO-AVALIAÇÃO DISCENTE E AVALIAÇÃO DOCENTE

Curso	
Semestre	
Disciplina	
Professor	
Data	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	5	N	NA
Nunca/Não	Muito pouco	Pouco/às vezes	Regular/ Frequentemente	Muito/Com muita frequência	Sempre/Sim	Não sei avaliar	Não se aplica à disciplina

A. Você

1- Sou assíduo	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Sou pontual	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Permaneço na sala durante toda a aula	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Comporto-me com disciplina em sala de aula	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Demonstro respeito para com o professor	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Sou atento e participativo nas aulas	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Tenho postura ética em trabalhos e provas	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Aprimoro meus conhecimentos fora do horário de aula.	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Relaciono os conteúdos das diversas disciplinas do curso	0	1	2	3	4	5	N	NA
10- Recomendaria este curso para meus amigos	0	1	2	3	4	5	N	NA

B. Seu Professor

1- É pontual	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Demonstra respeito para com os alunos	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Motiva os alunos a estudarem e debaterem os temas	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- É claro e objetivo em suas explicações	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Controla a disciplina da classe	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Demonstra conhecimento de sua disciplina	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Dá exemplos esclarecedores da teoria	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Avalia bem e com justiça o desempenho dos alunos	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Propõe outras atividades aos alunos (leitura, seminários, trabalho em grupo, etc.)	0	1	2	3	4	5	N	NA
10- Explica e exemplifica a importância de sua disciplina para o futuro profissional do aluno	0	1	2	3	4	5	N	NA
11- Informa aos alunos como desenvolverá sua disciplina	0	1	2	3	4	5	N	NA
12- Usa materiais didáticos que ajudam na aprendizagem (áudio visual inclusive)	0	1	2	3	4	5	N	NA

C. A Disciplina

1- Ampliei meus conhecimentos no tema da disciplina	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Vejo sua utilidade para a atividade profissional	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- A sua execução prática seguiu o planejamento inicial	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Seus temas são bem encadeados e fazem sentido	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Seus temas são desafiadores e/ou motivantes	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Seu melhor aproveitamento requer outros conhecimentos	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- O conteúdo programático da disciplina foi adequado	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- A disciplina atingiu seus objetivos inicialmente propostos	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Me senti motivado a buscar mais informações sobre o tema	0	1	2	3	4	5	N	NA

OBS.: se desejar, use o verso para registrar seus comentários.

ANEXO 2 - AVALIAÇÃO DISCENTE – SERVIÇOS E APOIO

Curso	
Semestre	
Data	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	NC	NU
Insuficiente	Fraco	Regular	Bom	Ótimo	Não conheço	Não uso

A - Biblioteca

1- Instalações e acesso físico	0	1	2	3	4	NC	NU
2- Atendimento	0	1	2	3	4	NC	NU
3- Número de volumes disponíveis	0	1	2	3	4	NC	NU
4- Atualização do acervo	0	1	2	3	4	NC	NU
5- Consulta remota	0	1	2	3	4	NC	NU
6- Horário de atendimento	0	1	2	3	4	NC	NU

B - Secretaria

1- Instalações e acesso físico	0	1	2	3	4	NC	NU
2- Atendimento no balcão	0	1	2	3	4	NC	NU
3- Atendimento telefônico	0	1	2	3	4	NC	NU
4- Informação de dados	0	1	2	3	4	NC	NU
5- Entrega de documentos dentro do prazo	0	1	2	3	4	NC	NU

C - Tesouraria

1- Instalações e acesso físico	0	1	2	3	4	NC	NU
2- Atendimento no balcão	0	1	2	3	4	NC	NU
3- Atendimento telefônico	0	1	2	3	4	NC	NU
4- Informação de dados	0	1	2	3	4	NC	NU
5- Entrega de documentos dentro do prazo	0	1	2	3	4	NC	NU

D - Cantina

1- Instalações físicas	0	1	2	3	4	NC	NU
2- Atendimento	0	1	2	3	4	NC	NU
3- Diversidade de produtos	0	1	2	3	4	NC	NU
4- Qualidade dos produtos	0	1	2	3	4	NC	NU

E - Estacionamento

1- Atendimento	0	1	2	3	4	NC	NU
2- Espaço adequado	0	1	2	3	4	NC	NU
3- Iluminação	0	1	2	3	4	NC	NU
4- Segurança	0	1	2	3	4	NC	NU

F - Limpeza

1- Limpeza dos corredores	0	1	2	3	4	NC	NU
2- Limpeza das salas de aula	0	1	2	3	4	NC	NU
3- Limpeza dos banheiros	0	1	2	3	4	NC	NU
4- Quantidade de lixeiras nas áreas coletivas	0	1	2	3	4	NC	NU

G - IES “on line” (sistema de consultas via Internet)

1- Atualização	0	1	2	3	4	NC	NU
2- Confiabilidade	0	1	2	3	4	NC	NU
3- Nível de informações	0	1	2	3	4	NC	NU
4- Número de terminais	0	1	2	3	4	NC	NU

OBS.: se desejar, use o verso para registrar seus comentários, críticas e sugestões.

ANEXO 3 - AUTO-AVALIAÇÃO DOCENTE

Curso	
Semestre	
Disciplina	
Professor	
Data	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	5	N	NA
Nunca/Não	Muito pouco	Pouco/às vezes	Regular/ Frequentemente	Muito/Com muita frequência	Sempre/Sim	Não sei avaliar	Não se aplica à disciplina

A. Você

1- Sou pontual	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Demonstro respeito para com os alunos	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Motivo a participação dos alunos no processo de aprendizagem	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Sou claro e objetivo em minhas explicações	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Controlo a disciplina da classe	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Demonstro conhecimento de minha disciplina	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Dou exemplos esclarecedores da teoria	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Avalio bem e com justiça o desempenho dos alunos	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Proponho outras atividades aos alunos (leitura, seminários, trabalho em grupo, etc.).	0	1	2	3	4	5	N	NA
10- Explico e exemplifico a importância de minha disciplina para o futuro profissional do aluno	0	1	2	3	4	5	N	NA
11- Informo aos alunos como desenvolverei sua disciplina	0	1	2	3	4	5	N	NA
12- Uso materiais didáticos que ajudam na aprendizagem	0	1	2	3	4	5	N	NA

B. A Classe

1- Os alunos são assíduos	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Os alunos são pontual	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Os alunos permanecem em sala durante toda a aula	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Os alunos comportam-se com disciplina em sala de aula	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Os alunos demonstram respeito para com o professor	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Os alunos são atentos e participativos durante as aulas	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Os alunos tem postura ética em trabalhos e provas	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Os alunos aprimoram seus conhecimentos fora do horário de aula, executando tarefas e trabalhos solicitados pelo Professor.	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Os alunos relacionam os conteúdos de sua disciplina com as diversas disciplinas do curso	0	1	2	3	4	5	N	NA
10- Tive prazer em ministrar essa disciplina para essa turma	0	1	2	3	4	5	N	NA

OBS.: se desejar, use o verso para registrar seus comentários, críticas e sugestões que visem a melhoria do seu desempenho docente e/ou dos seus alunos.

ANEXO 4 - AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO COORDENADOR DE CURSO

Curso	
Semestre	
Disciplina	
Professor	
Data	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	5	N	NA
Nunca/Não	Muito pouco	Pouco/às vezes	Regular/ Frequentemente	Muito/Com muita frequência	Sempre/Sim	Não sei avaliar	Não se aplica

A - Relacionamento/Desempenho docente

1- Apresentação de abaixo-assinado constando reclamações em relação ao professor.	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Visitas à coordenação/direção de alunos insatisfeitos com o desempenho do professor	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Manifestação de insatisfação dos alunos através de cartas, e-mail ou da caixa de sugestões.	0	1	2	3	4	5	N	NA

B - Participação nas questões importantes do curso

1- Participação em bancas examinadoras internas e externas	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Atendimento às solicitações da coordenação/direção visando ao aprimoramento do curso (discussão de grade curricular/ atendimento a alunos/ resultado de avaliações, etc.)	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Participação na elaboração do Projeto Pedagógico	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Disponibilidade para cooperação em eventos e/ou atividades de ensino (Processo Seletivo/ Projetos de Extensão, etc.)	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Participação em grupos de estudos	0	1	2	3	4	5	N	NA

C - Contribuição para a melhoria do nível acadêmico

1- Aplicação de práticas pedagógicas inovadoras	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Propostas enriquecedoras para projetos de ensino do curso	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Propõe/faz supervisão de tutoria de alunos	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Propõe/faz acompanhamento de monitoria	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Atualização do conteúdo programático/bibliográfico	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Utilização das orientações pedagógicas na elaboração e correção das avaliações	0	1	2	3	4	5	N	NA

D - Cumprimento de tarefas administrativas

1- Em relação às avaliações: prazo de entrega de notas, eliminação dos espaços em branco, comentários, ordenação das provas, etc.	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Entrega do planejamento de ensino dentro do prazo marcado	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Registro regular da matéria dada em sala de aula	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Cumprimento do programa e registro da matéria compatível com o planejamento de ensino	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Elaboração de provas diferenciadas (regulares e repositivas) para as diversas turmas	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Entrega do conteúdo programático atualizado dentro do prazo estipulado	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Entrega de bibliografia básica e complementar atualizadas	0	1	2	3	4	5	N	NA

OBS.: se desejar, use o verso para registrar seus comentários, críticas e sugestões que visem a melhoria do desempenho docente.

ANEXO 5 - AVALIAÇÃO DISCENTE DA EMPRESA JÚNIOR

Curso	
Semestre	
Data	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	N	NA
Insuficiente	Fraco	Regular	Bom	Ótimo	Não sei avaliar	Não se aplica

Você trabalhou ou trabalha nos projetos da Empresa Júnior?

() **Não** *Por quê ?*

() **Sim** *Por quê ?*

Se a resposta for negativa, pare por aqui a resposta a este questionário.

Se a resposta for afirmativa, avalie a Empresa Júnior nos itens abaixo.

1- Qualidade das instalações	0	1	2	3	4	N	NA
2- Qualidade dos equipamentos	0	1	2	3	4	N	NA
3- Acesso aos Equipamentos	0	1	2	3	4	N	NA
4- Horário de funcionamento	0	1	2	3	4	N	NA
5- Acesso às atividades da EJ pelos alunos em geral	0	1	2	3	4	N	NA
6- Desempenho do supervisor de prática	0	1	2	3	4	N	NA
7- Motivação/comprometimento dos alunos envolvidos na EJ	0	1	2	3	4	N	NA
8- Postura ética no desenvolvimento das atividades	0	1	2	3	4	N	NA
9- EJTN como meio facilitador de colocação no mercado	0	1	2	3	4	N	NA
10- EJTN como experiência concreta de relação entre teoria e prática	0	1	2	3	4	N	NA
11- Nível de aprendizagem dos alunos envolvidos na EJ	0	1	2	3	4	N	NA
12- Diversidade das áreas de conhecimento oferecidas	0	1	2	3	4	N	NA
13- Divulgação aos alunos para aumento de participação	0	1	2	3	4	N	NA
14- Divulgação das atividades realizadas	0	1	2	3	4	N	NA
15- Desempenho dos professores envolvidos na EJ	0	1	2	3	4	N	NA
16- Desempenho da Coordenação da EJ	0	1	2	3	4	N	NA

OBS.: se desejar, use o verso para registrar seus comentários.

ANEXO 6 - PERFIL DO CONCLUINTE

Você encontrará questões destinadas ao trabalho estatístico do levantamento do perfil do aluno concluinte. Para cada questão fornecemos um conjunto de alternativas numeradas. Esperamos que você identifique a resposta que se ajusta ao seu perfil, assinalando o número da resposta adequada ao seu caso.

A comunidade acadêmica da IES agradece a sua colaboração.

01. Qual o seu objetivo ao realizar um curso superior?
 - 1- Ampliar sua cultura geral
 - 2- Compreender melhor o contexto em que vive
 - 3- Ascender socialmente
 - 4- Estabilizar-se socialmente
 - 5- Engajar-se na vida profissional
02. Você gostou do curso escolhido?
 - 1- Sim
 - 2- Não
 - 3- Em termos
 - 4- Justifique a sua resposta:

03. O que você considera os pontos fortes do curso?
 - 1- O relacionamento com os colegas
 - 2- A estrutura organizacional
 - 3- A competência dos professores
 - 4- Os conteúdos programáticos selecionados
 - 5- Relação teoria e prática
 - 6- Ambiente acadêmico
 - 7- Atendimento ao aluno
 - 8- Exigência de ordem e disciplina
04. O que você considera os pontos fracos do curso?
 - 1- O relacionamento com os colegas
 - 2- A estrutura organizacional
 - 3- A competência dos professores
 - 4- Os conteúdos programáticos selecionados
 - 5- Relação teoria e prática
 - 6- Ambiente acadêmico
 - 7- Atendimento ao aluno
 - 8- Exigência de ordem e disciplina
05. O curso melhor preparou-o para o mercado de trabalho em relação:
 - 1- Ao desenvolvimento de competências (ex: formação geral, visão crítica, senso ético, valores)
 - 2- Ao desenvolvimento de habilidades (ex: compreensão de textos, pesquisa, clareza de expressão, raciocínio lógico, criatividade, comunicação interpessoal).
 - 3- A uma visão integrada dos conteúdos
 - 4- À prática das teorias desenvolvidas
 - 5- À oportunidade de estágios adequados
06. Considerando seu desenvolvimento durante todo o curso, assinale a alternativa cujo aspecto da sua formação se destacou:
 - 1- Crescimento pessoal
 - 2- Desenvolvimento intelectual
 - 3- Relacionamento interpessoal
 - 4- Ascensão social
 - 5- Qualificação profissional
07. Na sua atividade ou profissão você é:
 - 1- Funcionário público
 - 2- Funcionário de empresa privada
 - 3- Proprietário ou sócio
 - 4- Diretor ou gerente em empresa privada
 - 5- Trabalha por conta própria
 - 6- Aposentado ou pensionista
 - 7- Não trabalha
08. Caso você trabalhe, seu setor de atividade, em relação ao seu curso é:
 - 1- Afim à sua área de estudo na graduação
 - 2- Diferente de sua área de estudo na graduação
 - 3- A mesma de sua área de formação na graduação

09. Considerando a sua renda pessoal em reais, assinale a alternativa em que você se inclui:

- 1- Menos de um salário mínimo
- 2- De um a quatro salários mínimos
- 3- De cinco a dez salários mínimos
- 4- De onze a quatorze salários mínimos
- 5- De quinze a vinte salários mínimos
- 6- Mais de vinte salários mínimos
- 7- Não tem renda pessoal

10. Considerando a renda mensal de sua família em reais, assinale a alternativa em que ela se insere:

- 1- Até dois salários mínimos
- 2- De três a oito salários mínimos
- 3- De nove a vinte salários mínimos
- 4- De vinte e um a vinte e oito salários mínimos
- 5- De vinte e nove a quarenta salários mínimos
- 6- De quarenta e um a cinquenta salários mínimos
- 7- Mais de cinquenta salários mínimos

11. Você tem interesse em continuar seus estudos depois da graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado) ?

- 1- Sim
- 2- Não
- 3- Não pensei ainda
- 4-

Caso a resposta seja afirmativa, especifique o curso de seu interesse:

12. Você continuaria estudando em outros cursos oferecidos pela IES, graduação, especialização, aperfeiçoamento, mestrado ou doutorado?

- 1- Sim
- 2- Não
- 3-

Justifique sua resposta:

13. Deixe uma mensagem para a IES:

Por favor, coloque o seu endereço e o endereço de seus pais para que possamos ter notícias suas no futuro e manter contato com você para troca de informações:

SEU ENDEREÇO

Nome: _____
 Endereço completo: Av./Rua: _____ n.º _____ Compl.: _____
 CEP _____ Cidade _____ Estado _____
 Tel. Res. _____ Tel. Comercial _____ Celular _____
 e-mail _____

ENDEREÇO DOS SEUS PAIS

Nome: _____
 Endereço completo: Av./Rua: _____ n.º _____ Compl.: _____
 CEP _____ Cidade _____ Estado _____
 Tel. Res. _____ Tel. Comercial _____ Celular _____
 e-mail _____

ANEXO 7 - PERFIL DO INGRESSANTE

Você encontrará questões destinadas ao trabalho estatístico do levantamento do perfil do aluno ingressante. Para cada questão fornecemos um conjunto de alternativas numeradas. Esperamos que você identifique a resposta que se ajusta ao seu perfil, assinalando o número da resposta mais adequada ao seu caso.

01. Idade em anos completos:
 - 1- Menos de 18 anos
 - 2- De 18 a 21 anos
 - 3- De 22 a 25 anos
 - 4- De 26 a 35 anos
 - 5- Mais de 35 anos
02. Sexo:
 - 1- Masculino
 - 2- Feminino
03. Qual a sua situação conjugal atual?
 - 1- Solteiro(a)
 - 2- Casado(a)
 - 3- Viúvo(a)
 - 4- Divorciado(a)
 - 5- Outra
04. Residência no bairro de: _____
05. Moradia:
 - 1- Própria
 - 2- Alugada
 - 3- Cedida
 - 4- Financiada
 - 5- República
06. Qual a sua participação na vida econômica da família ?
 - 1- Não trabalha
 - 2- Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família
 - 3- Trabalha, sustenta-se e não ajuda a família
 - 4- Trabalha e ajuda a sustentar a família
 - 5- Trabalha e sustenta a família
07. Na sua atividade ou profissão você é:
 - 1- funcionário público
 - 2- funcionário de empresa privada
 - 3- proprietário ou sócio
 - 4- diretor ou gerente em empresa privada
 - 5- trabalha por conta própria
 - 6- aposentado ou pensionista
 - 7- não trabalha
08. Jornada diária de trabalho:
 - 1- 4 horas
 - 2- 6 horas
 - 3- 8 horas
 - 4- outras
 - 5- não trabalha
09. Caso você trabalhe, seu setor de atividade, é:
 - 1- Primário (agricultura)
 - 2- Secundário (setor industrial)
 - 3- Terciário (comércio/prestação de serviços)
 - 4- Serviço público
 - 5- Terceiro setor (Ongs, entidades privadas de utilidade pública, etc.).
10. Considerando a sua renda pessoal em reais, assinale a alternativa em que você se inclui:
 - 1- menos de um salário mínimo
 - 2- de um a quatro salários mínimos
 - 3- de cinco a dez salários mínimos
 - 4- de onze a quatorze salários mínimos
 - 5- de quinze a vinte salários mínimos

-
- 6- mais de vinte salários mínimos
7- não tem renda pessoal
11. Considerando a renda mensal de sua família em reais, assinale a alternativa em que ela se insere:
- 1- até dois salários mínimos
 - 2- de três a oito salários mínimos
 - 3- de nove a vinte salários mínimos
 - 4- de vinte e um a vinte e oito salários mínimos
 - 5- de vinte e nove a quarenta salários mínimos
 - 6- de quarenta e um a cinquenta salários mínimos
 - 7- mais de cinquenta salários mínimos
12. Número de pessoas que cooperam com essa renda:
- 1- 1 pessoa
 - 2- 2 pessoas
 - 3- 3 ou 4 pessoas
 - 4- 5 ou mais pessoas
13. Número de pessoas que são sustentadas com essa renda:
- 1- 1 pessoa
 - 2- 2 pessoas
 - 3- 3 ou 4 pessoas
 - 4- 5 ou mais pessoas
14. Se você optou por um curso do período noturno, isso se deu porque:
- 1- trabalha durante o dia
 - 2- pretende trabalhar durante o dia para custear os estudos
 - 3- faz outro curso durante o dia
 - 4- maior facilidade de condução para chegar à IES
 - 5- o curso só é oferecido à noite
 - 6- outro motivo: _____
15. Se você optou por um curso do período diurno, isso se deu porque:
- 1- não trabalha durante o dia
 - 2- não pretende trabalhar durante o dia para custear os estudos
 - 3- faz outro curso à noite
 - 4- maior facilidade de condução para chegar à IES
 - 5- o curso só é oferecido durante o dia
 - 6- outro motivo: _____
16. Qual a instrução de seu pai ?
- 1- pós-graduação
 - 2- superior completo
 - 3- superior incompleto
 - 4- 2º grau completo
 - 5- 2º grau incompleto
 - 6- 1º grau completo
 - 7- 1º grau incompleto
 - 8- nenhuma
17. Qual a instrução de sua mãe ?
- 1- pós-graduação
 - 2- superior completo
 - 3- superior incompleto
 - 4- 2º grau completo
 - 5- 2º grau incompleto
 - 6- 1º grau completo
 - 7- 1º grau incompleto
 - 8- nenhuma
18. Que curso você fez (ou faz) no Ensino Médio ?
- 1- colegial (ensino médio convencional)
 - 2- profissionalizante/técnico
 - 3- supletivo (madureza)
 - 4- magistério
 - 5- outro: _____
19. Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou (ou cursa) o Ensino Médio ?
- 1- Escola federal
 - 2- Escola estadual

-
- 3- Escola municipal
4- Escolas de entidades como o SENAC/SENAI
5- Escola particular
20. Em que período você cursou (ou cursa) essa escola ?
1- matutino
2- vespertino
3- noturno
4- integral
21. Você fez (ou faz) cursinho ? Quanto tempo ?
1- não
2- sim, 6 meses
3- sim, 1 ano
4- sim, de 1 a 2 anos
5- sim, mais de 2 anos
22. Tem outro curso superior ?
1- não
2- sim, completo: _____
3- sim, incompleto: _____
23. Meio mais usado para se manter informado:
1- livros
2- jornal escrito
3- telejornal
4- rádio
5- revista
6- Internet
7- outros: _____
24. De que outro meio você se utiliza para ampliar sua cultura ?
1- leitura
2- teatro
3- cinema
4- música
5- museus
6- Internet
7- outros: _____
25. Você conhece algum idioma estrangeiro ?
1- sim
2- razoavelmente
3- não
26. Se afirmativo, indicar qual:
1- Inglês
2- Francês
3- Espanhol
4- Outros: _____
27. Você sabe usar computadores ?
1- sim
2- não
28. Como ficou conhecendo a IES?
1- pelo jornal
2- pelo rádio
3- pela televisão
4- por revistas
5- pelo cursinho
6- pelo colégio
7- através de amigos/parentes
8- através de exposições feitas na IES
9- através de alunos ou ex-alunos da IES
10- através de visitas de professores da IES à sua escola
11- em feiras
12- por outros meios: _____

-
29. Por que você optou por participar do Processo Seletivo da IES ?
- 1- pelo conceito de que desfruta como faculdade (qualidade de ensino)
 - 2- por ser a mais próxima de minha residência
 - 3- por haver facilidade de transporte, embora não seja próxima
 - 4- por ser a escolhida pela maioria de meus amigos
 - 5- por conhecer ex-alunos bem sucedidos profissionalmente
 - 6- pela experiência do seu corpo docente
 - 7- pela formação acadêmica do seu corpo docente (titulação)
 - 8- pela qualidade das instalações (infra-estrutura)
 - 9- por ter amigos/parentes que estudam/estudaram na IES
 - 10- por não ter passado em outra instituição
 - 11- por ter mensalidades acessíveis
30. Qual o principal motivo que levou você a escolher o curso no qual se matriculou ?
- 1- possibilidade de ter status social e alto salário
 - 2- realização pessoal
 - 3- aptidão pessoal
 - 4- maior oferta de vagas
 - 5- tendências familiares
 - 6- outro motivo: _____
31. Qual a atividade extra-classe que você mais participa ?
- 1- artísticas e culturais
 - 2- religiosas
 - 3- político-partidária
 - 4- esportivas
 - 5- outras: _____
 - 6- nenhuma

ANEXO 8 - AVALIAÇÃO DE MOVIMENTAÇÃO DE DOCENTE ENTRE CURSOS

Professor	
Semestre	
Disciplina/Área	
Curso de origem	
Curso de destino	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	5	N	NA
Nunca/Não	Muito pouco	Pouco/às vezes	Regular/ Frequentemente	Muito/Com muita frequência	Sempre/Sim	Não sei avaliar	Não se aplica

A. Relacionamento com os alunos

1- Os alunos são assíduos.	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Os alunos são pontuais.	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Os alunos permanecem em sala durante toda a aula.	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Os alunos comportam-se com disciplina em sala de aula.	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Os alunos demonstram respeito para com o professor.	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Os alunos são atentos e participativos durante as aulas.	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Os alunos tem postura ética em trabalhos e provas.	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Os alunos aprimoram seus conhecimentos fora do horário de aula, executando tarefas e trabalhos solicitados pelo Professor.	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Os alunos relacionam os conteúdos de sua disciplina com as diversas disciplinas do curso.	0	1	2	3	4	5	N	NA
10- Tive prazer em ministrar essa disciplina para essa turma.	0	1	2	3	4	5	N	NA

B- Relacionamento com os pares/Colegiado

1- Participei da discussão e planejamento de outras disciplinas.	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Tive a cooperação de outros professores no planejamento de minha disciplina.	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Fui convidado a participar de aulas de outros professores.	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Convidei outros professores a participarem de minhas aulas.	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Tive espaço para discutir com outros professores o andamento de minha disciplina.	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Houve enriquecimento para a disciplina trazido pela interação entre os professores do Programa.	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Pude participar ativamente no Colegiado do Programa.	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Contribui para a melhoria da qualidade acadêmica do curso.	0	1	2	3	4	5	N	NA

C- Relacionamento com a Coordenação do Curso

1- Fui bem acolhido pelo Coordenador do curso.	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Fui solicitado para atividades com vistas ao aprimoramento do curso (discussão de grade curricular/ atendimento a alunos/ resultado de avaliações, etc.).	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Fui convidado para participação/discussão na elaboração/revisão do Projeto Pedagógico do curso.	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Fui solicitado para cooperação em eventos e/ou atividades de ensino (Processo Seletivo/ Projetos de Extensão, Palestras, etc.).	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Fui convidado a participar em grupos de estudos.	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Ao iniciar minha disciplina, recebi orientações acadêmicas claras do Coordenador do curso.	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Tive espaço e abertura para tratar do andamento de minha disciplina.	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Tive ajuda na solução de problemas enfrentados durante o curso.	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Fui motivado na Aplicação de práticas pedagógicas inovadoras.	0	1	2	3	4	5	N	NA

D- Diversificação de área/curso

1- A diversificação de área/curso me trouxe contribuições profissionais.	0	1	2	3	4	5	N	NA
--	---	---	---	---	---	---	---	----

Por que ? _____

E- Avaliação final

Por que ?

OBS.: se desejar, use o verso para registrar seus comentários, críticas e sugestões que visem a melhoria do desempenho docente.

AMEXO 9: AVALIAÇÃO DO COORDENADOR DE ÁREA PELO COORDENADOR ACADÊMICO

Coordenador	
Área	
Período	
Data	
Avaliado por	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	5	N	NA
Nunca/Não	Muito pouco	Pouco/às vezes	Regular/ Frequentemente	Muito/Com muita frequência	Sempre/Sim	Não sei avaliar	Não se aplica

1- Participação junto aos órgãos colegiados	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Articulação com outras coordenações objetivando a interdisciplinaridade e multiprofissionalidade	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Elaboração do plano anual de trabalho	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Coordenação das atividades programadas	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Supervisão das atividades programadas	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Fiscalização das atividades programadas	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Acompanhamento das alterações dos conteúdos programáticos e sua compatibilização com as disciplinas da área	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Elaboração do Projeto individualizado das ações	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Proposição de alterações nas ações para o atingimento do perfil do público desejado pela instituição	0	1	2	3	4	5	N	NA
10- Acompanhamento dos atos regulares dos fornecedores no que diz respeito ao seu vínculo com a faculdade (execução dos contratos)	0	1	2	3	4	5	N	NA
11- Análise e divulgação de estatísticas do processo operacional da área (indicadores de nível de aproveitamento, causas possíveis, indicadores de investimentos e resultados)	0	1	2	3	4	5	N	NA
12- Proposição de projetos objetivando a qualificação do ensino na Instituição	0	1	2	3	4	5	N	NA
13- Acompanhamento dos egressos das atividades	0	1	2	3	4	5	N	NA
14- Informações/ esclarecimentos/ orientações aos professores e alunos sobre atividades da área	0	1	2	3	4	5	N	NA
15- Cumprimento das normas regimentais no seu âmbito de atuação	0	1	2	3	4	5	N	NA

ÍNDICE FINAL DA AVALIAÇÃO: __________
AVALIADOR_____
AVALIADO**OBS.: Comentários em anexo.**

FOLHA DE COMENTÁRIOS DO AVALIADOR

Item	Comentário
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Objetivos para o próximo período:

Item	Objetivo	Comentários do avaliado
1		
2		
3		
4		
5		

FOLHA DE COMENTÁRIOS DO AVALIADO

Item	Comentário
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

ANEXO 10 - AVALIAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO PELO COORDENADOR ACADÊMICO

Coordenador	
Curso	
Semestre	
Data	

Legenda dos critérios usados nesta avaliação:

0	1	2	3	4	5	N	NA
Nunca/Não	Muito pouco	Pouco/às vezes	Regular/ Frequentemente	Muito/Com muita frequência	Sempre/Sim	Não sei avaliar	Não se aplica

1- Participação junto aos órgãos colegiados	0	1	2	3	4	5	N	NA
2- Articulação com outras coordenações objetivando a interdisciplinaridade e multiprofissionalidade	0	1	2	3	4	5	N	NA
3- Elaboração do plano anual de trabalho	0	1	2	3	4	5	N	NA
4- Coordenação, supervisão e fiscalização das atividades programadas	0	1	2	3	4	5	N	NA
5- Acompanhamento das alterações dos conteúdos programáticos e sua compatibilização com as disciplinas da área	0	1	2	3	4	5	N	NA
6- Elaboração do Projeto Pedagógico	0	1	2	3	4	5	N	NA
7- Acompanhamento da execução do Projeto Pedagógico	0	1	2	3	4	5	N	NA
8- Acompanhamento da execução dos conteúdos programáticos planejados	0	1	2	3	4	5	N	NA
9- Proposição de alterações curriculares para a consecução do perfil profissional desejado pelo curso	0	1	2	3	4	5	N	NA
10- Acompanhamento dos atos regulares dos alunos no que diz respeito ao seu vínculo com a faculdade (matrícula, rematrícula, transferência, trancamento, desistência)	0	1	2	3	4	5	N	NA
11- Promoção e análise de estatística do processo ensino-aprendizagem (indicadores de nível de aproveitamento, causas possíveis, indicadores de evasão/ trancamento/ desistência)	0	1	2	3	4	5	N	NA
12- Proposição de projetos objetivando a qualificação do ensino	0	1	2	3	4	5	N	NA
13- Acompanhamento do processo de monitoria e supervisão da tutoria em seu curso	0	1	2	3	4	5	N	NA
14- Proposição de programas de pesquisa, extensão, especialização e aperfeiçoamento pertinentes à sua área	0	1	2	3	4	5	N	NA
15- Acompanhamento dos egressos de seu curso	0	1	2	3	4	5	N	NA
16- Acompanhamento da ordem e da disciplina em seu curso	0	1	2	3	4	5	N	NA
17- Informações/ esclarecimentos/ orientações aos professores e alunos sobre atividades administrativas e pedagógicas	0	1	2	3	4	5	N	NA
18- Cumprimento das normas regimentais no seu âmbito de atuação	0	1	2	3	4	5	N	NA

OBS.: se desejar, use o verso para registrar seus comentários, críticas e sugestões que visem a melhoria do desempenho docente.

ANEXO 11 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 1: MISSÃO E PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
1.1 Missão	Análise documental	PDI – PPI – PPC					
1.2 Objetivos/Finalidades	Análise documental	PDI – PPI – PPC					
1.3 Diretrizes	Análise documental	PDI - PPI – PPC					
1.4 Compromissos da IES	Análise documental	PDI – PPI - PPC					
1.5 Contexto socioeconômico	Análise documental	PDI – PPI – PPC					
1.5 Definição das políticas institucionais	Análise documental	PDI – PPI - PPC					
1.6 Perfil dos ingressantes	Entrevista estruturada	Pesquisa discente					
1.7 Perfil dos egressos	Entrevista estruturada	Pesquisa discente					
1.8 Apropriação do PDI-PPI pela comunidade	Entrevista estruturada	Avaliação Institucional					
1.9 Projetos, programas e regulamentos em desenvolvimento.	Análise documental	Regimento					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
1.1.1 Coerência entre missão e os objetivos/finalidades institucionais.							
1.2.1 Clareza na definição dos objetivos institucionais.							
1.2.2 Tradução dos objetivos institucionais em ações na realidade institucional.							
1.3.1 Sintonia das diretrizes institucionais com o PDI, PPI e PPC da instituição.							
1.4.1 Efetivação da expansão descrita no PDI coerente com a realidade institucional.							
1.4.2 Articulação dos fundamentos descritos PDI-PPI versus a prática institucional.							
1.4.3 Participação efetiva dos dirigentes da instituição na construção, implementação e revisão periódica do PDI.							
1.5.1 Sintonia entre as políticas definidas no PPI e os programas e projetos em desenvolvimento pela IES.							
1.6.1 Identificação do perfil dos ingressantes pelos gestores e professores.							
1.7.1 Existência de uma base de dados de informações atualizadas sobre egressos.							
1.7.2 Relacionamento contínuo entre instituição e egressos.							
1.7.3 Retorno do egresso da graduação para cursos de pós-graduação.							
1.8.1 Grau de conhecimento e apropriação do PDI-PPI pela comunidade acadêmica.							
1.9.1 Coerência entre programas/projetos em desenvolvimento e as metas traçadas no PDI.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 1:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 1:

Recomendação da CPA:

ANEXO 12 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 2: POLÍTICA PARA O ENSINO, A PESQUISA, A PÓS-GRADUAÇÃO E A EXTENSÃO

DIMENSÃO 2.1: A POLÍTICA PARA ENSINO DE GRADUAÇÃO

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
2.1.1 Projeto Pedagógico dos cursos de graduação	Análise documental	PDI – PPI – PPC, relatórios do ENADE e relatórios de avaliação do ensino.					
2.1.2 Inovações didático-pedagógicas e uso das novas tecnologias	Análise documental	PDI – PPI – PPC, relatórios do ENADE e relatórios de avaliação do ensino.					
2.1.3 Participação dos docentes e discentes no desenvolvimento do projeto pedagógico	Análise documental e questionários	Ata das reuniões dos colegiados e entrevistas.					
2.1.4 Práticas institucionais de avaliação do processo ensino-aprendizagem	Análise documental e estatística	Relatórios do ENADE, relatórios de avaliação do ensino.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
2.1.1.1 Coerência entre PPC com o PDI, o PPI e a missão da instituição.							
2.1.1.2 Explicitação das concepções de currículo, aprendizagem, ensino e avaliação.							
2.1.1.3 Planejamento de metas a serem alcançadas em curto e médio prazo no ensino de graduação.							
2.1.1.4 Explicitação das competências definidas no perfil do egresso.							
2.1.1.5 Existência de processos de flexibilidade curricular (seminários, atividades complementares, intercâmbio, percursos diferenciados na integração curricular, etc).							
2.1.1.6 Coerência entre a organização curricular, os objetivos e o perfil do egresso.							
2.1.1.7 Mecanismos de atualização e revisão sistemática dos currículos.							
2.1.2.1 Indicação de ações inovadoras futuras e/ou em desenvolvimento na área do ensino.							
2.1.2.2 Existência de ambiente virtual de apoio ao ensino presencial.							
2.1.3.1 Apropriação do PP dos cursos pelos docentes.							
2.1.3.2 Apropriação do PP dos cursos pelos discentes.							
2.1.4.1 Processo sistemático de levantamento dos resultados de desempenho docente, discente, da organização didático-pedagógica e da infra-estrutura para o ensino.							
2.1.4.2 Uso dos resultados de avaliação para o planejamento das atividades do ensino.							
2.1.4.3 Divulgação dos resultados de avaliação para a comunidade acadêmica.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 2.1:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 2.1:

Recomendação da CPA:

ANEXO 13 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 2: POLÍTICA PARA O ENSINO, A PESQUISA, A PÓS-GRADUAÇÃO E A EXTENSÃO

DIMENSÃO 2.2: A POLÍTICA PARA A PESQUISA

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
2.2.1 Política institucional de pesquisa e formas de sua operacionalização	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação de pesquisa.					
2.2.2 Política institucional de iniciação científica e formas de sua operacionalização.	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação de pesquisa.					
2.2.3 Envolvimento e participação do corpo docente.	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação de pesquisa.					
2.2.4 Envolvimento e participação do corpo discente.	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação de pesquisa.					
2.2.5 Fontes de fomento.	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação de pesquisa.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
2.2.1.1 Cadastramento dos grupos de pesquisa no CNPq.							
2.2.1.2 Definição de eixos e linhas de pesquisa institucionalmente prioritárias.							
2.2.1.3 Mecanismos de avaliação da produção científica e tecnológica da IES.							
2.2.1.4 Existência de eventos de difusão da produção científica e tecnológica reconhecidos pela comunidade acadêmico-científica.							
2.2.1.5 Existência de formas de divulgação da produção acadêmico-científica e tecnológica.							
2.2.1.6 Promoção do intercâmbio científico e tecnológico de docentes e discentes da IES com outras IES e instituições de pesquisa reconhecidas nacional e/ou internacionalmente.							
2.2.2.1 Mecanismos de incentivo à participação discente na elaboração e execução de projetos de pesquisa.							
2.2.2.2 Critérios definidos para seleção de alunos e concessão de bolsas para a iniciação científica.							
2.2.2.3 Coerência das linhas/eixos das pesquisas de iniciação científica com o ensino e as atividades de extensão definidas no PPC.							
2.2.3.1 Apoio a professores qualificados para a iniciação científica (atribuição de carga horária).							
2.2.3.2 Apresentação pelos docentes de resultados em eventos científicos.							
2.2.3.3 Captação de recursos para viabilizar a execução de projetos apresentados e/ou orientados pelos docentes.							
2.2.4.1 Participação em editais para aprovação de projetos de pesquisa discente.							
2.2.4.2 Apresentação pelos alunos de resultados em eventos da comunidade científica.							
2.2.4.3 Participação voluntária de alunos com estímulos institucionais em projetos de pesquisa.							
2.2.5.1 Recursos da entidade mantenedora, através de rubrica específica.							
2.2.5.2 Apresentação de projetos para as agências de fomento, de natureza pública ou privada.							
2.2.5.3 Fontes de fomento oriundas de outras entidades de natureza diversa.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 2.2:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 2.2:

Recomendação da CPA:

ANEXO 14 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 2: POLÍTICA PARA O ENSINO, A PESQUISA, A PÓS-GRADUAÇÃO E A EXTENSÃO

DIMENSÃO 2.3: A POLÍTICA PARA A EXTENSÃO

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
2.3.1 Políticas institucionais de extensão e formas de sua operacionalização.	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação de extensão.					
2.3.2 Relevância das atividades de extensão na comunidade.	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação de extensão.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
2.3.1.1. Mecanismos de estímulo à realização de programas e projetos de extensão.							
2.3.1.2 Realização de eventos e prestação de serviços coerentes com as necessidades e demandas da área de abrangência da IES.							
2.3.1.3 Integração das atividades de extensão com as de ensino e pesquisa.							
2.3.1.4 Envolvimento de docentes nas atividades de extensão.							
2.3.1.5 Envolvimento de discentes nas atividades de extensão.							
2.3.1.6 Divulgação das ações de extensão para a comunidade na qual está inserida a IES.							
2.3.2.1 Desenvolvimento de projetos voltados para a comunidade com detalhamento dos benefícios alcançados.							
2.3.2.2 Resultados de projetos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população.							
2.3.2.3 Resultados de projetos que propiciaram benefícios no desenvolvimento profissional e na geração de empregos e de rendas.							
2.3.2.4 Desenvolvimento de projetos com resultados tecnológicos inovadores para a ampliação da produtividade nas diversas áreas do mercado de trabalho.							
2.3.2.5 Resultados de projetos de extensão que propiciaram melhoria e inovação nos conteúdos e metodologias de ensino.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 2.3:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 2.3:

Recomendação da CPA:

ANEXO 15 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 2: POLÍTICA PARA O ENSINO, A PESQUISA, A PÓS-GRADUAÇÃO E A EXTENSÃO

DIMENSÃO 2.4: A POLÍTICA PARA A PÓS-GRADUAÇÃO

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
2.4.1 Políticas institucionais de pós-graduação	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação da pós-graduação.					
2.4.2 Integração entre graduação e pós-graduação	Análise documental e estatística/questionário	PDI – PPI – PPC e relatórios de avaliação da pós-graduação.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
2.4.1.1 Coerência entre a criação e a expansão da pós-graduação com as metas do PDI.							
2.4.1.2 Reconhecimento e credenciamento dos cursos de pós-graduação pelos órgãos competentes (CAPES, CEE).							
2.4.1.3 Produção científica compatível com os objetivos e as linhas de pesquisa dos cursos.							
2.4.1.4 Mecanismos de divulgação da produção científica.							
2.4.1.5 Apoio à participação docente em eventos científicos.							
2.4.1.6 Atuação profissional de egressos na sua área de formação.							
2.4.2.1 Atuação dos docentes da pós-graduação no ensino de graduação.							
2.4.2.2 Integração dos projetos de iniciação científica com as linhas de pesquisa da pós-graduação.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 2.4:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 2.4:

Recomendação da CPA:

ANEXO 16 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 3: RESPONSABILIDADE SOCIAL

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
3.1 Política de integração da IES com o setor público, o mercado de trabalho e instituições culturais e educativas de todos os níveis.	Análise documental e entrevistas.	PDI – PPI e comunidade					
3.2 Política institucional de inclusão social.	Análise documental e entrevistas.	PDI – PPI e comunidade					
3.3 Política de desenvolvimento econômico-social.	Análise documental e entrevistas.	PDI – PPI e comunidade					
3.4 Política de defesa do meio ambiente e memória cultural.	Análise documental e entrevistas.	PDI – PPI e comunidade					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
3.1.1 Existência de programas e projetos de extensão para o desenvolvimento social da comunidade.							
3.1.2 Existência de programas e projetos de pesquisa para o desenvolvimento social da comunidade.							
3.1.3 Existência de programas e projetos de ensino para o desenvolvimento social da comunidade.							
3.1.4 Existência de convênios com instituições públicas e privadas para o desenvolvimento social.							
3.1.5 Coerência entre os objetivos dos projetos e programas sociais e a missão e as finalidades da IES.							
3.1.6 Grau de conhecimento da comunidade das ações da IES voltadas para o desenvolvimento social.							
3.1.7 Oferta de cursos para o atendimento das necessidades sociais e do desenvolvimento regional.							
3.1.8 Impacto das atividades da IES nos ambientes interno e externo.							
3.2.1 Mecanismos de acesso e permanência de alunos portadores de necessidades especiais.							
3.2.2 Mecanismos de acesso e permanência de docentes portadores de necessidades especiais.							
3.2.3 Mecanismos de acesso e permanência de funcionários portadores de necessidades especiais.							
3.3.1 Concessão de bolsas.							
3.3.2 Existência de fontes de financiamento estudantil.							
3.4.1 Desenvolvimento de projetos e ações de educação ambiental.							
3.4.2 Desenvolvimento de projetos e ações de preservação da memória e do patrimônio cultural da comunidade em que a IES está inserida.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 3:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 3:

Recomendação da CPA:

ANEXO 17 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 4: COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
4.1 Sistemas de comunicação e informação da IES com as comunidades interna e externa.	Análise documental e pesquisa de opinião.	Relatórios de comunicação					
4.2 Imagem pública	Análise documental e entrevistas.	Relatórios de comunicação					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
4.1.1 Existência de informações em meios digitais (página da IES, dos cursos, portais, Internet, intranet e outros).							
4.1.2 Existência de informações em meios impressos (guias, jornais, murais, revistas, boletins, manuais, panfletos e outros).							
4.1.3 Existência de informações em rádio e TV.							
4.1.4 Adequação dos mecanismos de comunicação institucional às metas, objetivos e finalidades da IES.							
4.2.1 Representação da IES em entidades públicas e privadas.							
4.2.2 Intercâmbios e parcerias para o desenvolvimento de estágios, pesquisas, projetos, prestação de serviços e outros.							
4.2.3 Presença da IES na mídia.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 4:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 4:

Recomendação da CPA:

ANEXO 18 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 5: POLÍTICAS DE PESSOAL, CARREIRA DO CORPO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO (APERFEIÇOAMENTO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
5.1 Plano de carreira docente	Análise documental e pesquisa de opinião.	PDI, RH e avaliação docente.					
5.2 Plano de carreira técnico-administrativo	Análise documental e pesquisa de opinião.	PDI, RH e avaliação do corpo técnico-administrativo.					
5.3 Qualificação profissional	Análise documental e pesquisa de opinião.	PDI, RH e avaliação do corpo técnico-administrativo.					
5.4 Clima institucional	Pesquisa de opinião	Comunidade interna					
5.5 Estrutura de poder	Análise documental e pesquisa de opinião.	PDI, RH e estatística das avaliações.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
5.1.1 Articulação entre o plano de carreira docente e as políticas de gestão de pessoas.							
5.1.2 Relação adequada entre docentes de tempo integral e docentes horistas.							
5.1.3 Envolvimento dos docentes em cursos de pós-graduação, pesquisa e extensão.							
5.2.1 Articulação entre o plano de carreira técnico –administrativo e as políticas de gestão de pessoas.							
5.2.2 Relação adequada entre técnico-administrativos de tempo integral e técnico-administrativos horistas.							
5.3.1 Ações voltadas à avaliação dos funcionários técnico-administrativos.							
5.3.2 Apoio à capacitação dos funcionários técnico-administrativos.							
5.3.3 Programas e ações voltadas para acompanhamento do trabalho docente.							
5.3.4 Apoio à capacitação docente.							
5.4.1 Satisfação dos docentes em relação ao seu desenvolvimento profissional.							
5.4.2 Satisfação dos funcionários técnico-administrativos em relação ao seu desenvolvimento profissional.							
5.4.3 Satisfação dos docentes em relação às condições de trabalho.							
5.4.4 Satisfação dos funcionários técnico-administrativos em relação às condições de trabalho.							
5.5.1 Participação dos docentes nos órgãos colegiados.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 5:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 5:

Recomendação da CPA:

**ANEXO 19 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 6: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA IES,
FUNCIONAMENTO E REPRESENTATIVIDADE DOS COLEGIADOS, PARTICIPAÇÃO DA
COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA NOS PROCESSOS DECISÓRIOS**

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
6.1 Planos de gestão, objetivos e metas.	Análise documental e entrevistas	PDI, PPI, PPC e gestores.					
6.2 Órgãos colegiados	Análise documental e entrevistas	PDI, PPI, PPC, Atas dos colegiados, docentes e técnico-administrativos e gestores.					
6.3 Gestão estratégica	Análise documental e entrevistas	PDI, PPI, PPC, Atas dos colegiados, docentes e técnico-administrativos e gestores.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
6.1.1 Coerência entre o planejado e o executado de acordo com o PDI e o PPI.							
6.1.2 Adequação da estrutura organizacional dos planos, objetivos e metas da IES.							
6.1.3 Adequação dos sistemas de comunicação, registros e arquivos às necessidades do planejamento da IES.							
6.1.4 Acesso da comunidade universitária à legislação institucional.							
6.1.5 Organização e condução dos processos de tomada de decisões.							
6.1.6 Fluxo adequado de comunicação entre os níveis da estrutura organizacional.							
6.2.1 Participação dos diversos segmentos nos órgãos colegiados.							
6.2.2 Comprometimento dos diversos segmentos com as decisões colegiadas.							
6.2.3 Regularidade do funcionamento dos órgãos colegiados.							
6.2.4 Divulgação da legislação/decisões colegiadas para a comunidade universitária.							
6.3.1 Coerência e pró-atividade da gestão estratégica com as finalidades e os objetivos institucionais.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 6:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 6:

Recomendação da CPA:

ANEXO 20 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 7: INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
7.1 Políticas de ampliação, manutenção e segurança do espaço físico.	Análise documental	PDI					
7.2 Políticas de aquisição, manutenção, atualização e segurança de equipamentos.	Análise documental	PDI					
7.3 Políticas de aquisição de acervo e de acesso à biblioteca.	Análise documental e verificação in loco	PDI, PPI, PPC, relatório de avaliação da biblioteca e avaliação física.					
7.4 Infra-estrutura adequada aos laboratórios e às necessidades de ensino.	Análise documental e verificação in loco	PDI, PPI, PPC, relatório de avaliação dos laboratórios e avaliação física.					
7.5 Instalações sanitárias adequadas ao número de alunos. E às suas necessidades específicas	Análise documental e verificação in loco	PDI, Relatório de avaliação da infra-estrutura e avaliação física.					
7.6 Adaptação da estrutura física aos portadores de necessidades especiais (PNE).	Análise documental e verificação in loco	PDI, Relatório de avaliação da infra-estrutura e avaliação física.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
7.1.1 Adequação do espaço físico às atividades de ensino.							
7.1.2 Adequação do espaço físico às atividades de extensão.							
7.1.3 Adequação do espaço físico às atividades de pesquisa.							
7.1.4 Manutenção e conservação adequadas dos espaços físicos.							
7.1.5 Coerência de ampliação do espaço físico com as metas do PDI.							
7.1.6 Existência e adequação de espaço de convívio acadêmico.							
7.1 Satisfação da comunidade acadêmica quanto à infra-estrutura.							
7.2.1 Adequação dos equipamentos às atividades de ensino.							
7.2.2 Adequação dos equipamentos às atividades de ensino.							
7.2.3 Adequação dos equipamentos às atividades de extensão.							
7.2.4 Manutenção e conservação adequadas dos equipamentos.							
7.2.5 Coerência da ampliação e atualização dos equipamentos com as metas do PDI.							
7.2.6 Acesso pelos professores aos equipamentos/recursos de informática.							
7.2.7 Acesso pelos acadêmicos aos equipamentos/recursos de informática.							
7.2.8 Adequação dos equipamentos/recursos dos laboratórios em qualidade (funcionalidade – atualização).							
7.2.9 Adequação dos equipamentos/recursos dos laboratórios em quantidade.							
7.3.1 Satisfação dos usuários da biblioteca em relação ao espaço físico para estudo.							
7.3.2 Sistema informatizado para pesquisa (acervo, base de dados, bibliotecas virtuais, etc).							
7.3.3 Adequação do espaço e do mobiliário para os estudos individuais e em grupo.							
7.3.4 Segurança do ambiente interno (iluminação, ventilação, climatização, etc).							
7.3.5 Adequação dos critérios de aquisição de livros, periódicos e multimeios às necessidades dos projetos pedagógicos dos cursos.							
7.3.6 Programas de apoio aos alunos quanto à normalização dos trabalhos monográficos.							
7.4.1 Coerência entre o número de alunos e a capacidade de laboratórios existentes.							
7.4.2 Adequação dos critérios para compra e manutenção de equipamentos dos laboratórios às necessidades dos projetos de ensino, pesquisa e extensão.							
7.5.1 Adequação da localização e funcionalidade das instalações sanitárias.							
7.5.2 Conservação e manutenção das instalações sanitárias.							
7.5.3 Materiais essenciais de higiene pessoal.							
7.6.1 Adequação dos espaços físicos aos portadores de necessidades especiais (rampas, elevadores, banheiros, estacionamentos, etc).							
7.6.2 Adequação dos equipamentos e mobiliários aos PNE							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 7:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 7:

Recomendação da CPA:

**ANEXO 21 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 8: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO:
PROCESSOS, RESULTADOS E EFICÁCIA DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
8.1 Adequação do planejamento geral	Análise documental	PDI, PPI, PPP, PPC e avaliações.					
8.2 Efetividade do planejamento geral	Análise documental	PDI, PPI, PPP, PPC e avaliações.					
8.3 Relação do planejamento geral com o projeto político pedagógico de graduação e os projetos políticos pedagógicos dos cursos	Análise documental	PDI, PPI, PPP, PPC, e avaliações.					
8.4 Procedimento de avaliação e acompanhamento do planejamento geral	Análise documental e entrevistas	PDI, PPI, PPP, PPC, relatório de avaliação e coordenadores.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
8.1.1 Articulação do plano geral com o contexto sócio-econômico no qual a IES está inserida.							
8.1.2 Previsão de ações para a melhoria continuada da IES.							
8.1.3 Coerência do plano geral com o perfil dos egressos.							
8.2.1 Alcance das metas projetadas.							
8.3.1 Relação do PPI com o PPP da graduação							
8.3.2 Relação do PPI com o PPP dos cursos.							
8.4.1 Programa de avaliação institucional antes do SINAES.							
8.4.2 Divulgação dos resultados dos relatórios da avaliação interna para a comunidade.							
8.4.3 Ações e mudanças imediatas como resultado do processo de avaliação interna.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 8:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 8:

Recomendação da CPA:

ANEXO 22 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 9: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO A ESTUDANTES E EGRESSOS

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES					
9.1 Política de acesso (formas de ingresso, índices de matrícula, reingresso, transferências externas, bolsas).	Análise documental, entrevistas e análise estatística.	PDI, PPI, avaliações e discentes.					
9.2 Políticas de permanência dos estudantes na IES: financiamento de estudos, acompanhamento psicopedagógico.	Análise documental, entrevistas e análise estatística.	PDI, PPI, avaliações e discentes.					
9.3 Participação dos estudantes nas atividades acadêmicas (eventos, iniciação científica, intercâmbio, estágios, extensão e órgãos colegiados).	Análise documental e análise estatística.	Registros acadêmicos, ata dos colegiados e avaliações.					
9.4 Acompanhamento dos egressos.	Análise documental	Registros acadêmicos, ata dos colegiados e avaliações.					
9.5 Política de acesso aos dados, às informações e aos registros acadêmicos.	Análise documental	PDI, PPI, Regimento interno e avaliações.					
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA					
		1	2	3	4	5	NA
9.1.1 Relação adequada entre o número de vagas/cursos oferecidos pela IES e a demanda existente na região (relação candidato/vaga)							
9.1.2 Critérios de seleção e matrícula.							
9.1.3 Relação adequada entre matrículas e vagas oferecidas pelos cursos.							
9.2.1 Relação compatível de alunos beneficiados com bolsas no período da avaliação e as metas propostas no PDI (nº de bolsas).							
9.2.2 Critérios para a seleção de bolsistas e a operacionalização desta seleção.							
9.2.3 Funcionamento de programas voltados ao acompanhamento psicopedagógico dos alunos.							
9.2.4 Oferta de programas de nivelamento.							
9.2.5 Oferta de programas de orientação e encaminhamento profissional.							
9.3.1 Relação entre os convênios de intercâmbio existentes e as ações executadas.							
9.3.2 Participação discente nos eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos promovidos e organizados pela IES.							
9.3.3 Oferta de meios de divulgação de trabalhos e produções discentes.							
9.3.4 Participação dos alunos em órgãos de representação universitária.							
9.4.1 Disponibilidade de canais de comunicação sistemática com os egressos.							
9.4.2 Oferta de cursos e atividades voltados para a formação continuada dos egressos.							
9.5.1 Oferta de serviços de informação e ajuda específica ao aluno: estágios, alojamentos, senhas para acesso a sites e e-mail, editais e outros.							
9.5.2 Disponibilidade de informações sobre legislação acadêmica.							

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 9:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 9:

Recomendação da CPA:

ANEXO 23 – AUTO-AVALIAÇÃO DIMENSÃO 10: SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA

CATEGORIAS DE ANÁLISE	METODOLOGIA	FONTES
10.1 Política orçamentária.	Análise documental.	Orçamento e planilhas contábeis
10.2 Política de aplicação de recursos – índices de liquidez.	Análise documental.	Balanço patrimonial e PDI.
10.3 Política de aplicação de recursos – índices de estrutura.	Análise documental.	Balanço patrimonial e PDI.
10.4 Política de recursos humanos – desenvolvimento, capacitação, salários e obrigações trabalhistas.	Análise documental	Registros acadêmicos, ata dos colegiados e avaliações.
9.5 Política de acesso aos dados, às informações e aos registros acadêmicos.	Análise documental	Plano de carreiras e salários, quadro demonstrativo de funcionários, documentos comprobatórios de pagamentos dos encargos sociais, orçamento, plano de capacitação e certidões negativas de débitos fiscais e tributários.
GRUPO DE INDICADORES		ESCALA
		1 2 3 4 5 NA
10.1.1 Orçamento anual compatível com metas do PDI.		
10.1.2 Execução orçamentária compatível com a proposta orçamentária anual.		
10.1.3 Fluxo de caixa compatível com a execução orçamentária.		
10.1.4 Previsão orçamentária para as áreas institucionais.		
10.1.5 Adequação dos investimentos em segurança pessoal, física e intelectual.		
10.2.1 Liquidez imediata.		
10.2.2 Liquidez seca.		
10.2.3 Liquidez corrente.		
10.2.4 Liquidez geral		
10.3.1 Imobilização patrimonial líquida.		
10.3.2 Participação de capital de terceiros.		
10.3.3 Provisionamento e aplicação de recursos de depreciação para investimentos.		
10.3.4 Adequação do espaço físico às demandas da IES.		
10.3.5 Investimentos na ampliação do espaço físico de acordo com o PDI.		
10.3.6 Adequação entre as necessidades de manutenção e conservação e os recursos destinados para ensino, pesquisa e extensão.		
10.3.7 Investimento em previdência complementar.		
10.4.1 Existência de plano de cargos e salários e sua aplicação.		
10.4.2 Cumprimento das obrigações trabalhistas.		
10.4.3 Regularidade no pagamento de salários nos últimos 6 meses.		
10.4.4 Existência de programas para capacitação de docentes e técnico-administrativos.		
10.4.5 Comprometimento da folha de pagamento em relação a receita bruta.		
10.4.6 Projeção de fluxo de caixa futuro com pessoal considerando-se variáveis de mercado.		
10.4.7 Rotatividade docente e técnico-administrativo.		
10.4.8 Absenteísmos docente e técnico-administrativo.		

Escala:

1	2	3	4	5	NA
Sem evidência	Pouca evidência	Evidência Parcial	Forte evidência	Evidência Completa	Não se aplica

Pontos positivos que podem ser enfatizados sobre a dimensão 10:

Pontos frágeis que requerem melhoria na dimensão 10:

Recomendação da CPA: