



**Universidade Católica do Salvador**  
**Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania**

**REGINA LÚCIA BASTOS VIEIRA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR – O SINAES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
ESTADUAL: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-  
UNEB.**

**Salvador  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**REGINA LÚCIA BASTOS VIEIRA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR – O SINAES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
ESTADUAL: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-  
UNEB.**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Kátia Siqueira de Freitas – Ph. D.

**Salvador  
2008**

UCSAL. Sistema de Bibliotecas.  
Setor de Cadastramento.

V657 Vieira, Regina Lúcia Bastos

Política pública de avaliação da educação superior – o SINAES na universidade pública estadual: o caso da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Regina Lúcia Bastos Vieira .\_\_ Salvador:UCSAL/Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação,2008.

162f. il.

Inclui Referência

Orientador: Profa. Ph. D. Kátia Siqueira de Freitas

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica do Salvador.

1. Política Pública de Avaliação da Educação Superior 2.Avaliação Institucional 3.Universidade 4.SINAES  
I. Autor II.Universidade Católica do Salvador III.Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação  
IV. Freitas, Kátia Siqueira de – Orientador V.Título

CDU: 378.26(813.8)

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**REGINA LÚCIA BASTOS VIEIRA**

### **POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – O SINAES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 15 de dezembro de 2008.

Banca Examinadora:

---

Professora. Kátia Siqueira de Freitas – Orientadora

Pós-Doutora em *Education Administration – The Pennsylvania State University*.

Doutora em *Education Administration – The Pennsylvania State University*.

Mestre em Currículo e Instrução – *The Pennsylvania State University*.

Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

---

Professora. Isabela Cardoso de Matos Pinto

Doutora em Administração – Universidade Federal da Bahia.

Mestre em Saúde Coletiva – Universidade Federal da Bahia.

Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

---

Professor. Roberto Paulo Correia de Araújo

Livre Docente em Odontologia – Universidade Gama Filho.

Doutor em Odontologia – Universidade Federal da Bahia.

Professor e Pesquisador da Universidade Federal da Bahia.

Membro do Banco de Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira – INEP.

A Cristiana Menezes Santos,  
incentivadora deste Mestrado.  
Pelas muitas e boas conversas  
acadêmicas. Pelo carinho e  
amizade generosos.

**DEDICO ESTE TRABALHO**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Adherbal Antonio dos Santos Vieira (*in memoriam*) e Célia Bastos Vieira, muito e especiais por tudo, mas, fundamentalmente, pela educação que me proporcionaram e pelo legado da honestidade e retidão de caráter.

À minha família próxima: irmãos, irmãs, todo o meu carinho e gratidão.

Especiais a Caroline Vieira Sant'Anna,(a) filha do coração, pelo apoio incondicional. A Helga Vieira Sant'Anna, pela ajuda na construção da bibliografia e nas traduções de textos.

Aos meus professores do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, cujos ensinamentos inspiraram os meus passos neste trabalho. O meu eterno reconhecimento.

A Kátia Siqueira de Freitas, minha orientadora, pela confiança, franqueza nas críticas e orientação segura.

Aos membros das Comissões de Avaliação (CPA e CSAs) e Gestores da Administração Superior da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atores principais da construção do processo de avaliação interna da instituição, pela compreensão, incentivo e credibilidade no meu trabalho.



Haverá algo mais educativo e libertador do que exercitarmos nossa capacidade de avaliar a avaliação, reconhecendo que sua complexidade não se encontra na seleção dos dados a coletar, mas na decisão do olhar interpretativo que será utilizado? E a competência de quem avalia cresce na razão direta em que o avaliador consegue desvelar o intrincado jogo de interesses que atravessa a avaliação e assumir com coragem a decisão de compreender o que viu, *ouviu* (acréscimo nosso) e de agir de acordo com sua consciência ética.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. “Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo”, 2002.

## RESUMO

A Política Pública de Avaliação da Educação Superior – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – constituiu o tema e a problemática pesquisada neste trabalho. Norteia o objeto de estudo, a questão da construção da avaliação institucional, na dimensão da avaliação interna, na universidade pública estadual. O cenário contemporâneo das políticas de avaliação situa e contextualiza a temática estudada. Buscamos o significado da avaliação institucional, sua posição no conjunto das políticas públicas de avaliação nacional e internacional, com vistas a caracterizar o Estado Avaliador no Brasil. Estudamos o SINAES na dimensão de política nacional de avaliação da educação superior, resgatando a sua trajetória histórica, as suas bases legais e a sua operacionalização na universidade pública. A discussão da política pública de avaliação da educação superior, o SINAES, teve por objetivos: 1- examinar como vem sendo construída a avaliação interna em uma universidade pública baiana, estadual, de natureza multicampi, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir de fontes documentais e das vozes dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), das Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs) e dos Gestores da administração dessa universidade; 2 – analisar o que dizem os Gestores da Administração Superior da UNEB, membros da Comissão Própria e das Comissões Setoriais de Avaliação, a respeito da relação entre o processo de avaliação interna institucional sob o marco referencial do SINAES e a construção de uma cultura de avaliação na universidade. A pesquisa, um estudo de caso, foi desenvolvida no *Campus I* da UNEB, no Município de Salvador, entre o segundo semestre de 2007 e primeiro de 2008. Fizemos opção por uma abordagem qualitativa reflexiva, com a apropriação da observação participante em alguns momentos do trabalho investigativo, para chegarmos à compreensão das relações, visões e julgamentos dos diversos sujeitos entrevistados sobre o processo de avaliação interna do qual eles participam. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Quanto à forma da narração dos resultados, a escolha foi pela análise do discurso. A organização dos dados, sua análise, compreensão e interpretação, aconteceram a partir da escuta e registro das vozes dos sujeitos da pesquisa, buscando o sentido construído no processo de interlocução de cada um, sobre as relações/situações desencadeadas nas etapas de pensar, planejar e executar a avaliação interna institucional. Para dimensionar o processo de construção da avaliação interna da UNEB, considerando o SINAES, categorizamos cinco temáticas: avaliação, significados e sentidos que os membros da CPA, CSAS e Gestores emprestam ao atual processo de avaliação interna em que estão envolvidos; como esses sujeitos definem a participação dos segmentos universitários nesse processo avaliativo e o entendimento que eles têm sobre o mesmo; o que eles dizem sobre a consolidação de uma cultura de avaliação institucional e a existência de possíveis mudanças na universidade nesse momento do processo avaliativo. Abordamos a questão da comunicação, a importância da divulgação dos resultados da avaliação, as formas de disponibilização das informações produzidas no processo avaliativo para a comunidade acadêmica e o uso provável desses resultados. A gestão do processo de avaliação interna na UNEB, considerando a sua natureza multicampi, foi uma temática examinada somente com o Coordenador e o Vice-Coordenador da CPA. Com os Gestores, pesquisamos as implicações do processo avaliativo interno nas suas respectivas áreas de atuação, e com todos os entrevistados inquirimos sobre os compromissos e benefícios da avaliação para a universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política pública de avaliação da educação superior; Avaliação institucional; Universidade; SINAES.

## ABSTRACT

The Public Policy Evaluation of the Higher Education - The National Higher Education Evaluation Policy (SINAES) constituted the subject and the problematic searched in this work. It guides the object of study, the question of the construction of the institutional evaluation, in the dimension of the internal evaluation, in the state public university. The contemporary scene of the evaluation policy points out and contextualizes the thematic studied. Was searched the meaning of the institutional evaluation, its position in the set of the public policy of national and international evaluation, having in mind to characterize the State Appraiser in Brazil. Was studied the SINAES in the dimension of national policy evaluation of the higher education, rescuing its historical trajectory, its legal bases and its ways to operate in the public university. The discussion of the public policy evaluation of the higher education, the SINAES, had for objectives: 1-examine as comes being constructed the internal evaluation in a state public university, with a several campus, in Bahia, the University of the State of the Bahia - UNEB, from documentary sources and of the voices of the members of the Proper Commission of Evaluation (PCE), the Sector Commissions of Evaluation (SCE) and the Managers of the administration of this university; 2- analyze what the Managers of the higher administration of the UNEB, members of the Proper and of the Sector Commissions of Evaluation say about the relation enters the process of institutional internal evaluation under the referential landmark of the SINAES and the construction of an evaluation culture in the university. The research, a case, was developed in the Campus I the University of the State of the Bahia - UNEB, in the city of Salvador, between the second semester of 2007 and first one of 2008. We made an option for a reflexive qualitative approaching, with the appropriation of the participant comment at some moments of the investigation's work, to arrive at the understanding of the relations, visions and judgments of the diverse citizens interviewed about the process of internal evaluation of which they participate. The instrument of collection of data used was the interview half - structuralized. About the form of the narration the results, the choice was the analysis of the speech. The organization of the data, its analysis, understanding and interpretation, had happened from listening and registers of the voices of the citizens of the research, searching the meaning constructed in the process of interlocution of each one, on the relations/situations unleashed in the stages to think, to plan and to execute the institutional internal evaluation. To calculate the process of construction the internal evaluation of the UNEB, considering the SINAES, was categorized five thematic: evaluation, meanings and senses that the members of the PCE, SCE and Managers loan to the current process of internal evaluation in which one they are involved; as these citizens define the participation of the university segments in this process of evaluation and the agreement that they have on the same; what they say on the consolidation of an institutional culture evaluation and the existence of possible changes in the university at this moment of the evaluation's process. Was approached the question of the communication, the importance of the spreading the results of the evaluation, the forms to arrange the information produced in the evaluation's process for the academic community, and the probable use of these results. The management of the process of internal evaluation in the UNEB, considering its nature with a several campus was a thematic only examined with the Coordinator and Vice Coordinator of the PCE. With the Managers, were searched the implications of the internal evaluation's process in its respective areas of performance and with all the interviewed ones we inquire after the commitments and benefits of the evaluation for the university.

**KEY-WORDS:** public policy evaluation of the higher education, institutional evaluation, university, SINAES.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANDIFES	Associação das Instituições Federais de Ensino Superior
ANECA	Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação
ANDES	Associação Nacional de Docentes
ANUIES	Associação Nacional de Universidades e Institutos de Ensino Superior
ANUP	Associação de Universidades Particulares
BASIS	Banco de Avaliadores
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CES	Censo da Educação Superior
CIPEDS	Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior
CNAC	Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSAs	Comissões Setoriais de Avaliação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAEVA	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSU	Comissão pelo Conselho Universitário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DCET	Departamento de Ciências Exatas e da Terra
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DEDC	Departamento de Educação
DCV	Departamento de Ciências da Vida

ENADE	Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOU	Lei Orgânica das Universidades
MEC	Ministério da Educação
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
OUI	Organização Universitária Interamericana
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCU	Plano de Qualidade das Universidades
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIT	Plano Individual de Trabalho Docente
PNE	Plano Nacional da Educação
PNECEU	Plano Nacional para Avaliação das Universidades
PP	Projeto Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
RAIES	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UQ	Université Du Québec
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO</b> .....	27
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE – UM BREVE PANORAMA .....	27
2.2 CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO – CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO .....	36
2.3 O ESTADO AVALIADOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – TENDÊNCIAS E TENSÕES .....	40
<b>3 SINAES – UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SISTEMA NACIONAL</b> .....	49
3.1 NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CAMINHOS E SIGNIFICADOS EM ALGUMAS PARTES DO MUNDO .....	49
3.1.1 Caminhos da avaliação.....	49
3.1.2 Conceitos e significados da avaliação .....	54
3.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	56
3.3 SINAES – PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	62
<b>4 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO – CONSTRUINDO CAMINHOS E TRILHAS</b> .....	68
4.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	70
4.2 A PESQUISA EMPÍRICA .....	73
4.2.1 A Universidade do Estado da Bahia: <i>locus</i> da pesquisa .....	73
4.2.2 A avaliação na UNEB: Memória .....	75
4.2.3 A Comissão Própria de Avaliação e as Comissões Setoriais de Avaliação: Formalização, Objetivos, Composição e Competências.....	81
4.3 A PESQUISA DE CAMPO: ANOTAÇÕES DE UM DIÁRIO .....	83
4.3.1 As visitas aos Departamentos do <i>Campus</i> 1 e as reuniões com a Comissão Própria de Avaliação e a CSA do Departamento de Ciências Humanas.....	84
4.3.2 Os documentos institucionais da avaliação .....	86
4.3.3 Os instrumentos de coleta de dados: Questionários.....	89
4.3.4 As entrevistas .....	91
4.3.5 A unidade de análise.....	93
<b>5 AS VOZES DA UNEB: TECENDO OS FIOS QUE DÃO SENTIDO E SIGNIFICADO AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA INSTITUCIONAL SOB O MARCO DO SINAES</b> .....	95

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
<b>APÊNDICES</b> .....	158

## APRESENTAÇÃO

Avaliar é sempre preciso. Aqui se trata de um estudo que aborda a questão da avaliação institucional tão presente nos meios acadêmicos nas últimas duas décadas e meia.

Ao definirmos a avaliação com foco na instituição pública e na dimensão da avaliação interna como tema deste estudo, acabamos por abrir um espaço oportuno e especial para a discussão de questões centrais da atual política brasileira de avaliação para a educação superior. Estamos nos referindo ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), implantado em 2004, pelo governo federal, para todas as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. O SINAES é, pois, um modelo recente, ainda em implantação, envolvendo múltiplos interesses em torno dele. Talvez por isso seja bom lembrar, como o fez Ristoff (2004, p. 182), que até hoje não se encontrou e provavelmente

não se encontrará um modelo, um método ou mesmo uma técnica de avaliação totalmente imune aos interesses das pessoas e grupos diretamente envolvidos com a educação. E, neste sentido, é sempre importante lembrar que os interesses envolvidos na avaliação da educação superior não se restringem ao governo e às suas atribuições regulatórias de autorização, credenciamento, reconhecimento e supervisão. Não se restringem também ao mercado ou, ainda, aos interesses exclusivos da academia, dos seus alunos, pesquisadores, professores e técnicos.

Os interesses são de muitos, o que faz com que a avaliação de uma IES tenha uma “dimensão pública, que é o ver e ser visto”, como afirma Cury (apud COSTA e ZAINKO, 2004, p. 132).

O nosso interesse pelo tema da avaliação institucional é fruto não só de uma vivência profissional na entidade que serviu como base de campo investigativo para este estudo, como também da curiosidade, do desejo de aprofundar conhecimentos sobre como está sendo construída a avaliação interna hoje na universidade pública, sob o marco do SINAES.

Atualmente, não se discute mais se a avaliação deve ou não ser implantada, mas como ela deve ser implantada dentro de cada sistema de ensino, dentro de cada Instituição de Ensino Superior, particularmente as universidades. A importância que assumiu a avaliação para as IES e para o Estado no final do séc. XX e início do XXI evidencia a relevância e a atualidade do estudo das políticas públicas de avaliação da educação superior.



O presente trabalho procura mostrar os contornos e as entranhas da avaliação interna institucional, no contexto do SINAES, em uma universidade pública, estadual, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir da análise dos documentos oficiais da instituição sobre a avaliação e das vozes dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), das Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs) do *Campus I* e dos Gestores da Administração Superior da universidade.

As vozes desses sujeitos da pesquisa revelaram, recorrentemente, idéias e significados importantes do processo avaliativo interno e também um retrato inquietante e sem retoques da instituição. Mostraram os problemas e as dificuldades que decorrem, em grande parte, da forma como hoje a multicampi se estrutura na universidade, retardando processos (o de avaliação é só um exemplo), dificultando a comunicação, a participação e o desenvolvimento de atividades importantes e imprescindíveis para o ensino, a pesquisa e a extensão. Para eles, a UNEB do ano 2008 continua sendo uma grande reunião de Departamentos, porque, além de ser vista e entendida como uma instituição que não conseguiu desenvolver uma cultura de instituição multicampi, tampouco encontrou o seu modelo de gestão para esse tipo de estrutura.

Assim, saber e registrar como vinha sendo construído o processo de avaliação interna da universidade sob o marco do SINAES não nos bastaram, e parece que, aos membros da CPA, das CSAs e aos Gestores que entrevistamos, ao longo de um mês e meio, também não. Não nos dispensamos, portanto, de conhecer a universidade de forma mais geral, de falar sobre ela, de como andam a sua organização e a articulação de suas atividades de gestão, planejamento, ensino, pesquisa e extensão, os seus procedimentos acadêmicos e compromissos sociais, políticos e culturais e, por fim, sua missão de instituição pública.

As vozes dos nossos entrevistados se mostraram carregadas de boas expectativas, de desejos de que os resultados desse processo avaliativo vivenciado por eles no cotidiano da universidade possam alterar a cultura da instituição, promover melhorias constantes e significativas nos seus processos e padrões estabelecidos e trazer possibilidades efetivas de construção dos futuros novos horizontes da Universidade do Estado da Bahia.

Eles apostam nisso. Não há porque não apostar.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu do interesse em lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a construção do processo avaliativo institucional na dimensão da avaliação interna, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na universidade pública estadual. Ele constituiu um desafio – o de abordar a temática das políticas públicas de avaliação da educação superior – dialogando com os membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs), principais protagonistas do trabalho de construção do processo de avaliação interno institucional, e com os Gestores da administração superior da universidade, responsáveis diretos pelas decisões de fazer a avaliação e possuidores das várias possibilidades de uso dos seus resultados.

Fizemos um convite a essas pessoas para um diálogo, com o objetivo de propiciar, através das suas vozes, a ocupação dos espaços e tempos universitários, em busca de compreender a construção do processo de avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e assim se posicionassem com criticidade e autonomia diante dele e sobre ele. O desafio acabou se tornando o que Cury (2001, p.21) denomina de “intertexto, um jogo de vozes”.

Mediar para que esses sujeitos se colocassem perante a construção desse processo, refletissem sobre o significado da avaliação interna para a universidade, falassem da participação de professores, alunos e funcionários no processo avaliativo institucional, da importância da criação de uma base (cultura) institucional de avaliação e afirmassem a universidade pública, constituiu o horizonte do presente trabalho. Como participante da história da educação no Estado da Bahia, inserida na qualidade de profissional da UNEB, na condição de docente e gestora acadêmica, obrigatoriamente nos aproximamos das políticas de avaliação para a educação superior, traçadas pelos sucessivos governos, e que sofreram enorme transformação a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso, em 2004, com a criação do SINAES. A nossa inserção no Mestrado de Políticas Sociais e Cidadania, na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Políticas Sociais, se revelou como um caminho quase que natural a ser seguido, pois, de um lado, representou o que sempre fizemos como gestores, de

outro, permitiu que os dois focos da nossa atividade profissional – as ciências sociais e a educação superior – se entrelaçassem através da discussão da temática desta dissertação: Política Pública de Avaliação da Educação Superior: O SINAES na Universidade Pública Estadual - O Caso da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Sabemos que o processo de conhecer os fatos, e as relações entre eles, sejam estes do mundo natural ou do mundo social, não repousa simplesmente na manipulação das instâncias empíricas, mas na busca da complexa teia invisível da realidade a conhecer, porque a vida do ser humano está sempre em relação com a realidade que o rodeia; assim, o conhecimento se forma em uma cultura, a partir de noções, idéias e vivências nossas de cada dia.

Ao longo do nosso percurso profissional, fomos firmando a convicção da necessidade de retomar questões acerca da educação superior e da avaliação, visando a refletir sobre a realidade que hoje está posta, as implicações e repercussões mais específicas das políticas públicas de avaliação sobre essa realidade. E, como diz Minayo (1994, p.17-18), que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, consolidou-se no tempo essa proposta de estudo na ousadia da busca de respostas para uma questão central: Como vem sendo construído, na universidade pública, o processo avaliativo institucional na dimensão da avaliação interna, no contexto do SINAES?

A avaliação sempre foi um instrumento do nosso trabalho, do qual lançamos mão em todos os processos de planejamento e de práticas de gestão. Acreditamos na avaliação como um ato de ação e de decisão a ser realizado pelos sujeitos envolvidos na cena institucional: docentes, discentes, gestores, técnicos e, também, os sujeitos externos a essa comunidade e que com ela mantêm inextrincáveis relações. Acreditamos na avaliação que, ao contrário da cartorial/reguladora, não se preocupa apenas em avaliar a realidade objetivada, qualificada pela dança dos números e da estrutura material e administrativa que cerca a instituição. Compartilhamos com as vozes dos críticos e estudiosos em avaliação institucional e suas políticas, que a consideram uma ação política, um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da instituição, uma estratégia de gestão, e acreditam no seu caráter formativo e em suas possibilidades emancipadoras e educativas (BELLONI, 1989, 2000, 2005; CUNHA, 2003, 2004; DIAS SOBRINHO, 1996, 1999, 2000, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008; LEITE, 2000, 2003, 2004; RISTOFF, 1996, 2003, 2004, 2006, 2007; SAUL, 1988), dentre outros.

Sabemos da relevância teórica e acadêmica de estudar a avaliação, na medida em que ela se constitui um complexo e plurireferencial campo de estudo, e que refletir sobre as políticas de avaliação da educação superior é uma forma de contribuir para este esforço de

constituição do campo e da crítica da avaliação. Entendemos que dar voz aos membros da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação, ao Reitor e aos Pró-Reitores da universidade pública, para se expressarem com relação à avaliação institucional na dimensão interna contextual do SINAES, é uma forma de desvelar as práticas institucionais ligadas à avaliação e suas repercussões na gestão da instituição e na modelagem de uma cultura avaliativa. É constatar como os mecanismos de resistência à avaliação se manifestam no interior da universidade e se são vencidos ou vencedores.

A avaliação tem estado presente nos debates sobre a melhoria do ensino e da qualidade da educação superior, integrando o cenário educacional nacional e internacional de diversas formas e se manifestado nos diferentes tempos e espaços das instituições de ensino superior, sendo objeto de vários estudos e pesquisas. Nas três últimas décadas, a avaliação configurou-se como uma política pública, conquistou espaço na legislação e com isso adquiriu legitimidade sócio-institucional.

Em países da América Latina, estas políticas foram geradas em um contexto de ruptura do papel desempenhado pelas grandes universidades nacionais no que diz respeito à formação de profissionais. A expansão do sistema de educação superior gerou uma gama muito grande de instituições de nível superior e um sistema estratificado que se apresentou como complexo e de grandes diferenças acadêmicas em seus projetos e exigências de qualidade educativa e de formação profissional. Como resultado dessa situação, criou-se entre a sociedade e a universidade certo distanciamento que acabou levando a uma perda do sentido social da educação superior. Aliado a essas questões, houve o empobrecimento das instituições públicas de educação superior, fruto da redução do financiamento público (BARRIGA, 2003). Ante essa situação, a avaliação se institucionalizou nas IES e, a partir dos anos noventa, o Estado passou a estabelecer diversas políticas que se materializaram em uma multiplicidade de projetos de avaliação.

Hoje, a avaliação encontra-se na centralidade das políticas públicas voltadas para a educação superior, referenciadas em contextos internacionais e nacionais, geralmente com ênfase no papel do Estado de monitorá-las e orquestrá-las junto aos Estados e municípios. Isso torna absolutamente essenciais as informações quantitativas e qualitativas produzidas tanto pelos órgãos que tratam da educação superior e das políticas voltadas para esse nível do sistema, como pelas próprias Instituições de Ensino Superior. “Esses sistemas de avaliação e de informação hoje têm quase que uma rotinização no sentido weberiano, do ponto de vista das ações governamentais”, conclui Castro (1999, p.37).

Tratando-se especificamente das políticas públicas de avaliação da educação superior, vivemos hoje no Brasil o marco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, gestado a partir de 2003, quando o primeiro Ministro da Educação do Governo Lula, Cristovam Buarque, criou a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) para propor a condução da reforma. A CEA tinha como objetivo auxiliar no cumprimento das novas funções estratégicas de educação superior: “a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável” (CEA, 2003, p.8). Em 2004, como fruto de um processo intenso de recondução da política do nível universitário no Brasil, foi promulgada a Lei nº 10.861, de 14/04/2004, que instituiu o SINAES.

A Lei do SINAES representou a passagem de um momento de reconstrução do controle para a instituição de mecanismos cada vez mais coesos e integrados de credenciamento e acreditação do sistema da educação superior, movimento que também envolve a verificação sistemática do desempenho de indivíduos e instituições nas mais variadas dimensões da vida das universidades e instituições ligadas ao ensino superior no Brasil (MELO, 2006, p.141).

As pesquisas e estudos sobre políticas públicas de educação, de um modo geral, têm abrangido mais o macrossistema, pois nesse campo constata-se essa cultura, a tradição de responder às concepções críticas que valorizam as grandes narrativas. O estudo sobre o SINAES, com um olhar crítico-reflexivo a partir das vozes dos Gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação e Comissões Setoriais de Avaliação sobre a construção do processo de avaliação interna na universidade pública, responde inicialmente a ainda pouca produção sobre essa política, não só em razão de se tratar de uma temática muito recente, uma vez que o SINAES, como disse anteriormente, foi implantado em 2004, mas também pela forma de abordagem e pela sua abrangência do microssistema universitário.

Balzan e Augusto caracterizam o SINAES

[...] como política de Estado que tem caráter de regulação e emancipação, é um sistema misto que possui tanto as características de avaliação emancipatória, preservadas do documento da CEA e que são muito similares aos princípios do PAIUB, possibilitando que as instituições participem do processo avaliativo da instituição, quanto às características da avaliação regulatória, que podem ser percebidas na própria Lei que o criou, na medida em que há o controle no credenciamento e credenciamento dos cursos, por exemplo (2007, p.602).

A avaliação se caracteriza a partir de seu fundamento epistemológico e ético de duas perspectivas: uma que enfatiza a dimensão técnica e objetiva e se propõe isenta de valores, com uma função controladora, e a outra que se assume como política, ética, formativa e, para Dias Sobrinho, “portadora de valores públicos e democráticos”. Ao longo deste trabalho, em

alguns momentos, trataremos das duas perspectivas, mas assumimos muito claramente a nossa opção pela segunda, sobretudo por uma questão de concepção de educação e de mundo.

Ressalte-se que avaliação é um termo de muitos significados. Abriga diferentes dimensões e modelos. Abrange vários objetos. Cumpre distintas finalidades. Dado o seu caráter social e político, a avaliação também é um campo de conflitos onde as tensões e contradições, sempre presentes na educação e na universidade, se encontram.

Procuramos apoio teórico para este estudo sobre avaliação em alguns autores: Dias Sobrinho (2005), que define a avaliação como um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da instituição de ensino superior. Em parceria com Ristoff, no livro “A Universidade Desconstruída”, reafirma essa definição ao pontuar que a avaliação institucional se projeta como uma “visão compreensiva e crítica sobre o conjunto articulado de dimensões, estruturas e relações que constituem a totalidade da instituição educativa, neste caso, de nível superior” (2000, p.7). E complementa, argüindo que “para compreender a avaliação é também necessário compreender seus papéis no universo mais amplo. A avaliação da educação superior não pertence então, ao interesse privado, mas sim ao universo de valores do âmbito público” (SOBRINHO, 2000, p.7).

Ao discutir os interesses que permeiam a auto-avaliação e da forma como ela é conduzida, Ristoff chama a atenção para o fato de que a auto-avaliação

não resulta de interesses homogêneos, mas da tensão de muitos interesses que, em permanente tensão, fazem a vida no *campus*. Por isso, a auto-avaliação devidamente conduzida é um extraordinário instrumento de promoção da autoconsciência e “empoderamento” institucionais (RISTOFF, 2004, p.183).

Esse ponto de vista sobre avaliação como autovalorização, ou de avaliação com *empoderamento*, está incorporado à preocupação de Belloni (2005) com o processo educacional da avaliação, na medida em que ele desperta a consciência dos indivíduos sobre o seu papel na instituição. Também Dias Sobrinho (2003) fala que a avaliação é uma estrutura de poder. Para ele, essa estrutura conforma as instituições e as pessoas, atingindo-as nas suas subjetividades e, nesta perspectiva, a universidade tem uma “irrecusável responsabilidade pública” na formação de indivíduos e cidadãos, atores sociais.

Outros autores tratam do atributo valorativo e da natureza educativa da avaliação institucional (CUNHA, 2003, 2004; LEITE; TUTIKIAN E HOLZ, 199, 2004). Para eles, a avaliação é uma prática social, pois o essencial dela é refletir sobre os sentidos e os valores que estão sendo praticados na educação. Nesse sentido é que Cunha (2004, p.27) defende a posição de que “pouco adianta melhorar a avaliação se isso não repercute na melhoria do

sistema educacional e das pessoas nele envolvidas”, daí que “nas estratégias de avaliação institucional, o processo pode ser tão ou mais rico que o produto”. Para aquela autora, portanto, a auto-avaliação é o fio condutor para a formação de um julgamento sobre a qualidade dos serviços prestados pela instituição e para melhorar a tomada de decisão.

Cunha (2003) é enfática ao assegurar que, como processo, a avaliação deve mobilizar as pessoas que a realizam a fim de que os efeitos sejam eficientes e eficazes. Mas a universidade, ao se mobilizar para um processo de avaliação educativo, participativo, que, por natureza, é muito complexo, deve fazê-lo acreditando na auto-avaliação como uma etapa estruturante desse processo, razão porque há que se investir em uma constante negociação desde o momento de decidir fazer a avaliação até a concretização e utilização dos seus resultados. Nesse processo, assegura Belloni (2005), é que se dá “a imprescindível construção de uma cultura avaliativa”, garantia de uma função diagnóstica da avaliação, cujos dados implementam novas ações.

Na medida em que serve aos propósitos de diagnosticar o momento em que uma instituição de ensino superior se encontra, aperfeiçoá-la a partir dos pontos levantados, preservar e ressaltar suas conquistas importantes, corrigir rumos, apontar para o futuro, subsidiar o replanejamento institucional, encontrar novos sentidos para a ação dos gestores e oferecer as informações necessárias para a avaliação externa, “o uso da auto-avaliação não é opcional. É, sim, matriz”, arremata Cunha (2004, p.30).

Por fim, em se tratando de avaliação, vale também lembrar que tudo nela pode ser negociável, menos os dados, de acordo com Michael Patton (1997). Eles precisam ser claros e corretos o suficiente para termos certeza de que o que está sendo avaliado é o que está sendo informado, conclui ele.

Dimensionar, no presente trabalho, a construção do processo de auto-avaliação no âmbito da universidade pública se deveu ao fato de que a nova política de avaliação da educação superior, gestada pelo Poder Público e implantada em 2004, o SINAES, traz como eixo central a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), constituída de processo de avaliação interna e externa. Na proposta do SINAES, há um deslocamento do centro da avaliação do desempenho dos alunos – o Provão, uma marca do Exame Nacional de Cursos (ENC) do Governo Fernando Henrique Cardoso – para um conjunto diversificado e integrado de instrumentos de avaliação – a AVALIES, a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) – que se associam ao Censo da Educação Superior (CES) e à avaliação da pós-graduação pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compondo assim um mosaico de diferentes olhares sobre a instituição e, em especial, sobre a educação superior.

De acordo com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), um dos focos da avaliação das instituições, a auto-avaliação – ou avaliação interna – é entendida como um processo cíclico de, no máximo, três anos, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a instituição e tem como objetivos principais:

- Avaliar a instituição como uma totalidade integrada que permite a auto-análise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional.
- Privilegiar o conceito de auto-avaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização (2004, p.20).

São apontadas pela CONAES (2007, p.25) três etapas sequenciais no ato de auto-avaliação das instituições:

- Preparação: envolve a constituição das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), a sensibilização interna, o envolvimento da comunidade acadêmica e a elaboração da proposta e planejamento da auto-avaliação;
- Desenvolvimento: onde se buscará assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, a articulação entre os participantes e a observância dos prazos previstos;
- Consolidação: na medida em que a auto-avaliação apresenta análises e resultados durante todas as suas etapas e atinge momentos de consolidação de resultados de caráter mais geral e abrangente.

Dias Sobrinho, ao discutir as bases e os principais procedimentos da proposta brasileira do SINAES, se refere à auto-avaliação como

um amplo balanço que a instituição faz a respeito de todas as suas dimensões, contando com a participação de (potencialmente) todos os seus agentes internos e membros externos da sociedade organizada, especialmente ex-alunos, educadores, empregados, representantes de sindicatos, autoridades locais etc. (DIAS SOBRINHO, 1996, p.118).

A avaliação interna ou auto-avaliação é coordenada pela CPA de cada IES, com base em um roteiro de auto-avaliação e no documento “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação”, ambos elaborados pela CONAES. O roteiro foi o documento-base dos



encontros/seminários e oficinas sobre o SINAES e a auto-avaliação que a CONAES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizaram com as CPAs das IES, em um formato regionalizado, entre a segunda metade do ano de 2004 e final de 2005. No roteiro, encontram-se as dez dimensões da avaliação previstas no SINAES, transformadas em questões. A principal função desse roteiro, na opinião dos membros da CONAES, foi “tornar inteligível as dimensões legais e oferecer às CPAs um conjunto estruturado de itens para facilitar o processo de avaliação institucional” (CONAES, 2007, p.40)

Ainda em conformidade com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004), o processo de auto-avaliação, como um processo contínuo, se constitui em um instrumento de construção e consolidação da cultura de avaliação na instituição, fazendo com que a comunidade interna se identifique e se comprometa com o processo avaliativo. O seu caráter formativo deve possibilitar o aperfeiçoamento pessoal e institucional dos membros da comunidade acadêmica, na medida em que instiga os envolvidos na avaliação a refletir sobre a instituição, o que, regra geral, leva a uma tomada de consciência institucional. Segundo Ristoff (2004), um dos desafios do SINAES está em desenvolver essa cultura de avaliação.

A importância que assumiu a avaliação ao longo dessas quase quatro décadas para as IES, particularmente para as universidades públicas e, também, para o Estado, evidencia a relevância e a atualidade da temática abordada neste estudo. No contexto do SINAES, esses dois aspectos são reforçados na medida em que a busca da excelência da qualidade e de uma educação competente, mais viva e sensível aos problemas do momento histórico, é o grande desafio e parece exigir, de cada uma das IES, um trabalho de avaliação como forma de autoconhecimento (exercício do espelho) e de autoconstrução do caminhar institucional. Mas não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas, essencialmente, de construir, porque a avaliação

há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005, p.61).

Considerando que o SINAES, como já dito antes, é composto de três eixos que compreendem a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes, o presente estudo traz o recorte do eixo da avaliação das instituições, com o foco na auto-avaliação ou avaliação interna. Destacamos como objeto de pesquisa a construção do processo de avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sob o marco do SINAES: o que dizem os

Gestores da Administração Superior, os membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Comissões Setoriais de Avaliação do *Campus I* – Salvador.

Dada a complexidade do tema e do problema, alguns questionamentos emergiram e passaram a orientar a análise de documentos. Foram eles:

- Que princípios e critérios serviram de fundamento conceitual e político para a construção do Projeto de avaliação interna da UNEB no marco do SINAES?
- Quem elaborou o Projeto de avaliação interna da UNEB sob o marco do SINAES?
- Como foi elaborado o Projeto de avaliação da UNEB?
- Como está prevista e que elementos envolvem a construção da avaliação interna da UNEB?
- O que diferencia a construção desse Projeto de avaliação interna dos anteriormente vivenciados pela UNEB?

Outros questionamentos foram cotejados no processo de análise documental, mas, também, no trabalho investigativo da realidade, com destaque para estes:

- Como foi constituída a CPA?
- Como foram constituídas as Comissões Setoriais de Avaliação?
- Quem compõe as CSAs?
- O que dizem os membros da CPA sobre o processo de construção da avaliação interna da UNEB? E os membros das Comissões Setoriais?
- O que dizem os Gestores sobre o processo de construção da avaliação interna da UNEB?
- Qual o nível de envolvimento dos Gestores no processo de avaliação interna da UNEB?
- Qual o significado da avaliação e do processo de construção da avaliação interna da UNEB para os Gestores? E para os membros da Comissão Própria e das Comissões Setoriais de Avaliação?
- A construção do processo de avaliação interna da UNEB sob o marco do SINAES tem favorecido a criação de uma base (uma cultura) institucional de avaliação?

As nossas inquietações frente a esse quadro e as disciplinas cursadas no Mestrado nos permitiram a utilização deste espaço do trabalho de pesquisa para a discussão das políticas públicas de avaliação da educação superior, tendo por objetivos:

- Examinar o processo de construção da avaliação interna da UNEB no contexto do SINAES, dando voz aos Gestores da Administração Superior da universidade, membros da CPA e CSAs;
- Verificar o processo de construção da avaliação interna da UNEB sob o marco do SINAES, a partir de fontes documentais;
- Analisar o que dizem os Gestores da Administração Superior da universidade e membros da Comissão Própria e Comissões Setoriais a respeito da relação entre o processo de avaliação interna da UNEB, sob o marco referencial do SINAES, e a construção de uma cultura institucional de avaliação.

Todas essas questões que permearam o percurso do processo investigativo estavam “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”, como chama a atenção Minayo (1994, p.17 e 18), na medida em que elas são frutos da nossa inserção, como profissional, no real: uma universidade pública estadual. Nesse real, estiveram sempre as minhas razões e os objetivos para este estudo.

Quanto à metodologia, o desafio foi a pesquisa de campo com a abordagem qualitativa, tendo como *locus* privilegiado a Universidade do Estado da Bahia, da rede pública estadual de ensino superior, *Campus* I, Salvador-BA. O destaque na pesquisa foi dado às vozes de atores importantes do processo de avaliação interna da universidade, que, em seus lugares e tempos institucionais, têm envolvimento com a construção desse processo, vivenciando na prática a aplicação do SINAES: os Gestores da Administração Superior da universidade e os membros da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação do *Campus* I. Neste estudo eles foram convidados, desafiados a participar da crítica à construção do processo de avaliação interna da universidade no contexto do SINAES, como sujeitos e, também, destinatários do processo avaliativo.

Convém, neste sentido, recuperar aqui a fala de Dias Sobrinho sobre a questão da titularidade relativamente à avaliação, e de como, nos diversos fenômenos sociais, as concepções, as práticas e seus efeitos sobre determinadas pessoas ou grupos acontecem. Ele assim se pronuncia:

Ser titular é deter o poder da avaliação, possuir as possibilidades de uso e imprimir a direção dos efeitos. Titularidade produz hegemonia. Em consequência, o titular da avaliação afirma e ajuda a consolidar determinados valores [...], a priorizar certas concepções de educação e de sociedade e alimentar suas práticas, em detrimento de outras, seja nos níveis institucionais dos espaços sociais, educativos ou no âmbito mais abrangente do Estado (DIAS SOBRINHO, 2002, p.152).

No caso da auto-avaliação ou avaliação interna, promovida pela comunidade acadêmica, segundo os conceitos, ritmos, finalidades, regras e objetivos da própria universidade, há de se pensar que “o processo seja participativo, dirigido ao social e destinado aos próprios sujeitos para efeitos de melhoria institucional, individual e coletiva” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.152).

A opção que fizemos por uma abordagem reflexiva, na linha qualitativa, fez-se importante na medida em que romper com as tradições da atividade científica, ancorada nos pressupostos da linearidade e da uniformidade dos problemas a serem analisados, permitiu-nos um aprofundamento no “mundo dos significados e das crenças humanas” (MINAYO, 1994). Como conseqüência, levou-nos a uma melhor compreensão das relações e visões dos diferentes atores sobre a intervenção da qual participavam e ao entendimento de que os julgamentos, significações, vivências e reações, expressas na falas de cada um deles, faziam parte da intervenção que estavam realizando na instituição com o processo de avaliação interna e de seus possíveis ou esperados resultados.

O instrumento selecionado foi a entrevista, que teve por base um roteiro semi-estruturado, aplicado aos sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no processo de construção da avaliação interna da UNEB: Gestores da Administração Central, membros da CPA e das Comissões Setoriais de Avaliação do *Campus I*. Associamos à coleta de dados, através das entrevistas, a observação participante em encontros, reuniões e eventos promovidos pela CPA e CSAs.

Coletados os dados através das entrevistas realizadas, inúmeras leituras foram sendo feitas e, à medida que um quadro teórico interpretativo foi-se formando, os conceitos básicos se impuseram. Fomos, então, delineando os capítulos da dissertação: a Introdução e o **Capítulo 2**, no qual apresentamos o cenário contemporâneo da educação e das políticas públicas de avaliação da educação superior. Discutimos questões que são centrais, referenciando-as nacional e internacionalmente. Abordamos a postura do Estado brasileiro diante da avaliação da educação superior, buscando suas origens. Fizemos também uma incursão sobre os caminhos e significados da avaliação no Brasil e em alguns pontos do mundo, com o objetivo de contextualizar a pesquisa e atribuir-lhe relevância.

No **Capítulo 3**, traçamos a trajetória histórica, política e legal do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, tratando-o como uma política em construção, considerando o discurso oficial e de teóricos brasileiros que têm debatido a temática, com destaque para a avaliação institucional. A práxis da pesquisa foi abordada no **Capítulo 4**, respaldada na opção metodológica qualitativa. Nessa parte do trabalho, tratamos das unidades e dos sujeitos da

pesquisa, dos procedimentos, da coleta, da organização, da análise e da interpretação dos dados. Essas três últimas etapas aconteceram a partir da escuta e registro das falas dos sujeitos entrevistados. Interessou-nos neste estudo, particularmente, examinar a constitutividade das significações que sustentavam as falas dos sujeitos sobre os assuntos tematizados.

No **Capítulo 5**, procuramos organizar a tessitura do processo avaliativo interno, sob o marco do SINAES, na universidade pública, considerando os registros dos sentidos e significados que têm a avaliação e a construção daquele processo no contexto do SINAES, para os Gestores, membros da CPA e CSAs do *Campus I* da UNEB. As vozes desses sujeitos foram importantes no processo. Neste sentido, cada fala e todas elas ao mesmo tempo revelaram-se um dado de qualidade, porque representativos de um lugar institucional e os lugares dos sujeitos entrevistados não eram os mesmos e isso era sabido e foi intencional.

As considerações finais se traduzem em contribuições do estudo para a Universidade do Estado da Bahia, visando ao aperfeiçoamento dos seus mecanismos avaliativos hoje existentes.

Por fim, é oportuno destacar que, em momento algum, houve da nossa parte a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática ou responder definitivamente às questões suscitadas ao longo do estudo, em especial porque o assunto é complexo e o SINAES, uma política de recente implantação, passível de mudanças contínuas.

## **2 O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO**

### **2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE – UM BREVE PANORAMA**

Educação superior é uma expressão de conteúdo “elástico”, afirma Sobrinho. Dentro desse conteúdo, “cabe todo um subsistema pós-ensino médio, fazendo parte toda uma gama de instituições educacionais diferenciadas quanto à natureza jurídica, mantenedores, qualidade, história, tamanho, áreas de atuação, vocação, função etc.” (2003, p.99).

A universidade é uma dessas Instituições de Ensino Superior (IES), aliás, uma das mais complexas. Historicamente, a ela se atribui as funções de formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, ou seja, cabe-lhe formar o homem em sua totalidade e sustentabilidade. Formação cujos compromissos vão além da ciência, como a arte, a justiça, a vida. Formação que não se esgota no profissional e na individualidade.

Nesse sentido, Sobrinho a trata não apenas como uma instituição complexa, mas, também, como a instituição que desenvolve

com maior ou menor articulação e qualidade as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, oferece cursos e produz conhecimentos em todas ou em muitas áreas do conhecimento e se relaciona com os princípios da produção qualificada da sociedade, nos diferentes setores das atividades humanas (SOBRINHO, 2003, p.99).

Independentemente da sua natureza jurídica, a universidade deve ser considerada sob o ponto de vista de possuir uma função pública (educar), isto é, produzir conhecimento, formar. Mas, além disso, ela é uma instituição social e política, e sua autonomia não é um fim em si, como assegura Teixeira, “apartada das sociedades nacional e regional onde se inserem, precisa assegurar a sua responsabilidade social de instituição de educação superior, porque a educação é um bem público” (2005, p.35).

A universidade costuma ser definida pelas idéias que nós fazemos dela, porém cada idéia tem uma história nela contida, mas, “como existe em cada idéia uma história, existe também a história de uma idéia: onde nasce a idéia de universidade? Que trajetória percorre até chegar aos nossos corredores universitários?” Indaga Fialho (1992, p.15). Há um dinamismo intrínseco na “idéia” de universidade, assegura Silva:

Um dinamismo que não pode ser confundido com um ideal ou uma essência mais ou menos realizada na efetividade histórica. A idéia de universidade se constrói através daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma. E é exatamente por conta dessa duplicidade que a compreensão da experiência presente não pode abandonar o entendimento da experiência passada (SILVA, 2006, p.290).

Na História, a primeira universidade criada no mundo foi a de Bolonha que, em 1088, já enfrentava o desafio de produzir conhecimento laico a partir dos modelos religiosos. Desde a pioneira Bolonha, a universidade, em diferentes contextos históricos e espaciais, “tem feito face aos desafios acadêmico-científicos e político-sociais que lhe apresentam, renovando-se internamente e contribuindo, por sua vez, para mudanças profundas nas sociedades em que se insere” (FIGUEIREDO, 1999, p.5).

Assim, do séc.XII até o Renascimento, moldou-se um tipo de instituição corporativa, tradicional, a partir da experiência de Bolonha (Direito) e Paris (Teologia). A universidade medieval abarcava vários domínios do saber e respondia às necessidades da sociedade da época dominada pela Igreja.

Uma característica das primeiras universidades foi a intenção de assegurar a autonomia acadêmica, ou seja, a não ingerência dos reis e papas em sua gestão. Porém, a rápida expansão das universidades na Europa, aliada ao nascimento dos Estados nacionais, propiciou algum tipo de intervenção em seu interior, uma vez que cada vez mais dependiam do Estado para o pagamento de salários de professores, além de outras despesas decorrentes do crescimento de sua estrutura física. O controle das universidades pelo Estado tende a crescer na mesma medida em que aumenta o seu investimento nelas (GOMES, 2001, p.124).

A universidade renascentista do séc. XV sofreu os impactos das transformações do capitalismo, da Reforma e da Contra-Reforma e vinculou-se ao Estado. A partir do séc. XVII, ela iniciou um processo de institucionalização da ciência, promovendo as condições da transição para os modelos de universidades que se desenvolveriam no séc. XIX. A universidade renascentista se abria para o humanismo e as ciências, instaurando um período marcado pela relação universidade x ciência: pelas descobertas da Física, Astronomia e Matemática (séc. XVII) e pelos avanços da Química e das Ciências Naturais (séc. XVIII).

Nesse período, foram criadas as academias científicas, dando destaque ao papel do cientista, do pesquisador, desvinculando o conhecimento científico do religioso.

Os processos de racionalização e de secularização da sociedade que caracterizaram o ingresso na modernidade supuseram uma profunda troca no estatuto do saber, o que também implicou uma modificação das funções da universidade. Por um lado, as novas sociedades começaram a demandar a geração de saberes técnicos capazes de ser transferidos ao setor industrial; por outro lado, a universidade passou a contribuir para a conformação das identidades nacionais através da difusão de idéias e valores da cultura moderna.

A universidade moderna, que teve início no séc. XIX e vem até os nossos dias, vai refletir variados padrões, cujo modelo central é o da Universidade de Berlim, que tinha uma tríplice ênfase: na unidade de pesquisa e do ensino; da liberdade acadêmica; e da atitude científica. A Universidade de Berlim se torna hegemônica no campo da educação superior na Europa e passa a ser vista como um importante símbolo da modernização pelos governantes europeus que, aos poucos, vão se tornando os principais mantenedores das universidades públicas, com grande influência na definição de seu estatuto legal e administrativo. “Com essa responsabilidade nasce também um crescente interesse dos governantes pelo desempenho de suas universidades nacionais. Esse interesse veio acompanhado pela avaliação das atividades fim das universidades” (SANTOS FILHO, 2000, p.153).

O elemento central da abertura acadêmica dessa universidade e da sua vitalidade e alta qualidade de ensino era a figura do professor catedrático. Para Durham (2006, p.93), “a criação da Universidade de Berlim forneceu o paradigma do modelo da universidade laico-estatal que se estendeu por toda a Alemanha e, durante o decorrer do século, por quase todos os países europeus e latino-americanos, com adaptações locais”. O modelo alemão serviu de base para a universidade brasileira até a reforma de 1968.

O modelo americano se constrói inteiramente diferente do alemão, pois o elemento central dele não é a cátedra, mas o departamento, e não há nele carreiras rigidamente definidas, na medida em que “teve origem na instituição dos *Colleges*, escolas superiores voltadas para oferecer uma formação humanística geral e que não forneciam uma credencial profissional” (DURHAM, 2006, p.98).

A universidade moderna vivencia também uma nova relação com o Estado. Como assinala Chauí (2001), essa universidade se torna uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber, seja para realizar essa idéia como para opor-se a ela, o que revela a presença e a disputa de diferentes projetos políticos, tanto no interior da própria universidade como entre esta, os grupos da sociedade e o Estado. É a partir dos anos



80, entretanto, que a base do poder sobre as instituições de educação superior por parte dos governantes evoluiu em uma visível convergência com os diferentes sistemas. Em toda a Europa Continental, continuou a prevalecer o controle dos governos, mas os poderes dos professores e das instituições foram se tornando mais equilibrados. No Reino Unido, o governo assumiu um maior controle, com equilíbrio do poder das instituições e professores. Nos Estados Unidos, o poder das instituições permaneceu hegemônico e o dos governantes avançou sobre o do corpo docente. Na América Latina, continuou a predominar o poder das instituições, equilibrando-se o poder dos professores com o dos governantes, revela Santos Filho (2000). Assim, as universidades vão conformando diferentes modelos que expressam as complexas e quase sempre contraditórias relações entre a sociedade e a universidade nos últimos trinta anos. Tais mudanças no papel dos governos com relação à educação superior significaram que sua “atuação ficou apenas mais seletiva”, aparecendo, nos diferentes países, um Estado Avaliador.

Em se tratando da universidade latino-americana, ela foi, ao longo dos anos, constituindo-se como um modelo de universidade cuja identidade configurou-se dentro de um contexto de histórias, tradições e lutas políticas nacionais. Associadas ao Estado como agentes de desenvolvimento em alguns momentos, ou vistas como espaços de resistências políticas em outros, refúgio do conservadorismo muitas vezes, ou ambiente da renovação cultural e da vanguarda, elas foram conformando-se como instituições sociais relevantes das sociedades nacionais e o local privilegiado de formação das elites intelectuais e políticas.

A universidade brasileira vai aparecer tardiamente. Só no séc. XIX, os primeiros cursos superiores foram implantados no Brasil, mais precisamente em 1808, com a criação das escolas isoladas profissionalizantes, estruturadas segundo o modelo napoleônico. Eram atreladas ao Estado e focadas na formação profissional de algumas áreas do conhecimento, desvinculadas da pesquisa e da extensão e que importavam e reproduziam o conhecimento.

Somente no séc. XX, começaram a surgir as primeiras universidades brasileiras. Em 1912, foi criada a Universidade do Paraná. Em 1915, por ato legal, a Universidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1920; em 1927, a Universidade de Minas Gerais, “criada mediante a justaposição das faculdades de engenharia, direito, medicina, odontologia e farmácia, já existentes” (CUNHA, 1986, p.213), e, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP), com um projeto que resgatava a conciliação de altos estudos com a profissionalização. A preocupação do governo federal para com o controle das universidades era visível e, “pouco depois da criação da Universidade de Minas Gerais, o governo baixou normas regulando a instalação de

universidades nos Estados. Era uma maneira de lhes impor condições de funcionamento e controlar seu produto” (CUNHA, 1986, p.214).

Não existe exceção, em todo esse período, quanto à modalidade dos procedimentos para a implantação do modelo universitário no Brasil. Via de regra, ele foi fruto da justaposição de faculdades isoladas existentes. Em 1964, outra universidade foi criada, a inovadora Universidade de Brasília (UnB). Mas as transformações somente aconteceram em 1968, em pleno período militar, com a Lei da Reforma Universitária – Lei nº 5.540/68 – que instaurou um novo marco regulatório, estabelecendo a universidade com o modelo de departamentalização do conhecimento e consagrando a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A ênfase na profissionalização, contudo, continuou. A formação do aluno dada pelo curso, faculdade ou escola que o ministrava, também. Assim é que, nessa época, cursos e faculdades às vezes pareciam ter mais *status* que a própria universidade.

Na década de 1990, outro marco de regulação foi estabelecido com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e passou a ser vivenciado na educação superior. A LDB inaugurou uma fase de diversificação institucional, revogação da universidade como único modelo de estudos superiores, introduzindo a possibilidade desses estudos com a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa década, houve muitos investimentos na educação a distância e a criação dos centros universitários e faculdades isoladas. Desde então, predomina na graduação a preocupação com a instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho, para ser um técnico ou especialista bem-sucedido.

Nesse breve passeio histórico, constatamos que a tarefa de formação profissional pela universidade remonta aos seus primórdios, e, no Brasil, a ênfase dada ao ensino superior profissionalizante sempre foi preponderante desde a criação das primeiras escolas profissionais isoladas, estendendo-se, posteriormente, à própria criação das universidades, com o objetivo explícito de proporcionar uma educação profissional moderna, dentro dos novos padrões de ensino, promovendo-se a pesquisa aplicada e o preparo técnico-científico dos estudantes.

Na última metade do séc. XX, os avanços tecnológicos alcançaram sofisticação e rapidez na superação do “novo” em uma dimensão nunca antes vista pelo homem. Se houve, de um lado, sofisticação no processo produtivo, de outro, foi preciso rever o processo de qualificação do trabalhador em todos os campos do conhecimento, o papel e a missão da universidade, da educação superior e de suas relações com os outros níveis de ensino.

A globalização e o impacto das novas tecnologias geraram novos tipos de relações, estilos de vida, modos de comunicação e um outro grau de consciência quanto ao nosso modo

de viver, mas também trouxeram novos problemas, novas necessidades e têm apontado muitas possibilidades de respostas para cada um deles. No plano educacional, a globalização se configurou como um enorme desafio para o Brasil e para a universidade.

Assim como outras instituições, a universidade não conseguiu manter-se isolada, neutra, com relação a essa gama de transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais vem passando a sociedade. Tais transformações têm atingido o âmbito universitário, “requerendo desta instituição uma plasticidade cada vez maior para cumprir suas funções progressivamente mais diversificadas e contraditórias, ditadas pelos rumos de políticas econômicas educacionais” (PAGOTTI e PAGOTTI, 2004, p.136).

Hoje, a educação assume posição central dentro da chamada sociedade do conhecimento, e a idéia de educação continuada e permanente está amplamente assimilada, inclusive pelas empresas. Nas áreas industriais e de serviços, o ensino, em todos os níveis, adquire uma importância maior do que em qualquer outra época. Experiências internacionais confirmam a necessidade de se promover profundas mudanças no modo de lidar com esse conhecimento e de transmiti-lo às novas gerações, sobretudo se considerado o contexto atual em que se ampliam os pontos de conexão entre o campo educacional e o setor produtivo. Segundo Demo entram em cena vantagens comparativas decisivas: educação, ciência e tecnologia. E complementa:

Essa face social começa a fazer parte do econômico, não mais apenas como apelo finalístico teórico, mas como condição de produtividade, competência de mercado, diálogo internacional e a educação aparece como estratégia fundamental de mudança no e do sistema (2002, p.102).

Se o conhecimento é central no novo paradigma econômico-produtivo e social-político, também o é a universidade, dada a sua relação intensa com ele. A ciência e a tecnologia tornaram-se “forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital, para se converter em agente de sua acumulação”, afirma Chauí (2001, p.20) e, com isso, nenhum país desenvolvido hoje prescinde da existência e fortalecimento da universidade como geradora, produtora e distribuidora de conhecimento, ciência e tecnologia.

Reconhecida, *a priori*, como o lugar da produção e da reflexão crítica do conhecimento, a universidade foi, com a expansão e o vasto domínio da economia de mercado, subordinando a vida acadêmica à lógica do mercado e, com isso, como que embotando a sua capacidade crítica, perdendo pouco a pouco a sua autonomia de pensamento, do hábito da reflexão radical, da compreensão do homem, etc. O que se constata hoje é que o espaço reflexivo vem cedendo lugar dentro dessas instituições sociais para a mera profissionalização da força de trabalho. Ressalte-se, também, a progressiva centralidade na

especialização do conhecimento que é dada dentro delas, com a conseqüente desconexão com o mundo real. Com efeito, diz Sobrinho, “as universidades de hoje perderam muito da utopia social dos anos 60 e 70, que lhes atribuía um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades” (2005, p.167).

Certamente não há desafio maior para a universidade do que se reconhecer interligada à questão do desenvolvimento. Mas como chegar a um consenso entre os interesses pelo avanço da ciência, da arte, do belo, da formação de elites e, ao mesmo tempo, tentar responder às classes excluídas, mantendo o vislumbre de ascensão social e melhoria da qualidade de vida pela escolarização superior? As respostas têm sido buscadas através de ações, programas e oportunidades criados pela democratização do ensino.

É verdade que essas repostas ainda não são satisfatórias e, muitas vezes, se mostram assistencialistas e compensatórias, mas a questão tem sido alvo de constantes debates no meio acadêmico, porque não há como a universidade escapar das pressões sociais, na medida em que a sua existência só é possível porque é formada pelos homens e para os homens. A vida profissional tem se tornado cada vez mais uma questão de lidar com a complexidade que caracteriza o mundo em que vivemos hoje. Solucionar as implicações operacionais e pedagógicas que envolvem essas questões é, também, um dos grandes desafios da universidade.

Acreditamos que a situação atual da universidade é fundamentalmente de reconstrução de sua identidade, processo necessário para a sua adequação a todas as transformações recentes tanto da economia, do mundo do trabalho, da gama de múltiplos conhecimentos quanto da sociedade como um todo. Nesse caminho de reconstrução, ela vem tentando aliar a qualidade aos serviços públicos prestados à sociedade, uma vez que a educação superior continua dando acesso às massas na medida da abertura do sistema para a expansão do ensino. A democratização do ensino, de fato, tem criado oportunidades de ingresso, no ensino superior, de segmentos sociais que antes não tinham possibilidade, porém a sociedade demanda por qualidade, e isso acaba por refletir no cuidado com a formação/qualificação dos profissionais.

Um dos dilemas que a universidade moderna enfrenta não é apenas o de estar sendo construída sobre histórias conflitantes, mas o de valores. As mudanças hoje são tão aceleradas e de tantas conseqüências, que fazem com que o sentido da educação ganhe complexidade, trazendo à tona valores e interesses contraditórios. Muitas são as exigências, muitos são os sentidos atribuídos a ela atualmente, a depender das relações de poder em que ela, educação, se institui. A exigência da qualidade é uma delas.

Sob a perspectiva da instituição universitária, a qualidade é inerente à sua própria natureza acadêmica e deve ser buscada na dinâmica interna institucional e nas relações com a sociedade. Ela é, pois, contextual e temporal, precisando ser constantemente avaliada e acompanhada, como bem lembram Freitas e Pilla (2006). Nesse sentido, “a qualidade é fortemente tocada pelas prioridades, pelas diretrizes políticas de inserção, compromissos e propostas institucionais”, reforça Sobrinho (1995, p.61). Ou seja, “é preciso perguntar-se o que é uma universidade? Qual a sua idéia? O que ela faz? Como faz?” (LEITE, 2000, p.28).

Ao falarmos de qualidade da educação, necessariamente estamos falando também de avaliação, pois avaliar é fixar valor de algo ou de alguma coisa “e falar de valores é abrir domínios de relatividade”, afirma Sobrinho (2002, p.142). Em se tratando de avaliação, pergunta-se: quem faz a avaliação? Como se faz a avaliação? De qual lugar? A quem ela serve? Com que objetivo?

Se qualidade é o objeto central da avaliação de uma instituição de ensino superior, mais especificamente de uma universidade, ela deve ser vista e entendida não só como diagnóstico da gestão do curso / currículo, da produção científica, da estrutura física e dos recursos materiais, do modelo de autonomia do processo ensino/aprendizagem, mas, fundamentalmente, “da qualidade educativa e da relevância social institucional, aspectos que dizem respeito à justiça [e à cidadania], porque a educação e suas instituições são sempre sociais, têm sentido público, mesmo aquelas de natureza privada” (SOBRINHO, 1995, p.61). Sendo assim, a qualidade tem a ver com as funções que a universidade assume, seja essa função de:

- Proteção da cultura, contribuindo de maneira essencial para o desenvolvimento social, cultural e comunitário de seu entorno local, regional e nacional;
- Produtora do saber e difusora do conhecimento, na medida em que é uma instituição obrigada à investigação e, por isso, atenta aos problemas da sociedade e à produção de conhecimentos de que ela precisa para desenvolver-se, para crescer e para alcançar melhores níveis de vida;
- Formadora de profissionais com respeito às necessidades sociais e profissionais da sociedade e, por isso, tendo o dever de recusar ao já dito, ao já feito, ao já ofertado, e de estar sempre pronta para o novo, pronta para responder às perguntas que lhe são feitas;

- Agência de educação permanente, propiciando meios para que o conhecimento, enquanto um bem social seja bem distribuído e esteja ao alcance de todos, contribuindo para a equidade da sociedade; ou, por fim,
- De instituição de aprendizagem, na medida em que proporciona oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Em um mundo de processos e transformações aceleradas e contínuas como já destacamos, o sentido da educação e da instituição universidade tem-se deslocado, alterando profundamente a sua essência. A universidade, de instituição social passou a ser vista como uma organização estruturada em função da economia, “geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida, [...] fatores principais da competitividade” (SOBRINHO, 2005, p.167), e a educação deixou de ser compreendida como direito fundamental, passando a ser entendida como benefício individual, movimento que o autor chama de “quase mercado educacional” (SOBRINHO, 2003) e Lima, de “educação contábil” (1997, p.23).

No atual contexto, tanto a expansão do acesso ao ensino superior, que irá permitir a formação de uma grande quantidade de mão-de-obra devidamente qualificada para manusear e produzir as novas tecnologias, os novos conhecimentos, quanto os processos de avaliação, que passam a ser vistos como elementos constitutivos das estratégias político-sociais de grande força nas sociedades contemporâneas, ganham, então, importância. Em tal sentido, e considerando um âmbito como o da educação superior, parece conveniente evitar a naturalização de políticas sem a devida mediação de mecanismos de avaliação permanentes sobre seus resultados.

Por fim, em Teixeira encontramos a defesa de processos avaliativos no campo da educação superior, quando ele ressalta a importância de um sistema de avaliação institucional que “permita, periodicamente, verificar se a universidade está cumprindo, com qualidade, sua missão acadêmica e social – em outros termos, a missão pública que justifica o financiamento público ou sua autorização privada nos termos da lei” (2005, p.35).

A atualidade e a relevância da temática de estudo das políticas públicas de avaliação da educação superior, com ênfase no marco regulatório do SINAES, ficam evidentes na medida em que a busca da excelência da qualidade e de uma educação competente, mais viva e sensível aos problemas do momento histórico, é o grande desafio e parece exigir, de forma incontestável, de cada uma das Instituições de Ensino Superior, um trabalho de avaliação como forma de autoconhecimento e de autoconstrução do caminhar institucional e um ato

de reflexão-ação-reflexão, [...] que cria o contexto institucional e político propício para a consolidação de práticas avaliativas geradoras de benefícios diretos e imediatos à comunidade, para transformação e melhoria de sua realidade (FREITAS; CATRIB, 2004, p.532).

## 2.2 CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO – CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

No último quarto de século, o neoliberalismo, com sua política forte e regressiva em termos de desmantelamento das políticas sociais, patrocinou uma profunda revisão do papel do Estado que, de grande promotor e prestador de serviços públicos, passou a ter como principais missões a regulação e a fiscalização. No Brasil, na década de noventa, segundo Carvalho,

[...] o padrão de desenvolvimento e os caminhos do País foram reorientados, [...] levando a uma profunda reformulação do papel do Estado, não apenas em termos de seu papel econômico e de suas funções reguladoras como, também, de suas responsabilidades como provedor de políticas econômicas e sociais (2001 p.129-130).

Esse fenômeno, como não podia deixar de ser, também se fez presente na área da educação. Para Souza Santos,

a perda da prioridade na universidade pública nas políticas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1989, se impôs internacionalmente (2004, p. 17).

Isso transparece em vários documentos oficiais. Entre eles, o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que fixa as diretrizes gerais das políticas públicas educacionais até o ano de 2010. Com efeito, o PNE chama a atenção para o fato de que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. E complementa:

Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (PNE, 2001, p.41).

Na seqüência, o documento se refere às instituições de ensino superior, afirmando que a oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições,

na medida em que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (PNE, 2001, p.41).

De fato, em uma época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial, e em que se espera das instituições de ensino que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado, adquire importância a melhoria da qualidade do ensino prestado pelas instituições, particularmente as instituições de ensino superior, que não devem ser vistas apenas como instâncias, reflexos da sociedade e do mundo do trabalho, mas também como um espaço de cultura e de imaginação criativa e de grandes debates relacionados com a concepção e com o processo de transformação da sociedade.

No Brasil, o desafio passa ainda por uma adequação da política educacional às prioridades da política industrial e de desenvolvimento tecnológico:

Alinhar o ensino e a pesquisa nas universidades com as necessidades dos setores empresariais mais competitivos foi um dos segredos do sucesso dos países que triunfaram na corrida pela inovação tecnológica. Implica formar profissionais altamente qualificados, não só para pesquisar e ensinar, mas também para atuar dentro das empresas (REVISTA do IPEA /PNUD, 2005, p.25).

Para além do encolhimento do Estado neoliberal, fatores como a enorme transformação no perfil do trabalhador que a sociedade do conhecimento demanda e, conseqüentemente, nos tipos de formação que ele precisa ter, ao lado do aumento do acesso da população aos ensinos médio e fundamental, sinalizando por uma pressão por vagas no nível superior, influenciaram fortemente para que ocorresse uma mudança de paradigmas no papel do Estado e nos marcos regulatórios do ensino superior.

Tais questões foram objeto de apreciação do PNE que, em dada passagem, revela a preocupação com o fato de o Brasil ter um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado, sendo de 12% a percentagem de matriculados com idade entre 18 e 24 anos, enquanto no Chile esse número é de 20%, na Venezuela é da ordem de 26% e na Bolívia, de 20,6% (PNE, 2001, p.38).

Com efeito, o destaque feito à relevância do ensino universitário para o desenvolvimento do País poderia nos levar a supor que o PNE prevê um papel decisivo do Estado na expansão do ensino. Mas não é assim. Entre os objetivos e metas propostos pelo referido documento está a ampliação da oferta de ensino público em uma proporção não



inferior a 40% das vagas, de forma a permitir que, em dez anos, a oferta de ensino superior para a população na faixa de 18 a 24 anos passe de 12% a 30%. Por contraposição, o PNE admite que caberá ao setor privado ser o principal ator da expansão, com a participação em até 60% das vagas, ficando para o Estado um papel coadjuvante.

Assim, cumpre indagar: qual o papel do Estado previsto nas políticas públicas de avaliação para o ensino superior? O próprio PNE nos dá pistas, apontando diversos itens dos objetivos e metas fixados por ele, ou seja, cabe ao Estado a função reguladora e avaliadora da qualidade da educação ofertada, tanto pelas instituições públicas, quanto pelas privadas<sup>1</sup>. Não foi outra a posição defendida por Abílio Baeta Neves, Secretário de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) no Governo Fernando Henrique Cardoso, no Fórum Nacional para a Educação Superior no Séc. XXI. Nas suas palavras, a expansão cobra uma ampla reestruturação das relações entre o Estado e o sistema de educação superior, especialmente quando atenta para o explícito estímulo à experimentação e às inovações contidas na Lei nº 9.394/1996 – LDB.

A prática burocrática de controle e fiscalização não apenas tem se mostrado ineficiente para coibir a deturpação do sistema, como igualmente tem servido para desestimular a mudança e a inovação no plano das propostas pedagógicas e institucionais. Nos tempos atuais, deve caber aos órgãos centrais de política um novo papel: o de indicar a direção das mudanças esperadas, estimulá-las e suprir a sociedade com as informações necessárias à sua decisão e escolha através de procedimentos objetivos e transparentes de avaliação<sup>2</sup>. Responsável pela regulação do sistema, o Estado não deve atuar de maneira burocrática ou cartorial (1999, p.152).

Exatamente como reflexo dessa política, o Governo Fernando Henrique Cardoso criou, entre outros mecanismos de avaliação, o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como Provão, e que tantas críticas recebeu por trazer para o ensino a lógica da eficiência e da produtividade presentes no mercado. O ENC foi o instrumento utilizado para base de estruturação das políticas avaliativas do MEC; os demais foram: a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), depois chamado de Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e, ainda, o processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior para credenciamento e reconhecimento, desenvolvido pontualmente, em especial para atender à legislação.

Como se não bastasse, o Estado, ao se furtar a pensar o ensino superior dentro de um projeto de desenvolvimento nacional, deixando-o apenas sob a lógica do mercado, acaba permitindo que situações anacrônicas aconteçam. Se para o País se desenvolver é preciso investir em licenciaturas, na formação dos profissionais do magistério e de quadros científicos

---

<sup>1</sup> Ver particularmente os itens 6, 7, 8 e 9 dos objetivos e metas para o ensino superior do PNE, p.43.

<sup>2</sup> Grifos aditados.

de nível superior para a produção de pesquisa e inovação como diz o PNE, na prática o que se vê é a expansão de cursos de alta rentabilidade e de baixo custo, a exemplo dos cursos de Direito e de Administração que, sozinhos, abarcam quase 25% das matrículas nas Instituições Privadas de Ensino Superior.

O Governo Luis Inácio Lula da Silva, em 2004, pretendendo resgatar a idéia da educação superior como benefício público, substituiu a Avaliação das Condições de Oferta – marco regulatório do Governo Fernando Henrique Cardoso – pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, cuja lei que o instituiu, em seu art.1º, §1º, anuncia ter por finalidades:

A melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (MEC, 2007, p.139).

Desde o início, contudo, o processo de elaboração da Lei nº 10.861/2004 foi marcado pelos “conflitos internos ao governo em relação ao papel que a avaliação deveria atender prioritariamente: a formação ou a regulação [...]. Na redação final da citada lei, vigorou a visão que prioriza a finalidade de regulação” (ROTHEN, 2006, p.108).

Considerando o nosso tema de estudo – Política Pública de Avaliação da Educação Superior: o SINAES na universidade pública estadual: O caso da Universidade do Estado da Bahia-UNEB – torna-se imprescindível conhecer as funções das políticas públicas de avaliação no campo da educação superior. Entendê-las como instrumentos estratégicos das sociedades, assim como conhecer e compreender que tipo de projeto de sociedade está a seu serviço e qual o papel do Estado – se o de promotor e assegurador do direito social à educação e, portanto, valorizador das dimensões sociais e acadêmicas das IES, ou de um mero avaliador das suas eficiências, sinalizador de currículos e carreiras, credenciador e controlador da qualidade do ensino prestado por elas – são de fundamental importância.

Entendemos, pois, que o Estado não pode deixar de ser integrado como elemento-chave na análise e discussão das políticas públicas de avaliação, na medida em que “ele detém papel relevante na política social de instância delegada do serviço público, e nisso pode tornar-se lugar importante de equalizador de oportunidades” (DEMO, 2002, p.10).

### 2.3 O ESTADO AVALIADOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – TENDÊNCIAS E TENSÕES

Hoje, no Brasil, tecer considerações sobre as políticas públicas de avaliação é necessidade, no sentido da construção de alternativas de democratização da educação e do País. Esse ato precisa cumprir, além da sua função técnica, a sua responsabilidade ética e política de possibilitar a participação ativa dos sujeitos sociais, contribuindo para qualificar, quaisquer que sejam a ação e decisão.

Avaliar faz parte da vida das pessoas e das organizações, “é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação cujo objetivo é correção e aperfeiçoamento de rumo, e não punição” (BELLONI, 1989, p.56).

Nessa mesma direção, Franqués, no prólogo da edição espanhola do livro “Evaluación de Acciones Formativas”, assim se refere à atividade de avaliar: “Evaluar es equivalente a tener uno par de ojos: evita que andemos a tientas; nos proporciona información acerca de qué debe continuar, qué debe cambiar y qué debe desaparecer. Esta información es la que nos va a permitir mejorar la acción formativa” (2000, p.13)<sup>3</sup>. E Sobrinho (2005) arremata afirmando que, como tudo que diz respeito ao humano, avaliar é uma atividade permeada de valores, tem uma significação política, e deve ser considerada como um fenômeno público que interessa a toda a sociedade muito mais do que uma tarefa técnica.

A avaliação da educação está presente nos cenários nacionais e internacionais e se constitui como uma estratégia política de gestão não só de um macroprojeto de educação de um país, mas, também, como um instrumento de políticas públicas diretamente articuladas a um projeto maior de sociedade. Nesse sentido, [...] “um modelo de avaliação coloca-se a serviço da configuração de um pretendido modelo de educação. Por sua vez, um modelo de educação serve a uma concepção de sociedade e a uma visão de futuro” (SOBRINHO, 2003, p.98-99).

Entender como a avaliação tem se constituído em um eixo da política educacional no Brasil e no mundo requer, portanto, entender o contexto em que esta política tem sido proposta e implementada, suas características e a concepção de educação e de avaliação que a norteiam. As profundas mudanças hoje em curso no cenário político-educacional brasileiro se inscrevem em um panorama globalizado de transformações que são de natureza econômica

---

<sup>3</sup> Avaliar é equivalente a ter um par de olhos: evita que andemos tateando; proporciona-nos informação acerca do que deve continuar o que deve mudar e o que deve acabar. Esta informação é a que nos vai permitir melhorar a ação formativa. (Tradução livre).

nas suas origens, mas ultrapassam essa esfera e atingem dimensões sociais, culturais, políticas, educacionais e pessoais.

Os problemas decorrentes da reestruturação produtiva instalada no Brasil e os efeitos da globalização nos diferentes setores econômicos, políticos e sociais tornaram-se mais agudos a partir dos anos 90. Acentuaram-se os níveis de desemprego, agravaram-se as condições de vida do trabalhador e, conseqüentemente, as exigências de qualificação para o trabalho. No que se refere às condições de vida da população, de um modo geral, desencadeou-se um intenso processo de pauperização e de exclusão de diferentes práticas sociais.

Como vários países, o Brasil também empreendeu reformas para adequar o Estado e a Sociedade a uma nova ordem, passando a economia a constituir-se o centro de todos os valores. Dentro desse contexto, “reproduzindo uma concepção fragmentada da vida social, os problemas sociais passam a ser enfrentados através da multiplicação de políticas e programas setoriais emergenciais e isolados, sem um projeto que os articule e lhes imprima um sentido político” (CARVALHO, 2001, p.141).

Essa expressão objetiva da questão social no Brasil revela-se na trajetória recente das suas políticas sociais, que, profundamente conectadas

à política econômica monetarista e de duro ajuste fiscal, enveredou pelos caminhos da privatização para os que podem pagar, da focalização / seletividade e políticas pobres para os pobres, e da descentralização, vista como desconcentração e desresponsabilização do Estado, apesar das inovações de 1988 (BEHRING, 2006, p.184).

Políticas sociais no contexto capitalista de países periféricos, como é o caso do Brasil, são sempre tão importantes quanto contraditórias. “Seu alcance é limitado, além de não ultrapassar a lógica do sistema” (DEMO, 2002, p.10). As características neoliberais dessas políticas, face às necessidades sociais da população, tornaram-se evidentes nos últimos anos. Políticas que revelam, segundo Telles,

uma direção compensatória e seletiva, centrada em situações limites em termos de sobrevivência [...] e que nesse sentido [...] acabam sendo o lugar dos não direitos e da não cidadania, lugar a que o indivíduo tem acesso, não por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído (TELLES apud YASBECK, 2005, p.225).

As áreas das políticas constituem arenas reais de poder. Cada uma tem sua própria estrutura e processo político, suas elites e suas relações de grupo e, nesse cenário, todas as instituições sociais, dentre elas as instituições de ensino superior, são chamadas a rever seus papéis e finalidades. As políticas sociais no campo da educação, sempre mais estruturais,

sofrem também o impacto deste novo cenário econômico-social e da redefinição do papel do Estado. Estado que se mostra um elemento-chave na análise e compreensão dessas políticas públicas, porque organizador, executor e garantidor das mesmas.

E, sendo assim, [...] um campo de contradições e de lutas [...]. Não é algo homogêneo. Por consequência, as políticas geradas no campo estatal carregam, também, a mesma marca, [...] portam o consenso e a contradição das diversas forças que agem na sociedade (AZEVEDO, 2006, p.174 e 176).

As políticas de educação superior constituem um capítulo fundamental das políticas sociais globais de um país, em razão de definirem uma forma particular de produção e distribuição social do conhecimento, de elevação ou restrição dos níveis culturais da população e de ampliação ou redução da participação política geral. Nesse sentido é que elas constituem uma ferramenta privilegiada para reproduzir ou conter as injustiças sociais através de um instrumento aparentemente neutro, como é o conhecimento.

No Brasil, no campo da educação superior, as políticas públicas têm peculiaridades dessas contradições e tensões constantes na relação que se estabelece entre Estado, Sociedade e Instituições de Ensino Superior, e devem ser entendidas, segundo Vargas (1992, p.37), a partir do enfoque do Estado em ação, executando coisas,<sup>4</sup> muito embora, como afirma Repetto,

esto no implica que necesariamente tiene que ser un organismo estatal el que lleve adelante las acciones concretas, ya que las mismas pueden ser delegadas a instancias privadas ( con o sin fines de lucro) pero si indica que em la etapa de la decisión se ejerce la autoridad del Estado para darle a determinada intervención la legalidad e implicancia de todo acto estatal (2007, p.240).<sup>5</sup>

De modo geral essas políticas têm se pautado, assim como as demais políticas públicas, por ações que revelam a lógica existente entre elas e o contexto do projeto político mais global em que se insere o Brasil. Expressam uma determinada racionalidade e eficiência, priorizam resultados quantitativos do processo educacional, em detrimento de outros fundamentais que definem a qualidade do ponto de vista acadêmico e social das Instituições de Ensino Superior e, por consequência, provocam impactos nos modelos de avaliação educacional vigentes, muitas vezes reduzidos a procedimentos de medida e de fiscalização

<sup>4</sup> Vargas entende por Políticas Públicas o conjunto de sucessivas respostas do Estado frente a situações consideradas socialmente como problemáticas.

<sup>5</sup> Isto não implica que necessariamente tem que ser um organismo estatal, o que leva adiante as ações concretas, já que as mesmas podem ser delegadas a instâncias privadas (com ou sem fins lucrativos), porém se indica que, na etapa da decisão, se exerce a autoridade do Estado para conferir à determinada intervenção a legalidade e implicância de todo ato estatal (tradução livre).

muito funcionais à regulamentação do Estado, ao adotar a noção de “quase mercado” da educação.

Na década de 90, alguns movimentos de reformas foram feitos no sentido de adequar o Estado e a Sociedade a esse contexto e tiveram como principais características: uma grande expansão do setor privado; multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias com um conseqüente deslocamento de sentido da educação superior; redução dos investimentos públicos; grande aumento da matrícula estudantil, particularmente pela via do setor privado<sup>6</sup> e crescente controle do Estado sobre o produto da educação.

De fato, tratou-se de um processo complexo, marcado pela redemocratização do País e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade. O marco político institucional desse processo foi a Lei de Diretrizes e Bases, que veio sinalizando o futuro e traçando diretrizes para a gestão e avaliação dos sistemas de ensino.

Se, por um lado, a expansão da oferta de vagas ampliou o espaço da iniciativa privada no segmento, de outro, a ampliação acelerada da oferta criou um contexto marcado pela competitividade local, regional e global, pelas exigências governamentais e pelos anseios das comunidades onde estão inseridas. Paralelamente, o MEC tem procurado controlar a qualidade do ensino prestado pelas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, utilizando instrumentos de avaliação, conforme determinação do art. 209 da Constituição Federal de 1988, especificamente para o ensino superior privado, e do art. 46 da LDB de 1996, extensivo a todas as IES.

Para Sobrinho (2003), com o estímulo à expansão do mercado, a educação deixou de ser um direito humano fundamental e um bem público e social, portanto, um dever do Estado, e passou a pertencer ao campo dos serviços não exclusivos do Estado; como conseqüência alterou-se, de modo substancial, o lugar da Instituição de Ensino Superior no seio da sociedade.

Nesse contexto, o papel de avaliador do Estado<sup>7</sup> tem se destacado. Ele troca um modelo de avaliação dos processos, com validade no interior das práticas educacionais e institucionais, por um modelo de avaliação dos resultados e produtos centrados em procedimentos de controle. A marca registrada das políticas avaliativas oficiais desse Estado tem sido, invariavelmente, a fiscalização o controle e a responsabilização. A sua arma é o

---

<sup>6</sup> As matrículas duplicaram entre 1995 e 2002, de 1.759.703 para 3.479.913. A oferta de cursos também, de 6.252 para 14.339. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2003.

<sup>7</sup> A expressão “Estado Avaliador” pertence a Guy Neave (1988), que definiu dessa forma o surgimento de um Estado que supervisiona em vez de controlar os sistemas que possuem autonomia.

descredenciamento das instituições. A sua lógica, a mesma do mercado, porque as empresas educacionais, assim como as empresas comerciais,

precisam de liberdade para se estabelecer e aumentar sua eficiência e produtividade. Porém, seus resultados precisam ser objetivamente demonstrados e comparados, para efeito de medida de competitividade [...]. A idéia de eficiência e produtividade aqui se torna sinônimo de qualidade (SOBRINHO, 2003, p.106-107).

As novas dimensões do Estado (Estado avaliador, interventor, fiscalizador), que foram sendo delineadas a partir dos anos 80, ajudaram a entender a associação entre avaliação e controle. No Brasil e em outros países da América Latina, a expressão “Estado Avaliador” ganhou novos significados e hoje é usada para definir um Estado que se desresponsabiliza pelos processos, mas tem a pretensão de controlar o sistema pelos resultados.

A concepção de avaliação subjacente a essas políticas em tudo contrariou o sentido que ela vinha adquirindo no corpo das teorias e das práticas formativas, comprometidas com a democratização da educação e da sociedade. Mas a sociedade é a referência, seus valores e interesses também, por conseqüência, a questão da educação e da avaliação em nada se equaciona de forma simples.

A educação, no desempenho de um papel mais abrangente, se apresenta como um fenômeno de múltiplas funções, muitas delas contraditórias como, aliás, o são os valores e os interesses da sociedade; por isso mesmo, acredita-se que ela deva ser responsável pela construção de consensos, pela consolidação de valores, pela formação de indivíduos críticos, comprometidos com o seu espaço concreto e real de atuação, respeitosos quanto à diversidade individual e coletiva e ao viver solidário.

Dentro desse entendimento, o Relatório da Comissão de Educação para o Séc. XXI considera a educação, em qualquer nível, como a ferramenta fundamental que o Estado deverá desenvolver se quiser contar com capital humano qualificado para o enfrentamento dos desafios que a globalização impõe a cada país. Além disso, o documento pontua a responsabilidade da educação em mostrar o caminho que leva a construir o conhecimento, as atitudes e as diretrizes requeridas dos atores sociais para viverem juntos, em harmonia, e para aprenderem a ser. Mas quando a fala se volta para a educação no nível superior, não é demais lembrar Sobrinho, quando diz que “a educação superior não pode eximir-se de uma função que se torna cada vez mais necessária: desenvolver a consciência da nacionalidade” (2000, p.145).

É sabido que se exige hoje das Instituições de Ensino Superior que elas administrem as diversidades e tensões da prática do ensino para um maior número de indivíduos, assim

como disponibilizem os conhecimentos úteis ao mundo do trabalho, lidem com a cultura e a produção de saberes não formais, preparem mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e cumpram os requisitos que dela são esperados – de democratização, inclusão e liberdade intelectual. Mas, além disso, elas devem submeter-se aos processos de avaliação, na medida em que a educação é um bem ou um serviço público, não só porque é financiada pelo Estado, mas, principalmente,

porque seus benefícios ou malefícios atingem toda a sociedade. Nesse sentido, as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, podem ser consideradas como prestadoras de um serviço público, devendo, portanto, ser avaliadas nos termos de sua eficácia social e de sua eficiência de funcionamento educacional (BELLONI, 1989, p.55).

Ressalte-se, porém, que o mais importante, “é que a avaliação não se reduza a controlar, mas a elevar a consciência dos problemas, a potenciar os significados dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção” (SOBRINHO, 2002, p.145). Que seja um processo circunscrito à vida das IES, realize-se como cultura, como prática social de sentido pedagógico, formativo, que se volte mais para o questionamento do fazer e do pensar as IES e que, muito mais do que julgamento de mérito, vise ao aperfeiçoamento das atividades institucionais no campo do acadêmico, do administrativo e da gestão, “produzindo o presente enquanto diferente do passado e o futuro enquanto diferente do presente, isto é, enquanto novos, outros” (COELHO, 2000, p.71).

Nesse sentido, um “compromisso se impõe: a técnica há de submeter-se à ética. A técnica é indispensável, mas a ética deve ser primazia”, enfatiza Sobrinho (2002, p.140). Além disso, outro compromisso é fundamental: “fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas na ação educacional digam da sua história e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 1988, p.20), porque “avaliar implica o desejo de conhecer, tirar as máscaras, ato de entrega que não pode ser imposto simplesmente [...]. Não visa à constatação da instantaneidade, mas a um processo que acompanha a existência mesma da instituição”, arremata De Sordi (2002, p.69).

Obviamente que o conceito de avaliação que se circunscreve ao campo educacional está intimamente vinculado ao conceito de educação e de sua referência social e, portanto, ganha algumas características específicas e alguns sentidos particulares, segundo os conferidos pelos educadores e governantes. É, pois, diferente pensar ou fazer avaliação conforme se considere que a função principal da educação é o treinamento ou, ao contrário, a emancipação. Isso implica diferenças fundamentais no campo conceitual, ético, técnico e instrumental.



A clareza desse entrelaçamento é muito importante para se reconhecer os limites e possibilidades dos processos avaliativos, particularmente se eles assumem o *status* de políticas nacionais de avaliação, como o hoje vigente Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O SINAES, em alguns dos artigos da Lei nº 10.861/2004, reforça o braço do Estado Avaliador. O vínculo a ser estabelecido entre a avaliação e a regulação encontra-se assim explicitado no art. 2º, parágrafo único da referida lei:

Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento de cursos de graduação (MEC, 2007, p.140).

Em muitos aspectos, a legislação contrapõe-se às normas da Comissão Nacional de Avaliação que, nitidamente, procura resgatar o espírito da proposta da Comissão Especial da Educação Superior, que, por sua vez, em muito se aproxima da concepção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), na medida em que enfatiza os processos de avaliação educativa e de auto-avaliação institucional, com a intervenção do Estado apenas no sentido de oferecer apoio técnico às instituições. “Pode-se concluir que, na lei, a auto-avaliação é uma ação obrigatória para as IES e é um dos instrumentos do SINAES, não tendo a centralidade da proposta” (ROTHEN, 2006, p.117).

A trajetória da reconfiguração da educação superior no Brasil tem revelado alguns movimentos de democratização, privatização e massificação da educação, que têm por base a relação das esferas pública e privada, bem como o novo perfil que o Estado vai assumindo e os papéis que ele vai incorporando na gestão das políticas públicas nesse campo.

Antes mesmo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há uma intensificação desse processo, mas já bastante marcado pela discussão das novas tendências no Brasil e no mundo, que trazem para o foco das políticas públicas de educação a avaliação, enfatizando, de forma contraditória, a descentralização, a autonomia e a formação, por um lado, e exercendo o controle e a regulação, por outro.

Assim é que as avaliações implantadas a partir de 1995, decorrentes da política do Governo Fernando Henrique Cardoso, reduziram as Instituições de Ensino Superior à formação de profissionais e reservaram ao Estado o papel de determinar as regras para o funcionamento do sistema e de controlar, pela avaliação, o desempenho das mesmas. Em resposta, a comunidade acadêmica fez o enfrentamento, criticando e boicotando duramente o Exame Nacional de Cursos. A extinção do Provão, como ficou conhecido o ENC, foi

propugnada por muitas entidades sob a crítica de que o MEC estaria implantando um modelo de avaliação orientado à elaboração de *ranking*, enfatizando os produtos e lançando mão de instrumentos que não se articulavam entre si.

O Estado brasileiro mostrou nesse período a sua face de Estado Avaliador, afastando-se da perspectiva do Estado Educador. Ele, que vinha editando uma série de leis ordinárias, decretos, portarias e medidas provisórias, assegurou em 1996, na Lei nº 9.394/96 – LDB, o encargo da avaliação, para toda a rede pública e privada do ensino superior, à União, tendo como órgão de suporte à implantação e consolidação dessas políticas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em 1998, com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ele completa o conjunto de suas macropolíticas de avaliação. Desde então, o sistema nacional de avaliação por ele proposto vem se consolidando de acordo com a agenda internacional, que coloca a avaliação na centralidade das políticas públicas nacionais.

Com o Governo de Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, quando foi constituída a Comissão Especial de Avaliação, criou-se no meio acadêmico uma expectativa de que esse sistema de avaliação da educação superior fosse revisto e elaborada uma nova proposta. Contudo, o que se constatou foram alterações no Exame Nacional de Cursos, agora transformado em Sistema Nacional da Educação Superior. Se, por um lado, ele guarda no texto da Lei que o instituiu a coerência com a concepção de regulação/controlado adotada no Governo Fernando Henrique Cardoso no ENC, por outro revela, nos textos e documentos produzidos pela CEA e CONAES, ao longo do processo de sua instalação e implantação, uma outra concepção de avaliação, a da formação/emancipação. Essa tensão entre as duas concepções de avaliação é presente no SINAES, configurando-se a sua marca.

Mais uma vez o Estado Avaliador lançou mão da legislação como suporte para a sua política de avaliação no campo da educação, o que nos leva a afirmar que a centralidade, hoje, das políticas públicas de avaliação nas discussões nacionais materializa-se na legislação e compõe o cenário da educação brasileira. Sem dúvida, a avaliação, atualmente, é um instrumento de poder político utilizado pelo Estado para fins específicos, como o de *marketing* governamental, por exemplo, como forma de dizer que os problemas do ensino superior brasileiro estão sendo resolvidos.

Em presença de um quadro de grandes mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, estudos e pesquisas têm problematizado uma questão crucial que é essa, a da relação dos processos avaliativos atrelados a um sentido de poder e de intervenção, ou seja, de avaliações significativas, contínuas, que produzem resultados, melhoram a qualidade da

educação, fortalecem o movimento que leva à transformação, possibilitam tomada de decisões e o encaminhamento de novas ações.

Nessa direção, no livro “Evaluation with Power” (1997), Sandra Gray, ao discutir a avaliação, dá destaque ao que ela denomina de *empoderamento* dos processos avaliativos. Sem dúvida, é no domínio político e dos valores que se estabelecem as múltiplas dimensões e a pluralidade dos sentidos que vão sendo construídos relativamente à avaliação, reconhece Sobrinho (2002), como um processo “que não reflete simplesmente a realidade, mas ilumina-a, criando enfoques e perspectivas, mostrando relações e atribuindo significados”, conclui Belloni (2004).<sup>8</sup>

Considerando esta perspectiva, a avaliação é também investigação, problematização que visa à compreensão das múltiplas relações da realidade, e tem a função primordial de atuar. Mas vale não esquecer que os processos avaliativos têm seus limites, pois, apesar do papel importante que exercem sozinhos, não são capazes de resolver todos os problemas da educação superior brasileira e que, de uma forma ou de outra, nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem sido objeto de avaliações tanto pelo governo quanto pela opinião pública e sociedade.

Outras ações, contudo, devem ser pensadas no sentido de contribuir para a construção de arenas de debate e negociação sobre a formulação e a implantação, pelos governos, de políticas públicas que reservem ao Estado, para além do papel de regulador, controlador e tutelador das Instituições de Ensino Superior, o papel maior de educador, formador e emancipador, parceiro da sociedade e das comunidades acadêmicas, na construção de processos avaliativos que contribuam, de forma significativa, para as instituições e para o sistema de educação superior como um todo.

Está implícito nisso tudo um sentimento de escolha do caminho que percorremos.

---

<sup>8</sup> Fala realizada no Seminário de Apresentação do SINAES, promovido pelo INEP/MEC em 2004.

### **3 SINAES, UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SISTEMA NACIONAL**

#### **3.1 NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CAMINHOS E SIGNIFICADOS EM ALGUMAS PARTES DO MUNDO**

##### **3.1.1 Caminhos da avaliação**

Estamos vivendo tempos de avaliação em todos os setores das atividades humanas. As Instituições de Ensino Superior seguem essa tendência. A avaliação da educação superior tem sido difundida no mundo como um instrumento necessário para promover a melhoria do ensino e o desenvolvimento da produção científica nas universidades, mas, ao mesmo tempo, apresentada como uma exigência das sociedades no sentido de que elas prestem contas do uso que fazem dos recursos que recebem e dos seus desempenhos no cumprimento de funções para as quais foram criadas.

A avaliação das universidades data do séc. XX e as primeiras experiências foram gestadas na América do Norte, nos anos 80. Em seguida, foi a Inglaterra quem enveredou por esse caminho. São também do mesmo período os processos desenvolvidos em outros países da Europa. Ressaltamos aqui algumas notas sobre a trajetória da avaliação em algumas partes do mundo, com destaque para a realidade brasileira.

- *América do Norte*

Os Estados Unidos, com um sistema de educação superior muito diversificado e altamente descentralizado, encontram-se organizados em torno de departamentos, com uma participação ampla do conjunto dos docentes. “É também o mais autônomo de todos os sistemas, tendo influenciado as reformas universitárias que ocorreram em quase todos os

países durante as décadas de 60 e 70” (STEINER e MALNIC, 2006, p.98). Devido a essa diversificação e descentralização do sistema, o País desenvolveu práticas de avaliação também diversificadas, promovidas pelas próprias universidades ou por associações profissionais e científicas. Cada universidade é avaliada em termos daquilo que considera ser a sua missão e objetivos. As avaliações do sistema americano são geralmente voltadas para os cursos, grupos de pesquisas, para a natureza das instalações das instituições e, via de regra, funcionam como orientações dentro de um mercado educacional altamente competitivo. O modelo de avaliação americano encontra-se baseado em um sistema predominantemente quantitativo e voltado para produzir resultados classificatórios das instituições (DURHAM, 1992).

- *Europa*

Na década de 80, as universidades européias conquistaram maior autonomia, fundamentada nos princípios das liberdades acadêmica, institucional e financeira. Entre os anos de 2000 e 2005, implementaram-se nessas instituições as recomendações de Bolonha para a educação superior, na busca de uma maior integração dos sistemas universitários dos diferentes países e concretização do chamado “espaço europeu de educação superior” (HORTALE e MORA, 2005).

O sistema de educação superior da França, por exemplo, foi tradicionalmente centralizado, com uma grande dependência do Ministério da Educação, até que as leis aprovadas entre os anos de 1984 e 1989 permitiram às suas universidades uma crescente autonomia.

[...] nesse contexto, introduziu-se um controle adicional através da avaliação feita pelo Comitê Nacional de Avaliação (CNE), que funciona de forma independente [...]. O processo de avaliação do Comitê não estabelece normas, não sugere ações nem políticas, faz, somente, recomendações. Inicialmente, a avaliação na França foi voluntária, sendo solicitada pelas próprias universidades, que, através de cada reitor, faziam uma apresentação por escrito da universidade a ser avaliada e do papel que desempenha. Atualmente, o contrato que libera recursos para as universidades sugere uma avaliação quadrienal (LEITE, 2000, p.51 e 52).

O objetivo fundamental desse Comitê “é o de promover a qualidade do ensino e da pesquisa, e não o de criar um *ranking*, mas uma forma de diálogo para promover o desenvolvimento e elevar a qualidade das universidades” (LEITE, 2000, p.52). O modelo francês combina dimensões quantitativas e qualitativas, com ênfase na avaliação institucional, análise e discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior na sociedade, porém sua direção é nitidamente do Estado para as instituições de ensino superior.

Quanto à Inglaterra, com a sua história de descentralização e grande autonomia das universidades, tem uma experiência de “avaliação centralizada, com o objetivo de pressionar por uma direção específica de relacionamento das instituições com o setor produtivo” (DURHAM, 1992, p.203). O sistema de avaliação inglês é um dos mais conhecidos e discutidos.

Até os anos 70, as universidades atuavam com autonomia e a avaliação era realizada através de grupos de pares [...]. Ao final dos anos 70, esse quadro mudou e em 1981 foi instalada a primeira grande avaliação universitária que instituiu a competitividade entre as instituições – o *ranking* – para a concessão de dotações financeiras. Esse *ranking* tem a qualidade como meta do ensino superior (LEITE, 2000, p.55).

Assim, a avaliação inglesa tem se realizado como uma atividade predominantemente técnica, que busca não só a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino, mas, também, de pesquisa e prestação de serviços à comunidade. O modelo inglês tem remetido à questão da eficiência ou ineficiência das instituições frente às exigências sociais, pois entende que a educação superior funciona como fator de incremento do mercado de trabalho. As IES são analisadas através das auditorias de qualidade, das avaliações de qualidade e da auto-avaliação.

O modelo de avaliação da Holanda, por outro lado, tem como filosofia a menor interferência do governo nas instituições, o que tem garantido também uma maior autonomia e liberdade de programação dentro delas.

O sistema de ensino superior holandês é homogêneo [...]. As universidades são públicas e a maior parte de seus recursos são provenientes do governo [...]. As universidades se auto-avaliam, os grupos de pares conduzem a avaliação externa e o governo supervisiona o processo global. Cada unidade decide sua forma de auto-avaliar-se, o que se dá meio ano antes da visita dos avaliadores externos [...]. Essa forma de avaliação está centrada no ensino. Permite responder a perguntas sobre a formação profissional realizada hoje e suas perspectivas para os próximos anos, bem como analisar se os programas de estudos e o processo educativo em geral estão adequadamente organizados e se a instituição universitária tem capacidade para induzir a qualidade (LEITE, 2000, p. 53 e 54).

Na Espanha, “o sistema de educação superior tem em torno de 50 universidades públicas e 20 privadas; e nestas últimas estão matriculados somente 6% do total de estudantes. As universidades dependem das Comunidades Autônomas para questões organizativas e financeiras” (HORTALE e MORA, 2005, p.11). Os títulos conferidos por essas instituições, porém, têm caráter nacional, sendo que a denominação “universidade” abarca estruturas como faculdades, escolas técnicas de nível superior, escolas universitárias e institutos universitários de investigação.

Os últimos vinte e cinco anos foram de muitas transformações no campo da educação superior espanhola, tendo em vista a adequação ao momento econômico e ao novo contexto social, político e cultural do País. Na década de 80, as universidades alcançaram autonomia didático-científica e de gestão de recursos financeiros; no início dos anos 90, foi implantado um sistema de avaliação institucional que funcionou como um mecanismo de prestação de contas público, visando a garantir a eficácia e a eficiência do uso dos recursos na educação superior e o cumprimento dos padrões de qualidade. Além disso, ele satisfazia as demandas e necessidades de formação da sociedade. Entre 1995 e 2001, foi implementado o Plano Nacional para Avaliação das Universidades (PNECEU), cujos objetivos foram:

Promover processos de qualidade nas universidades espanholas; fornecer a todo o país metodologias de avaliação homogêneas capazes de compará-las com universidades européias; fornecer informações à sociedade e às instâncias regionais de governo sobre a qualidade dos programas, dos serviços e das pesquisas( HORTALE e MORA, 2005, p12).

Em 2001, o governo lança o II Plano de Qualidade das Universidades (PCU) e em dezembro desse mesmo ano é aprovada a Lei Orgânica das Universidades (LOU), que, de forma objetiva, “introduz a noção de avaliação institucional enquanto promoção e garantia da qualidade nos âmbitos do ensino, pesquisa, gestão, serviços e programas; e, para atender à nova vertente de garantia de qualidade, instituiu a Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA)” (HORTALE e MORA, 2005, p.14).

Segundo estudos feitos acerca do sistema de educação superior espanhol, de um modo geral apontam como prioridades a criação do espaço comum de educação superior europeu e a garantia da qualidade com a acreditação. Hortale e Mora (2005) também confirmam essas prioridades do sistema espanhol.

Os processos de avaliação da educação superior, tendo em vista as experiências da Europa e América do Norte, trouxeram novas relações entre a Universidade, o Estado e a Sociedade. Na América Latina não foi diferente. As reformas educacionais nessa parte do mundo começaram na década de 80, em um período em que a maioria dos países saía da ditadura militar e que havia duras políticas de ajustes fiscais. Porém, foi na década de 90 que o desenvolvimento de discursos globais – vinculados à idéia de eficiência e de qualidade – e a necessidade de maior controle dos processos universitários fizeram com que a avaliação entrasse definitivamente na agenda dos países latino-americanos, surgindo assim vários formatos de avaliação da educação superior que conjugavam modelos clássicos com proposições inovadoras. Algumas experiências no campo da avaliação da educação superior vivenciadas em países da *América Latina* merecem ser aqui pontuadas.

Na Argentina, as instituições de ensino superior tiveram desde cedo assegurada, constitucionalmente, ampla autonomia. É bem verdade que nem sempre elas puderam exercer plenamente essa autonomia em função dos períodos em que o País esteve sob o regime de exceção e que provocaram tensões nas relações entre Estado e universidade, mas “o sistema tem, na autonomia, sua referência básica”, afirma Leite (2000, p.42).

Entre os anos de 1988 e 1997, as discussões e reflexões acerca de processos próprios de avaliação e de auto-avaliação foram desencadeadas dentro das universidades argentinas, amparadas na instauração de um novo tipo de relacionamento entre universidade e Estado, na racionalidade de recursos e na sua vinculação ao desenvolvimento de metas e planos de ação, como possibilidades de financiamento junto ao setor produtivo e à sociedade. A Argentina estabeleceu, ao longo desse período, uma política de educação superior que se concentrou na descentralização mediante a transferência de serviços educacionais para as províncias, orientando-se pela construção de mecanismos de direção, controle e intervenção do Estado (CATANI e GUTIERREZ, 1997).

As orientações da política vigente na Argentina tendem para uma racionalização de gastos públicos por um lado, e para a necessidade de regular um campo que, como o universitário, tem se expandido significativamente no País. O sistema argentino é complexo, com características regionais bem demarcadas e que lança mão tanto da avaliação interna, a cargo das próprias universidades, como da avaliação externa, sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento (CNAC).

Já no Chile as mudanças no sistema de ensino superior começaram logo após o golpe militar, em 1973, e intensificaram-se na década de 80. No contexto da reforma implementada pelo governo chileno em 1981, a educação superior viu-se diante de nova organização estrutural e adotou um modelo com componentes de financiamento da demanda. Apesar das mudanças, pode-se dizer que a educação universitária chilena sempre existiu sob o paradigma da modernização, ou melhor, desde a fundação da Universidade do Chile em meados do séc. XIX, não havendo registro de mudanças na concepção desse modelo. O que tem variado são os enfoques históricos dessa concepção. Quanto à avaliação, esta integrou o conjunto de medidas de reestruturação do ensino superior desse País, deslançadas pela reforma universitária de 80.

A heterogeneidade institucional e a ausência de mecanismos de informação sobre a qualidade dessas medidas levaram o governo chileno, em 1990, a retomar a questão da avaliação, convertendo-a em uma modalidade de monitoramento a distância, com vistas à melhoria da qualidade do sistema e da acreditação, aliada a um incentivo de práticas de



avaliação institucional e de auto-avaliação nas universidades públicas e privadas (CAMPBELL, 1997). Os procedimentos de auto-avaliação nas instituições de ensino superior chilenas são anuais e os de avaliação externa por pares, com visitas locais, são realizados em intervalos de cinco anos. A avaliação é vista nesse País como uma das relações entre o Estado, a Universidade e a Sociedade. Sem dúvida, o Estado Avaliador está presente também neste sistema (LEITE, 2000).

No México, os processos avaliativos no âmbito da educação superior surgiram também na década de 80, no curso das ações planejadoras do Estado. Em 89, foi criada uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, a CONAEVA, e em 1990 reitores das IES mexicanas encaminharam a essa Comissão uma proposta de constituição de um Sistema de Avaliação Institucional, pensado em três etapas: Auto-Avaliação; Avaliação Interinstitucional – a ser realizada por um Comitê de Avaliação – e a Avaliação Global, a ser realizada pela Associação Nacional de Universidades e Institutos de Ensino Superior (ANUIES).

De acordo com esse sistema, cada instituição poderia definir seus critérios avaliativos, pois não haveria uniformidade de tratamento. Todas as instituições públicas que realizaram, nesse período, sua auto-avaliação, receberam recursos extraordinários para desenvolvimento de projetos de planejamento estratégico. “Como todo processo de avaliação instalada em uma instituição em que a cultura da avaliação ainda não está presente, também no México houve reações por parte do meio acadêmico” (LEITE, 2000, p.61). A crítica centrava o foco no fato de o sistema avaliativo estar atrelado à distribuição de recursos. Contudo, Leite chama a atenção para o fato de que, no México, a avaliação deve ser enfocada no marco das relações de criação do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), no qual a melhoria da qualidade da educação superior e da pesquisa constituiu a chave para a internacionalização e a cooperação no setor educativo (2000, p.61).

### **3.1.2 Conceitos e significados da avaliação**

Ristoff, Costa e Zainko analisaram e discutiram em textos diferentes os conceitos e significações da avaliação da perspectiva de alguns teóricos estrangeiros e nacionais. A título de registro, transcrevemos de Ristoff (2003), para quem a definição de avaliação é uma

questão mais complexa do que normalmente se imagina, as seguintes notas de autores estrangeiros:

- David Nevo se baseia na idéia de que avaliar é uma atividade de pesquisa sistemática, e não uma mera expressão de palpites e opiniões. Para ele, avaliação é uma tarefa orientada para a identificação de valor e mérito de um objeto.
- Ralph Tyler afirma que avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados.
- Cronbach diz que a avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisão.
- Stake se refere à avaliação como sendo a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa.
- Daniel Stufflebeam, ao tratar da avaliação educacional, diz que ela é um estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional.
- M. Scriven diz que a avaliação é o processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas.
- M. Q. Patton defende os métodos qualitativos e a avaliação formativa e assegura que nenhuma avaliação merece esse nome se suas inferências e juízos não estiverem sustentados por dados (RISTOFF, 2003, p.21-26).

Para Costa e Zainko (2004), no Brasil as definições de avaliação adquiriram nuances próprias e elas dão destaque a algumas anotações de autores nacionais:

- Dilvo Ristoff faz referência à avaliação como um processo cuja resistência lhe é inerente. Um modo de afirmar valores a partir de um processo preestabelecido, pressupondo que avaliar é uma forma de buscar por um modelo que se almeja.
- José Dias Sobrinho fala da avaliação institucional como um empreendimento sistemático, que busca a compreensão global da universidade pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões.
- Isaura Belloni, para quem a avaliação institucional também é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Segundo ela, o objetivo da avaliação institucional é melhorar a universidade [...]; tem como ponto importante a participação dos seus membros

tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados.

- Maria Isabel Cunha que diz que a avaliação é também uma estrutura de poder que conforma as instituições e as pessoas, atingindo-as nas suas subjetividades. Deve ser entendida como um processo, com os necessários elementos de protagonismo dos sujeitos envolvidos e de equilíbrio entre as dimensões regulatórias e emancipatórias.
- Jamil Cury ressalta que a avaliação é uma dimensão – entre outras – de desnudar-se e mostrar um retrato sem retoques. É a dimensão pública que é o ver e ser visto (COSTA e ZAINKO, 2004, p.129-132).

Por fim, em Dias Sobrinho (2008, p.158), destacamos o posicionamento de Thereza Penna Firme sobre a avaliação institucional como um processo pelo qual avaliadores e interessados, juntos e em colaboração, criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema.

### 3.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O Brasil possui um sistema de educação superior diversificado e de grandes dimensões, distribuído em um espaço territorial também muito extenso, o que ajudou a tornar mais difícil a existência de um processo unitário de avaliação no País.

O Censo de 2006/INEP dá bem a idéia da dimensão e complexidade desse sistema como um todo e mostra a importância de sempre pensar um sistema de avaliação como um instrumento de medida e de melhoria da educação superior, e dele próprio<sup>9</sup>. Considerando a diversidade, complexidade e o tamanho do seu sistema, muitos foram os interesses representados, assim como “variados formatos avaliativos foram introduzidos para compor o sistema de avaliação que veio a operar nos últimos anos, sob a coordenação das próprias universidades e/ou Ministério da Educação” (LEITE, 2000, p.49).

---

<sup>9</sup> O Censo registra 2.270 Instituições de Educação Superior funcionando no Brasil, sendo 248 públicas (105 estaduais, 83 federais e 60 municipais) e 2.022 privadas (439 comunitárias e confessionais e 1.583 particulares). Desse total, 178 são Universidades e 2.092 Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Integradas e Institutos de Ensino Superior. O Censo registra ainda um total de 311.895 alunos matriculados nessas IES, 4.676.646 deles na graduação, assim distribuídos: 1.209.904 nas IES públicas e 3.467.342 nas privadas, para um total de 22.101 cursos de graduação.

O Brasil colocou-se à frente das discussões e das experiências que ocorreram na América Latina nos anos 90, com uma contribuição significativa para o desenvolvimento da avaliação institucional nessa parte do mundo, na medida em que os registros de suas experiências com a avaliação da educação superior datam dos anos 70, através da instituição da Política de Avaliação da Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Superior, especialmente voltada para os cursos de Mestrado e Doutorado.

Na década de 80, inúmeras experiências avaliativas surgiram no País, a exemplo da proposta de Avaliação Institucional feita em 1982 pela Associação Nacional de Docentes (ANDES). No âmbito da Graduação, a experiência brasileira é de 1983, quando, por iniciativa do Ministério da Educação, foi lançado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior, a produção e a disseminação dos conhecimentos.

O PARU tratou basicamente de dois temas: gestão e produção/ disseminação de conhecimentos. Para tanto, se utilizou de levantamento e análise de dados institucionais obtidos mediante aplicação de roteiros e questionários junto a professores, estudantes e administradores. O Programa foi desativado em 1984 e substituído pela constituição da Comissão de Alto Nível, em 1985, e pelo Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986.

Essas propostas do MEC utilizavam uma concepção regulatória e apresentavam a avaliação “como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora mantivessem a preocupação com as dimensões institucionais” (MEC, 2007, p.23). Quanto aos resultados da avaliação, funcionariam com controle da qualidade e implicariam a distribuição de recursos públicos, direcionados para os “Centros de Excelência” ou instituições com padrões de produção acadêmica internacionais. Em 1987, uma experiência nacional pioneira de avaliação institucional foi realizada pela Universidade de Brasília. Quanto à experiência estrangeira, a partir de 1989, o Ministério da Educação começou a promover alguns seminários de avaliação institucional com o objetivo de tomar conhecimento dessas experiências.

A título de registro e de memória das discussões, debates e trilhas orientadoras acerca da avaliação, nos anos de 1988 e de 1989, a cidade de Salvador foi palco de dois Seminários Internacionais sobre Universidades Multicampi e Avaliação do Ensino de Graduação, promovidos pela Organização Universitária Interamericana (OUI), Université Du Québec (UQ) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A Universidade Federal do Rio Grande do

Norte abrigou, nesse mesmo período, outros dois Seminários sobre a temática da Avaliação, mais uma vez com apoio da OUI/UQ. Vale registrar, também, a contribuição de Saul (1988), com o seu trabalho sobre avaliação emancipatória, que mostrou um outro formato de avaliação institucional: crítico e transformador.

Ao final da década de 80 e início da de 90, as críticas à universidade e ao sistema de ensino superior chegaram à mídia, ganhando destaque. O nível de tensão entre universidade e Estado crescia e algumas instituições, a exemplo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1992) lançaram-se em experiências de avaliação interna, contribuindo com isso para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as Instituições Federais, representadas pela Associação das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Associação de Universidades Particulares (ANUP), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, Pós-Graduação, Extensão, Administração e Planejamento.

Tais experiências acabaram por subsidiar a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Em janeiro de 1993, o Ministério da Educação recebeu a proposta do Fórum de Pró-Reitores de Graduação sobre a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades. Alguns meses depois, foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação, que elaborou a proposta de avaliação institucional resultando no PAIUB (PAULA, 2004).

A experiência do PAIUB aconteceu entre os anos de 1993 e 1994 e está registrada como a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no País (MEC, 2007). Contou com a adesão voluntária de muitas Instituições de Ensino Superior, caracterizando-se como um Programa construído por elas, com o objetivo de desenvolver um processo de avaliação institucional que respeitasse e valorizasse a especificidade de cada uma delas. O enfoque foi no ensino de graduação, pós-graduação e de extensão, visando a atender aos objetivos de aperfeiçoamento da qualidade acadêmica e seus princípios: o da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade do processo de avaliação.

O PAIUB compreendia quatro etapas: diagnóstico; avaliação interna (auto-avaliação), avaliação externa e reavaliação interna (feita a partir dos resultados obtidos).

Concebia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixou, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária (MEC, 2007, p.23).

Mais uma vez vale abrir um espaço no texto para fazer, a título de memória, o registro de algumas iniciativas de discussão e debate acerca da avaliação, agora na década de 90. Em 1992, aconteceu o III Seminário Internacional de Administração Universitária, que discutiu o papel da avaliação na gestão universitária, promovido pela Universidade de Québec e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o apoio do MEC, CRUB e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em 1994, a Universidade de Brasília obteve da Secretaria de Educação Superior do MEC o apoio de que precisava para a realização do 1º Seminário do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

Também na década de 90 nasceu a Revista Avaliação dentro da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), com o objetivo de cumprir o papel importante de registrar todo o movimento de tensão entre os diversos enfoques avaliativos surgidos nesse período. A Revista conquistou um espaço de legitimidade e crítica nos rumos que a avaliação do ensino superior, particularmente a avaliação institucional, passou a tomar na segunda metade dos anos 90. Tempos depois, em 1997, foi criado o Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior (CIPEDS).

Em 1996, face às novas políticas de educação preconizadas pelo Governo Federal, foi colocado na pauta do MEC o Exame Nacional de Cursos, decorrente da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996. A LDB consolidou, em seu art.9º e incisos V e VI, a necessidade dos processos de avaliação

seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade – seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal (LDB, 1996).

Ademais, dispôs no inciso VIII do mesmo artigo que cabe à União, aos Estados e ao Distrito Federal a incumbência de exercer a regulação na educação superior e, no IX, que cabe ao governo federal “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (MEC, 2007, p.33).

A partir daí, uma série de estratégias de avaliação foi inserida por várias legislações que propunham diversos instrumentos avaliativos para verificação da qualidade do ensino superior oferecido no País. O ENC reorganizou o processo de avaliação da educação superior, ficando conhecido como Provão, como dito anteriormente. Os instrumentos da nova sistemática de avaliação foram: o Exame Nacional de Cursos; a Avaliação das Condições de Oferta que, posteriormente, passou a ser denominada Avaliação das Condições de Ensino e, ainda, o processo de avaliação das IES para fins de credenciamento e credenciamento (para as IES privadas).

O Exame Nacional de Cursos caracterizou-se como uma avaliação periódica anual das IES e dos cursos de nível superior de graduação e teve por objetivo avaliar os conhecimentos e competências técnicas dos estudantes em situação de conclusão de curso. O ENC tinha como foco o curso, em sua dimensão de ensino, e uma função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle por parte do Estado. Era de caráter obrigatório e vigorou de 1996 a 2003. Foi uma proposta extremamente controversa em relação aos seus efeitos e mostrou-se insuficiente para responder à questão do tipo de educação superior que era oferecido nas IES brasileiras.

A reforma da educação superior nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se baseou em uma política de diversificação e diferenciação que associou três princípios fundamentais – flexibilidade, competitividade e avaliação – buscando expandir aceleradamente o sistema, diversificar as IES e os cursos oferecidos, e romper com o modelo único que vinha sendo construído desde a reforma universitária de 1968 e que tinha a universidade como instituição-referência. Neste período, o Estado foi construindo pouco a pouco um sistema de avaliação que modificou sua relação com as IES, ao mesmo tempo em que impulsionou uma lógica de expansão que privilegiou o crescimento do setor privado, pois flexibilizou e facilitou o surgimento de instituições, a criação de novos cursos e a expansão de vagas nos cursos existentes. O modelo de avaliação implantado por Fernando Henrique Cardoso encontrava-se centrado no produto e na informação ao cliente-consumidor de serviços e produtos acadêmicos.

Entre as ações dirigidas à educação superior nesse período merece destaque especial a criação da Comissão Especial de Avaliação, através das Portarias nº 11, de 20/04/2003, e nº19, de 19/05/2003. Faziam parte da CEA intelectuais comprometidos com a temática e que tinham por objetivo analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

O trabalho da referida Comissão se caracterizou por uma visão ampla do papel dos processos avaliativos, sem dissociá-los da regulação do Estado para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto, reconhecendo, porém, a importância de uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade e tornando-a compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia (MEC, 2007).

No entendimento da CEA, separam-se claramente as funções e a avaliação da educação superior da sua regulação pelo Estado. A avaliação, foco central da proposta da Comissão, orienta-se, argumentam os seus membros, para a missão institucional da educação superior. Sendo a missão das instituições de educação superior matéria de Estado, e não de governo, a avaliação deve ser como um processo que procede sem desdobramentos de natureza controladora ou de fiscalização (MEC, 2007).

A CEA, depois de exaustivo trabalho ao longo de três meses, apresentou ao MEC um relatório dividido em duas partes: Parte I – Diagnóstico do marco legal e dos procedimentos de verificação e avaliação da educação superior e Parte II – Proposta para uma política de avaliação da educação superior. Esse documento, produzido junto à comunidade acadêmica e à sociedade civil, foi denominado de “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” (BRASIL, 2004).

É oportuno enfatizar que estas diversas iniciativas que aqui foram pontuadas, nas trilhas e caminhos percorridos pela avaliação no Brasil, têm marcos e objetivos que expressam não somente o estado da arte da avaliação em cada momento, mas também concepções e perspectivas distintas do ensino superior e de seu papel na sociedade brasileira.

No bojo de cada uma delas a avaliação vai se situar: 1 – como um mecanismo balizador da qualidade das Instituições de Ensino Superior, associado à idéia de cumprimento de uma função educativa de permitir a expansão e o acesso ao ensino superior sem queda de qualidade; 2 – como uma atividade estruturada, que permite o julgamento da qualidade institucional, no sentido da sua responsabilidade social e no redimensionamento de suas ações, para que viabilizem a sua atuação de forma competitiva, empreendedora, mas, principalmente, cumpridora de uma função maior: a função sócio-educacional.

Por fim, cabe registrar que a avaliação encontra-se hoje estabelecida nas universidades do País em termos de aceitação e já não se discute se ela deve ou não ser efetuada, mas como deve se processar. Como consequência desse *status*, ela tem sido vista não só como uma atividade de fundamental importância, que visa ao cumprimento dos papéis e responsabilidades sócio-educativos de cada instituição, como também uma indissociável



vinculação com os modelos e as práticas de gestão e de planejamento estabelecidos em cada uma delas. Uma atividade capaz de proporcionar as condições de romper com o determinado, com a acomodação, e de criar uma nova identidade institucional, assim como de aferir e compatibilizar, na medida do possível, as visões de qualidade aos diversos segmentos e serviços por ela prestados à sociedade.

Na medida em que é um processo que gera informações, “la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, hace posible una aproximación más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización, los elementos intervinientes etc”, e isso se revela uma das conseqüências positivas da avaliação, afirma Gálvez (1997, p.19).<sup>10</sup>

Assim, dada a importância que assumiu a avaliação para o Estado e, também, para as Instituições de Ensino Superior, vale investigar e mesmo perguntar, como Coelho:

Qual o sentido e a dimensão acadêmica do processo de avaliação institucional, a partir do que ela é feita, que questões e preocupações fundamentais a movem? A questão de ser da instituição, de seu sentido e gênese, de sua atividade acadêmica, ou as preocupações com a estrutura burocrática legal, o funcionamento, a eficácia, a eficiência e os supostos produtos que ela lança no mercado, coloca à disposição da sociedade? (2003, p.130).

### 3.3 SINAES – PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A avaliação foi, por certo, um dos temas mais polêmicos do ano de 2003 no campo da educação superior. O SINAES foi concebido nesse ano, mas a idéia de revisão do Exame Nacional de Cursos ou Provão e de construção de um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outros, da experiência do PAIUB, surgiu de uma proposta no contexto do pleito eleitoral de 2002, que ficou conhecida como Proposta 12, e que foi assumida pelo Programa de Governo do então candidato a presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva.

Seus elaboradores consideraram o corpo legal regulador da educação superior brasileira, a começar pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 209:

---

<sup>10</sup> A avaliação permite pôr em evidência aspectos ou processos que de outra maneira permanecem ocultos, faz possível uma aproximação mais precisa da natureza de certos processos, as formas de organização, os elementos intervinientes, etc. (Tradução livre).

“O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: 1 – cumprimento das normas gerais da educação nacional; 2 – autorização e avaliação da qualidade pelo poder público”; O Conselho Nacional de Educação, cuja Lei de criação nº 9131, em seu art. 3º, prevê a figura da avaliação periódica de Instituições de Ensino Superior e Cursos; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que reafirma o texto do art. 3º da Lei 9.131/96 ao determinar, em seu art.46, que os prazos para a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de IES seriam limitados, podendo ser renovados periodicamente após processo regular de avaliação, e o Plano Nacional de Educação, criado em 2001, que estabelece, em seu art. 4º, que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos ao acompanhamento das metas constantes do PNE.

Nos anos de 2005 e 2006, a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior concebeu e executou o Portal SINAES. “Trata-se de um complexo sistema”, dizem Ristoff e Giolo, por meio do qual “o INEP articula e administra uma parte importante de suas atividades avaliativas e divulga dados e informações de interesse geral e de interesse específico das instituições e dos avaliadores” (2006, p.201).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem como *objetivo* assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes. Suas *idéias centrais* são de integração dos processos avaliativos internos e externos, de participação de todos os agentes envolvidos e de articulação de concepções, objetivos, metodologias, políticas acadêmicas e instâncias do governo. A configuração das dez *dimensões institucionais trabalhadas pelo SINAES* no campo da avaliação interna – missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); políticas para as áreas de ensino, pesquisa, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e do corpo técnico e administrativo; organização e gestão; a infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos; e sustentabilidade financeira – refletem, na percepção de Nunes, uma rede de relações. “Cada uma dessas dimensões relaciona-se com as demais, estabelecendo redes entre pessoas, idéias, acontecimentos e práticas vivenciadas e veiculadas no interior da instituição” (NUNES, 2006, p.339).

Nos termos da Lei 10. 861/2004 que o criou, o SINAES defende os princípios da *educação* como um direito social e um dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; a regulação e controle como algo que não se esgota em si mesmo, que tem um caráter educativo; respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema tão

diversificado como o brasileiro, e a avaliação como um processo educativo, democrático e participativo, com objetivos formativos e sociais. E *entende a avaliação institucional* como parte das políticas públicas de educação superior voltadas para a construção de um sistema de educação brasileiro, vinculado ao projeto de sociedade democrática, compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia, dimensões consideradas inerentes a esse nível de formação.

*A lógica subjacente à implantação do SINAES* como um sistema misto de avaliação estava sustentada por vários argumentos, dentre eles a necessidade de o Estado assegurar a qualidade, os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a necessidade de expansão do sistema segundo os critérios estabelecidos pelas políticas institucionais, a necessidade de dar ciência à sociedade, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e, também, produzir informações para as tomadas de decisão.

Na concepção do SINAES, a Comissão Especial de Avaliação

tratou de buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativos e emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos (MEC, 2004, p.83).

O sistema pensado pela CEA tem a avaliação como um processo permanente, orgânico, abrangente, com implicações nacionais, apesar das diversidades regionais e locais. No documento por ela produzido, a palavra “sistema” traz a idéia de um conjunto de partes que, apesar de aparentemente inconciliáveis, não congruentes, necessitam ser acopladas, imbricadas, ligadas para operar e produzir resultados em um todo complexo. Essa talvez tenha sido a mudança mais radical da proposta da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior em relação ao sistema anterior – o ENC (MEC, 2007). A proposta original da CEA sofreu alguns ajustes, gerando outra proposta conhecida como Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), instituída pela Medida Provisória nº 147, de 15/12/2003. Após a primeira reforma ministerial do governo Lula, o novo Ministro Tarso Genro apresenta “uma proposta que contemplava tanto os aspectos da formulação da proposta original do SINAES, elaborada pela CEA, quanto os aspectos do SINAPES. Surge então o SINAES nos moldes atualmente em vigência” (AUGUSTO e BALZAN, 2007, p.602).

Como forma de atingir as instituições de ensino superior na sua totalidade, o SINAES possui três *eixos*: I – avaliação das instituições. A base do SINAES é a avaliação institucional nas suas dimensões interna (auto-avaliação) e externa. O principal objetivo é verificar como as IES são constituídas, qual a capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todos os seus alcances, e destaca a auto-avaliação (avaliação interna), dirigida em cada IES pela

Comissão Própria de Avaliação – CPA; II – avaliação dos cursos. Esta é uma prática já desenvolvida no sistema anterior, mas para atender às diretrizes e princípios do SINAES, se reveste de novas características, consistindo em uma avaliação externa realizada por equipes multidisciplinares de especialistas, aos quais se junta um avaliador institucional. Esse eixo tem uma articulação com os processos de regulação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento); III – desempenho dos estudantes. Esse eixo deu origem ao Exame Nacional de Desempenho de Estudante, que tem importante papel no processo de avaliação institucional, na medida em que fornece informações importantes tanto para as IES, que podem fazer uso dessas informações no processo de avaliação interna, quanto para o sistema como um todo, visando à formulação de políticas públicas.

Nesse sentido, o ENADE pretende proporcionar reflexão no interior do próprio curso e da instituição, na medida em que se constitui como um momento privilegiado de interlocução com os estudantes, visando a estimular a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006, p.434).

Uma das percepções subjacentes ao novo modelo de avaliação da educação superior brasileira – o SINAES – afirma Ristoff, “tem a ver com a idéia de que avaliar é mais do que somar, é mais do que acúmulo de dados. E é bem mais do que mensuração mecânica” (2004, p.181).

A Lei nº 10.861/2004, em seu art. 2º, alínea I, diz que o SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – a avaliação institucional interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de ensino superior e de seus cursos (MEC, 2004, p.139-140).

Ainda, aponta no *caput* do art.3º que a avaliação das IES terá por objetivo:

Identificar seu perfil e o significado de sua atuação por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente: a organização e a gestão da instituição; o planejamento e a avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional (MEC, 2004, p.140).

A dinâmica do processo de avaliação das instituições, estabelecida pelo SINAES, destaca a avaliação interna orientada pelas indagações, dentre outras coisas, da Missão e do Plano de Desenvolvimento Institucional; da gestão e do planejamento institucional; da política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; infra-estrutura física, especialmente a de ensino e pesquisa.

Com a avaliação interna o SINAES busca, antes de tudo, o autoconhecimento institucional, que deverá favorecer a construção de uma cultura da avaliação na instituição e permitir também que as IES “se preparem, de uma forma mais aprofundada, para as diversas avaliações externas a que são submetidas freqüentemente, principalmente através do processo de avaliação de cursos” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p.431). Ou seja, um autoconhecimento visando a fundamentar emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoramento tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. Neste sentido, a recomendação é de que os processos de auto-avaliação sejam permanentes, isto é, constituídos como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais. A avaliação deve

ter espaço próprio definido dentro da instituição, mas deve, principalmente, ser incorporada, internalizada nos sujeitos do processo acadêmico e decisório. Deve, ainda, constituir-se no instrumento efetivo para iluminar a construção de uma nova concepção de universidade em uma sociedade como a brasileira (BELLONI, 2000, p.53).

Dois órgãos criados com a Lei do SINAES precisam ser destacados no presente trabalho, pois têm papel fundamental para o Sistema como um todo. O primeiro é a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação, criada com o objetivo de coordenar e supervisionar a avaliação da educação superior para: implementar o SINAES; congregar o Sistema Federal com os Sistemas Estaduais; estabelecer as diretrizes de avaliação das IES e, junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, compartilhar os processos de sua implantação nacional e disseminação do SINAES.

Dentro de sua competência, a CONAES elaborou um documento de diretrizes com o objetivo “de ser a referência conceitual do INEP, das Instituições de Educação Superior, da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, no processo de auto-avaliação” (TRINDADE, 2007, p.23). Essas diretrizes foram consolidadas no documento Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior que, ao abordar as concepções de avaliação, apresenta o SINAES como parte de uma política de Estado

responsável pela educação nacional, destacando três aspectos como centrais da proposta em questão: avaliação como instrumento de política educacional, demonstrando que a avaliação não é um fim em si ; Avaliação institucional e efeitos regulatórios, alertando para a importância de se distinguir a relação entre avaliação e regulação; e avaliação, participação e ética na educação superior, onde salienta a premissa participativa do SINAES, inerente à gestão democrática: a avaliação é um imperativo ético irrecusável não por questões técnico-administrativas e de adequação das normas legais, mas porque tem como foco a educação na qualidade de bem público e, portanto, exige do Poder Público, respeitadas as diferentes

missões institucionais, a construção e consolidação de instituições e de um sistema de educação superior com alto valor científico e social (TRINDADE, 2007, p.23 e 24).

O outro órgão é a Comissão Própria de Avaliação, que, por lei, tem a atribuição de coordenar o processo de avaliação interna em cada IES; sistematizar e prestar conta das informações solicitadas pelo INEP, com atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos existentes na instituição. Para além desses objetivos, cabe à CPA, no seu trabalho de construção do processo avaliativo interno à instituição, a responsabilidade de desenvolver não apenas conhecimentos técnicos, visando ao cumprimento de um ritual burocrático da legislação, mas, principalmente, de envolver todos os atores em um trabalho político capaz de criar a ambiência necessária para a construção de práticas avaliativas permanentes, que possam colocar a instituição em um patamar de qualidade.

Uma terceira comissão foi instituída posteriormente pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006 – a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) – com as atribuições de operacionalização das diretrizes da CONAES no que se refere às questões do Banco de Avaliadores do SINAES-BASIS; seleção final dos integrantes do Banco; acompanhamento do trabalho das comissões de avaliação; exame dos recursos das IES e a avaliação da permanência dos avaliadores no Banco. O BASIS é uma peça central no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. “Sua estrutura e seu modo de funcionamento expressam exatamente a filosofia do SINAES” (RISTOFF e GIOLO, 2006, p.212).

Por fim, a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior significou retomar as experiências, objetivos e metas mais relevantes da avaliação da educação superior brasileira. Deve-se a isso, segundo os autores citados anteriormente, “o fato de o SINAES ter sido transformado em política de Estado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aprovada quase unanimemente pelo Congresso Nacional” (2006, p.197).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Regulamentação do SINAES encontra-se descrita no apêndice deste estudo.

## **4 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO – CONSTRUINDO CAMINHOS E TRILHAS**

Os olhos que buscam com pressa apenas a destinação final da viagem nunca podem conhecer o doce vagar dos rios, florestas e espetáculos maravilhosos, toda a imensidão de cada ponto do caminho está fechada a eles. (HESSE, Herman. “A Arte Secreta da Viagem”)

A importância e a necessidade de continuar discutindo as questões acerca da educação superior levaram-nos, conscientemente e de forma metódica, a dar início ao processo de questionar o que a aparência estava nos dizendo, a romper com definições e explicações que nos eram dadas pelo senso comum. Passamos, então, a buscar o conhecimento científico, a conquistar a realidade contra a ilusão do saber imediato e a procurar objetivá-la, significá-la, como diria Bourdieu (2004), e fizemos a opção de realizar uma pesquisa empírica, com escolha pela abordagem reflexiva, na linha qualitativa, considerando que esta rompe com a tradição da atividade científica ancorada nos pressupostos da linearidade e uniformidade dos problemas a serem analisados. Uma abordagem que pode ser vista mais como uma estratégia geral de estudo de caso qualitativo.

Yin (2005), reconhecido especialista de estudos de caso, os define como uma “investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (2005, p.32). Para ele, o estudo de caso não é nem uma tática para coleta de dados nem simplesmente uma característica do planejamento de estudo, mas uma estratégia de pesquisa abrangente, que conta com “algumas técnicas características das pesquisas históricas e acrescenta duas fontes de evidências: a observação direta dos acontecimentos estudados e entrevistas das pessoas nele envolvidas” (YIN, 2005, p.26).

Mazzotti-Alves (2006), em um de seus escritos, fala dos usos e abusos dos estudos de caso e assim se refere ao caso:

Com sua própria história, única, o caso é uma entidade complexa operando dentro de vários contextos – físico, econômico, ético, estético e outros. O caso é singular, mas tem subunidades, diferentes grupos, situações, enfim, uma concatenação de domínios que não são apreendidos com facilidade. A compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades (2006, p.647).

Quanto à opção que fizemos pela abordagem qualitativa, se deveu ao fato de que ela responde a questões bem particulares, e “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] equações e médias estatísticas” (MINAYO, 1994 p.21-22).

Entendemos qualidade como uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados, e que deve ser buscada na dinâmica integradora das diversas esferas e estruturas internas de uma instituição, e nas relações entre ela e a sociedade. Para Melucci, a qualidade tem raízes nos diversos processos gerais que caracterizam as sociedades complexas da contemporaneidade, tais como os processos de individualização,

a ênfase nas diferenças culturais, territoriais e o consumo como um dos componentes através dos quais se afirma a individualidade e os indivíduos-consumidores demandam por produtos e mercados sempre diversificados e de qualidade (2005, p.32).

Esses processos estão hoje a conduzir o que ele chama de virada epistemológica, cujas características principais são a centralidade da linguagem – tudo que é dito é dito para alguém em algum lugar; a redefinição da relação entre o observador e o campo de observação; a construção de interpretações plausíveis e a apresentação dos resultados, que se traduzem em uma narração (MELUCCI, 2005, p.32-34).

No presente estudo, considerando o objeto da pesquisa – a construção do processo de avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia sob o marco do SINAES, a partir do que dizem os Gestores da Administração Superior e membros da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação – os dados coletados foram vistos como referências, indicações necessárias à compreensão das questões norteadoras da investigação, na medida em que o objetivo era “compreender as relações, visões, significações e o julgamento dos diferentes atores sobre a intervenção na qual participam, entendendo que suas vivências e reações fazem parte da construção da intervenção e de seus resultados” (MINAYO, 2005, p.81-82).

Com esta pesquisa, buscamos encontrar a devida articulação entre o nível das macropolíticas públicas de Estado e o nível institucional. A unidade de análise foram os indivíduos selecionados dentre aqueles que fazem parte do corpo Gestor e das CSAs na



instituição de ensino superior pública, ou seja, na UNEB, contemplando as interações sociais que aí ocorrem e sua articulação com as políticas públicas de avaliação e seus diversos impactos.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O caminho metodológico escolhido foi visto, como dito anteriormente, mais como uma estratégia de estudo que possibilitou a interação contínua entre os dados reais e suas possíveis explicações teóricas, além de permitir a estruturação de um quadro teórico mediante o qual o problema levantado pôde ser compreendido e interpretado, a partir das manifestações dos sujeitos envolvidos, identificados com a cultura de um grupo determinado. Sujeitos que tinham identidade nessa especificidade e uma reconhecida compreensão acerca dessa realidade.

Para tratar o problema posto e as questões da investigação, buscamos elementos, subsídios em várias fontes documentais:<sup>12</sup>

- Na legislação atual sobre avaliação e políticas públicas de avaliação para a educação superior, editada pelo Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira; e Conselho Nacional de Educação: Leis, Decretos, Portarias, Pareceres e Resoluções;
- Nos documentos oficiais do MEC; INEP; CNE; CEA; e, CONAES: boletins, relatórios, informativos, diretrizes e instrumentos;
- Nos documentos produzidos pela UNEB e pela CPA: projetos, relatórios, boletins, informativos, diretrizes e instrumentos;
- Na literatura existente sobre universidade; avaliação; educação; ensino superior; políticas públicas de avaliação da educação superior: livros, artigos, matérias veiculadas em jornal e revistas e em publicações de cunho acadêmico-científico.

A nossa intenção foi criar e analisar um corpo de informações para a construção de referentes em que características, problemas e discursos dos sujeitos fossem identificados por intermédio de textos, documentos, entrevistas, observação participante e outros meios, por

---

<sup>12</sup> As fontes documentais que subsidiaram a pesquisa estão referenciadas no final deste trabalho.

exemplo, conversas informais mantidas com Gestores e membros das Comissões de Avaliação que, ao longo da pesquisa, se mostraram pertinentes, em um encadeamento de ligações entre as questões feitas, os dados coletados, as análises e as conclusões a que chegamos. Exercitar o ato de “ouvir” o que as pessoas, os eventos, os documentos, o contexto estavam a nos dizer foi uma constante. Procurar, como se refere Yin (2005), “evidências” que poderiam vir a ser fontes distintas para o estudo do processo de construção da avaliação interna, no contexto do SINAES, na Universidade do Estado da Bahia, foi uma das estratégias usadas.

Para os estudos de caso, o ato de “ouvir” é importante e implica receber informações de várias modalidades,

por exemplo, fazendo observações aguçadas ou percebendo o que pode estar acontecendo, não se limitando a uma modalidade meramente auricular[...]. Ao revisar documentos, o ato de ouvir toma a forma de se preocupar em saber se há alguma mensagem importante nas entrelinhas; quaisquer inferências, naturalmente, precisariam ser corroboradas com outras fontes de informação, mas é possível obter revelações importantes dessa maneira (YIN, 2005, p.84-85).

Consideramos, também, todos os subsídios teóricos corporificados sob a forma de conversas e observação direta, instrumentos também para a construção e análise dos dados, e parte fundamental da dinâmica da pesquisa. Nesse processo, observamos o convite que faz Mills ao uso das técnicas, mas, sobretudo, da imaginação. “Evitemos o fetichismo do método e da técnica”, diz ele (1969, p.240).

Os instrumentos de coleta de dados foram gerados em função da necessidade de operacionalização dos objetivos propostos, dos indicadores e conceitos do estudo, da coleta de dados, da interpretação e análise do problema e assumiram o formato de roteiros, guias que sinalizaram os tópicos do caminho metodológico e analítico que deveríamos seguir. Segundo os propósitos da pesquisa, priorizamos questões sobre experiências e comportamentos; opiniões e valores; sentimentos; concepções; conhecimentos e interpretações de informações e impressões dos entrevistados acerca do objeto da pesquisa; e, por fim, a visão de cada um dos sujeitos sobre as relações sociais desencadeadas no processo de pensar e planejar a avaliação interna institucional.

Embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, diz Arendt,

os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro, [...] Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. Esta distinção singular vem à tona no discurso e na ação [...]. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse, de todos os que existiram,

existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. [...] a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens [...]. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano (2007, p.67,188-189).

Conscientes disso, provocamos as várias narrativas possíveis das vivências dos sujeitos envolvidos. Trabalhamos a possibilidade de, pela análise, “detectar os pontos em que faz efeito a relação do real da língua com o real da história [...], o modo como a ideologia está no discurso” (ORLANDI, 2005, p.46). Asseguramos, pela mediação da teoria, a compreensão desses discursos intencionalmente selecionados e, a partir daí, a interpretação e os sentidos diversos dos resultados.

Magalhães, no texto “Ação, Linguagem e Poder: Uma releitura do capítulo V da obra ‘A condição Humana’”, de Hannah Arendt, diz que a ação “é o modo pelo qual os homens revelam quem eles são a outros que acolhem esse aparecer e também revela quem eles são. Para isso a fala é indispensável”, conclui ela (MAGALHÃES, 2006, p.62). E Arendt complementa dizendo que, “desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer” (2007, p.191).

O entendimento do caminho metodológico para a análise das informações como um trabalho de retomada e avanço do conhecimento, de compreensão de relações frequentemente implícitas e/ou explícitas nos registros orais e documentais, de percepção mais consciente das idéias formadas sobre o assunto, de uma compreensão das relações expressas no cotidiano e de revelação do que ele esconde, permitiu-nos perceber que a forma da narração mais apropriada a ser adotada seria a da análise do discurso.

Acreditamos que a preocupação com o discurso dos sujeitos, ou seja, como eles respondem às questões que lhes são postas, para quem eles respondem e de qual lugar eles respondem, ofereceu pistas valiosas sobre o campo da investigação. O local de enunciação dos nossos entrevistados foi a universidade “facilmente perceptível” como afirma Pinto ao tratar da institucionalização dos discursos: “ao mesmo tempo em que os discursos se institucionalizam porque constroem seus sujeitos de autoridade, recriam discursivamente suas condições de emergência não discursiva, isto é, seus locais de enunciação. Alguns são facilmente perceptíveis, como a universidade” [...]. (1989, p.40).

Na perspectiva da análise do discurso, diz Brandão, “a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente. O sujeito da linguagem não é em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia [...] na sua fala outras falas se dizem” (2004, p.110). Nesse sentido, todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos.

Para Gil, os analistas de discurso, ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a língua é empregada, “devem também estar sensíveis àquilo que não é dito – aos silêncios. Isto, por sua vez, exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem” (2003, p.255). Tal condição realça o fato inegável de que a linguagem é construída pelos sujeitos em determinadas condições históricas e sociais de produção, ou seja, “os sujeitos se constroem e constroem discursos a partir de um conjunto de significações que sua época histórica vive como sendo o sentido natural das coisas” (BARTHES apud PINTO, 1989, p.21).

Assim, ao formularem um enunciado, esses sujeitos expressam seu horizonte conceitual, intenção e visão de mundo, na medida em que “a enunciação é de natureza social, sendo expressa pela pessoa por meio de palavras e sentenças, que se articulam em ações situadas” (BAKTIN apud MENEGON, 1999, p.217-218). Já Brandão, dentro dessa mesma linha, em seu livro “Introdução à análise do discurso”, afirma que o lingüístico é “o lugar, o espaço, o território que dá materialidade, espessura a idéias, conteúdos, temáticas de que o homem se faz sujeito; não um sujeito ideal e abstrato, mas um sujeito concreto, histórico, porta-voz de um amplo discurso social” (2004, p.104).

A opção prévia que fizemos pela pesquisa qualitativa exploratória, com a apropriação da observação participante e da análise do discurso, foi porque entendemos a realidade social como um fenômeno relativizado. Daí, interpretar fenômenos, fatos ou acontecimentos da realidade da universidade pública passa pelas representações, pela intencionalidade e ideologia dos sujeitos e pelo ponto de vista do investigador, que também não pode ser neutro, mas que se mantém nos limites entre a possível e/ou pretendida objetividade científica, a racionalidade humana e a emoção. Justifica-se: a educação e a avaliação como fenômenos sociais encontram-se permeados de valores, o que afeta a consecução de um processo puramente racional.

## 4.2 A PESQUISA EMPÍRICA

### 4.2.1 A Universidade do Estado da Bahia – UNEB: *Locus* da pesquisa

A Instituição de Ensino Superior, *locus* privilegiado da pesquisa, foi uma universidade pública, estadual, a Universidade do Estado da Bahia. A opção por uma IES pública e

estadual prendeu-se, primeiro, ao fato de que pertencemos ao quadro institucional docente. Segundo, ao fator exequibilidade da pesquisa, considerando que, sendo parte integrante da IES, não teríamos, por parte dos seus dirigentes, dificuldade de aquiescência a que a UNEB fosse o campo deste estudo. Esta expectativa se confirmou logo no primeiro contato que fizemos com a Pró-Reitora de Graduação e o Vice-Coordenador da Comissão Própria de Avaliação. Obtivemos, da parte de ambos, pleno acolhimento ao nosso trabalho, o que não excluiu a necessidade do procedimento de formalização do pedido de autorização para executar a pesquisa proposta.

A Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada n° 66, de 1° de junho de 1983, e reconhecida pela Lei Estadual n° 7176, de 10 de setembro de 1997. É uma instituição autárquica de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, de natureza multicampi, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, com sede e foro na Cidade de Salvador e jurisdição em todo o Estado da Bahia. O professor Dr. Edivaldo Boaventura, Reitor da UNEB no período de sua implantação, concebeu e desenvolveu a idéia de uma universidade multicampi, respaldada pela consolidação de experiências semelhantes no Brasil e pelas experiências internacionais, que ressaltavam o caráter de uma organização regionalizada, com *Campi* autônomos e articulados, promovendo economia de meios e viabilizando a interiorização da educação superior (FIALHO, 2005, encarte).

De acordo com o seu Regimento Geral, a UNEB, através de suas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, tem por objetivo a formação do homem integral e o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da região e do País. É regida pela legislação brasileira no que se aplica especificamente à educação e ao ensino superior mantidos pelo Estado; pela legislação estadual específica; pelo seu Estatuto e Regimento Geral e normas dos órgãos deliberativos centrais e setoriais.

A UNEB é uma instituição de grande porte, presente na maior parte do espaço geográfico do Estado da Bahia. Ela é formada por 24 *Campi* e 29 Departamentos. Desses 24 *Campi*, 23 estão sediados em Centros Regionais do interior do Estado da Bahia e 01 na Capital. A distribuição de Departamentos abraça 04 na Capital e 25 no Interior. São 137 cursos de graduação, 28 dos quais funcionando em Salvador, e um contingente de 18.401 alunos matriculados nesse nível de ensino, sendo que 3.650 deles matriculados no *Campus I* – Salvador.

A graduação se concentra em grande parte na área de Letras, História e Pedagogia. Essa atuação tem origem no projeto de criação da própria instituição, pensada como instrumento de democratização do ensino superior na formação de professores qualificados

nas diferentes regiões do Estado. Hoje, a UNEB expande seus cursos superiores para áreas mais técnicas, com cursos de Enfermagem, Fonoaudiologia e Direito, mais valorizados socialmente do ponto de vista do mercado de trabalho.

A UNEB vem trabalhando

na busca do cumprimento de seus objetivos e com isso tem ampliado, a cada ano, a oferta de seus serviços em benefício das comunidades acadêmica e externa das regiões de sua abrangência, procurando imprimir-lhes qualidade, produtividade, valoração pessoal e profissional.<sup>13</sup>

#### **4.2.2 A avaliação na UNEB: Memória**

As iniciativas na área da avaliação historicamente sempre foram assistemáticas na UNEB, seja pelas suas características setorializadas, seja pela descontinuidade do processo ao longo do tempo e de sua história iniciada em 1983, como indicado anteriormente.

Foi a partir de 1996, com a designação de uma Comissão pelo Conselho Universitário – CONSU, que subsídios começaram a ser construídos tendo por objetivo a elaboração de um Projeto de Avaliação Institucional. Em 1997, uma Comissão Especial foi constituída, com a atribuição de elaborar o Projeto de Avaliação, visando a atender à chamada do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. O Projeto foi recomendado pelo PAIUB sem, contudo, obter o financiamento necessário para a sua execução. Esse processo desencadeado dentro da UNEB, e vigente até 1998, foi considerado importante para a vida da instituição, “ao pressupor a capacidade de auto-aprendizado, de auto-regulação e autocorreção que resultará, da sua forma contínua e permanente, numa cultura de avaliação” (UNEB, 2000, p.21). Assim, esperava-se que “com a sedimentação do processo de avaliação em todos os níveis institucionais, cada vez mais os Departamentos o assumissem, não perdendo de vista a unidade institucional” (UNEB, 2000, p.21).

A partir de 1998, dentro de uma nova conjuntura internacional e em um novo contexto da educação superior no Brasil, onde a qualidade passou a ser exigência nos serviços prestados pelas instituições públicas, a UNEB inaugurou uma nova fase no campo da avaliação institucional e permanente, respaldada por recursos próprios. A avaliação foi inserida na agenda de prioridades da instituição. Uma política de avaliação institucional e permanente foi elaborada e mais uma comissão foi criada.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.uneb.br>>. Acesso em: 05 jan. 2008.

A Comissão Central de Avaliação Institucional foi constituída pela Reitoria, com a responsabilidade de conceber um novo Projeto de Avaliação Institucional, ainda dentro dos princípios do PAIUB, observando as devidas adaptações à realidade multicampi da universidade. Além disso, cabia à Comissão também o papel de coordenar o processo, articulando as Comissões Setoriais, instaladas no âmbito dos Departamentos e Núcleos institucionais, e com elas interagindo.

Esse processo avaliativo partiu inicialmente da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, com ênfase nas disciplinas e no desempenho docente. Concomitantemente, foi iniciada a avaliação do segmento administrativo a partir de indicadores percebidos, pela Comissão, como capazes de revelar o nível de motivação e de desempenho da área meio da universidade. Os resultados desse processo estão registrados no 1º Relatório de Avaliação Institucional, editado pela instituição em 1999. “Esses resultados foram divulgados, através de seminários, no Conselho Universitário e nos Departamentos, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica” (UNEB – Projeto de Avaliação, 2006, p.7).

Em 2000, a segunda etapa do processo avaliativo foi deslançada, dando ênfase aos aspectos gerais dos cursos de graduação, desempenho docente e auto-avaliação discente. Os dados coletados forneceram elementos para uma avaliação qualitativa e quantitativa, com resultados significativos para os cursos de graduação. “Os resultados da avaliação foram encaminhados aos Departamentos, para divulgação e análise em reuniões conduzidas pelas Comissões Setoriais” (UNEB – Projeto de Avaliação, 2006, p.7). Os resultados dessa etapa do Projeto consubstanciaram o segundo Relatório de Avaliação Institucional, editado nesse mesmo ano.

Em 2001, em continuidade ao Projeto de Avaliação, foi realizada uma auto-avaliação docente, aliada a uma pesquisa com discentes e servidores técnico-administrativos, com o objetivo de identificar “elementos da realidade pedagógica e administrativa, visando ao seu aperfeiçoamento e tendo em vista subsidiar a ação de planejamento da instituição” (UNEB – Projeto de Avaliação, 2006, p.7).

Em 2002, “foi realizada a primeira ação incluída no processo de avaliação externa: a Pesquisa de Egressos dos cursos de Graduação período 1994/1998” (UNEB – Projeto de Avaliação, 2006, p.7-8). Essa pesquisa buscava avaliar os aspectos pedagógicos e administrativos do ensino de graduação, o cotidiano da sala de aula na percepção do aluno. A pesquisa procurou aferir também em que trabalhavam, o que faziam, qual a remuneração e o grau de satisfação dos egressos com os cursos que fizeram. Foram pesquisados os cursos dos 19 Departamentos dos 18 *Campi* da UNEB existentes na época. A expectativa era de que os

dados pudessem fornecer subsídios importantes para o redimensionamento da oferta de cursos e adequação dos currículos à realidade social. O terceiro Relatório, contendo os resultados dessa pesquisa de egressos dos cursos de graduação, tornou-se público em 2003. “Esta pesquisa revelou a realidade de uma geração de egressos e a contribuição do curso para a sua atuação no mercado de trabalho” (UNEB – Projeto de Avaliação, 2006, p.8).

Ainda em 2002, as Comissões de Avaliação Central e Setoriais decidiram pela realização de uma meta-avaliação objetivando discutir o processo de Avaliação Institucional,

partindo do princípio de que interrogar e afirmar são duas questões que abrem caminho para encontrar os fundamentos para o conhecimento que vem sendo desenvolvido a partir de vivências concretas, comparadas, avaliadas, e com base em referências consistentes (UNEB – Projeto de Avaliação, 2006, p.8).

Esta etapa do processo avaliativo da instituição não foi, até o presente momento, concretizada.

Com o objetivo de traçar linhas de integração entre os agentes do processo de avaliação institucional, foram planejadas e realizadas *Jornadas de Avaliação*, como espécies de fóruns de reflexão coletivos e democráticos sobre os rumos da avaliação; consolidação da tendência pela descentralização das decisões e, na mesma proporção, dos encargos; e instrumentalização das Comissões Setoriais.

A I e a II Jornadas aconteceram no ano de 2000, com os objetivos de discutir os resultados gerais do segundo Relatório de Avaliação; conhecer e analisar o Projeto de Avaliação de Egressos; apresentar e discutir os resultados da 1ª semana de avaliação dos Departamentos e discutir a avaliação docente.

As Jornadas III e IV foram realizadas em 2001, como oportunidades de reflexão coletiva sobre o processo de avaliação da universidade, sua continuidade e a consolidação de uma cultura necessária à busca da melhoria da qualidade da gestão acadêmica e administrativa, de modo que fosse possível dar uma resposta academicamente positiva à sociedade. A V Jornada, em 2003, objetivou avaliar as ações empreendidas a partir da IV Jornada e traçar linhas de ação a serem implantadas no primeiro semestre letivo. Em junho desse ano, foi lançado o *Informe Avaliação* – um informativo pensado para funcionar como um canal de comunicação, onde o tema da avaliação era trabalhado visando a fazer circular, de forma dinâmica, as informações e assim atingir toda a comunidade acadêmica. O primeiro número do Informativo saiu em junho/2003, com uma periodicidade que seria definida em função da necessidade de divulgação de fatos, estudos ou eventos que justificassem a publicação. De lá para cá, o Informativo não foi mais editado. A UNEB interrompeu o



processo de avaliação e, com isso, todas as atividades decorrentes também foram paralisadas. As Jornadas somente voltaram a acontecer em 2006, com a retomada do processo avaliativo.

Assim, podemos inferir que,

até a realização da V Jornada de Avaliação, em maio de 2003, as atividades de avaliação institucional da UNEB foram se qualificando e intensificando, na busca de metodologias e, de forma especial, resultaram, por exemplo, na avaliação do desempenho docente que demonstrou melhora nos indicadores. Dessa experiência, decorre também a qualificação nos processos das Secretarias Acadêmicas e a descentralização da aquisição do acervo da Biblioteca para os Departamentos e Colegiados de Curso (COMISSÃO SETORIAL do DCH, 2007, p.3).

Em 2004, a UNEB fez a sua inscrição no SINAES, mediante encaminhamento ao MEC/INEP de um Projeto de Avaliação. O Projeto foi diligenciado pelo MEC, mas a universidade não respondeu à diligência. A Reitoria informou à Comissão Central de Avaliação que a UNEB não participaria do SINAES, pois, sendo uma instituição ligada ao Sistema Estadual, não estaria obrigada a fazer parte do novo sistema de avaliação. “Tal situação trouxe lamentáveis conseqüências, colocando em risco a dinâmica estabelecida no intuito de gerar uma cultura de avaliação” (CSA do DCH, 2007, p.4). Acontece que o Conselho Estadual de Educação, órgão ao qual as Universidade Estaduais baianas estão vinculadas, assinou com a CONAES um Protocolo de Colaboração para a avaliação superior. Diante desse fato, UNEB decidiu retomar o seu processo de adesão ao SINAES, elaborando um novo Projeto, reestruturando a Comissão Central e as Comissões Setoriais de Avaliação, pois estas, como até então estavam estruturadas, não atendiam à regulamentação do SINAES. Enfim, o novo processo avaliativo da universidade formalmente foi instalado em 2004. Na prática, somente teve início em 2006.

Com esse novo momento avaliativo, a UNEB objetivou atingir três objetivos básicos: contribuir para o aperfeiçoamento acadêmico, oferecer subsídios ao planejamento em todos os níveis, lastreando, assim, o processo de tomada de decisão e prestar contas à sociedade que a mantém e que é destinatária de tudo o que se pensa e se realiza dentro dela.

A VI Jornada de Avaliação foi programada e realizada em novembro desse mesmo ano, isto é, 2006, com o objetivo de apresentar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e discutir o Projeto de Auto-Avaliação Institucional da UNEB. Participou do evento o Dr.Sérgio Roberto Kieling Franco, presidente da CONAES. Nesse contexto de retomada do processo avaliativo, em setembro de 2007, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), lançou um Edital interno convocando os Departamentos a apresentarem propostas sobre Metodologias de Avaliação dos Cursos de Graduação.

Em outubro de 2007, a PROGRAD realizou a primeira vídeo-conferência do Ciclo de Debates sobre Avaliação, que tratou da temática “Articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão nos Cursos de Graduação da UNEB”. Algumas discussões foram deslanchadas nesse período, dentro da universidade, através da Pró-Reitoria. Paralelamente ao Projeto de Avaliação Institucional, a Comissão Própria de Avaliação se envolveu com a implementação de outros Projetos, alguns já em andamento como o Projeto de *Imagem da Marca da UNEB*, fruto de uma demanda da PROGRAD. Esta ação tem a parceria do Departamento de Ciências Humanas do *Campus I* e a interveniência de professores e alunos do curso de Comunicação Social. É uma proposta de pesquisa qualitativa e quantitativa, que visa a observar atitudes e percepções dos entrevistados acerca do posicionamento da instituição e compreender os esquemas de representação mentais que os líderes de opinião têm a respeito da universidade. A pesquisa, até o momento, não foi iniciada, mas também não tem interferência no processo de avaliação interna, ela apenas complementarará o trabalho da avaliação, agregando-lhe novos subsídios. Um outro Projeto em andamento é sobre *Os Cursos de Graduação na UNEB: diagnósticos e prognósticos*, que tem por objetivos produzir dados para subsidiar o gerenciamento dos Departamentos; orientar as comunidades acadêmicas na construção de seus projetos de cursos, de seus projetos acadêmicos; alimentar a cultura avaliativa dentro da IES; sinalizar a direção da oferta e da expansão institucional. Por último, há os Projetos sobre a Evasão nos Cursos de Graduação do *Campus I* e sobre Egressos, que se articulam ao Projeto de Avaliação Institucional, mas não se confundem com ele, na medida em que não são da responsabilidade da CPA, mas da PROGRAD.

Em novembro de 2007, aconteceu a VII Jornada de Avaliação, visando a dar continuidade às ações relativas ao processo de auto-avaliação da universidade, com a participação de todas as Coordenações Setoriais; teve como pauta a construção dos instrumentos de coleta de dados a serem aplicados junto à comunidade acadêmica. Em março de 2008, a Comissão Própria de Avaliação promoveu a segunda Vídeo-Conferência, que contou com a presença de membros das Comissões Setoriais e Coordenadores de Colegiados de Cursos do interior e capital do Estado. Como pesquisadora interessada no trabalho que a universidade vem desenvolvendo no campo da avaliação institucional, participamos, na condição de observadora, desse evento.

A Vídeo-Conferência de 2008 foi um momento especial para o nosso trabalho, na medida em que se traduziu na única oportunidade que tivemos para “ouvir” e “ver” os membros das Comissões Setoriais instaladas em nove dos 24 Departamentos do interior do Estado e que participaram do evento. Os municípios participantes foram: Bom Jesus da Lapa,

Paulo Afonso, Teixeira de Freitas, Senhor do Bonfim, Barreiras, Serrinha, Jacobina, Juazeiro e Eunápolis. De um modo geral, os representantes dessas Comissões mostraram-se preocupados com o processo de sensibilização, visando ao envolvimento das suas respectivas comunidades acadêmicas no processo avaliativo.

Os participantes da referida Vídeo-Conferência afirmaram que essa sensibilização precisa ser intensificada, inclusive com a co-participação e o suporte da Comissão Própria de Avaliação. O envolvimento dos gestores nesse processo foi também uma questão levantada nas discussões como necessária. Foi questionada também a contabilidade das horas de trabalho dos membros das Comissões Setoriais no Plano Individual de Trabalho Docente (PIT). Uma outra preocupação manifestada foi com o atrelamento do processo de avaliação interno ao processo de credenciamento e de renovação de reconhecimento institucional.

Vale destacar que os estágios de constituição e trabalho dessas Comissões são diferentes. Algumas ainda estão iniciando as suas atividades, outras sendo constituídas. Mas houve uma questão posta sobre a mesa que foi compartilhada por todos naquela manhã de março: “Até que ponto essa avaliação, sinalizando as dificuldades dos Departamentos, que são conhecidas de todos, terá respostas e soluções para elas?” Representantes das CSAs e Coordenadores de Colegiado de Cursos se perguntaram para, mais adiante, concluir que “existe uma história de frustração com os processos anteriores, um ciclo vicioso que tem que ser vencido e que não deixa chegar ao planejamento institucional”.

Nessas condições, as aspirações de continuidade agora, com o SINAES, do processo de avaliação iniciado em 1996 pela UNEB, eram mais intensas, daí a instituição ter sido representativa para o nosso estudo.

A essa altura já estávamos em trabalho de campo desde o final do segundo semestre de 2007, quando a CPA colocou à nossa disposição o Projeto de Avaliação Institucional, os Relatórios de outras avaliações que aconteceram na universidade, o endereço eletrônico da CPA, nomes e contatos dos membros das Comissões Setoriais do *Campus I* e dos *Campi* do Interior, os instrumentos de coleta de dados (questionários) do discente, do servidor, do docente, dos Gestores da Administração Superior da universidade e o dos Gestores da administração dos Departamentos. O questionário dos Gestores dos Departamentos (em uma versão preliminar), ainda em processo de análise e redimensionamento a partir de sugestões de membros da CPA e das Comissões Setoriais. A idéia da CPA é que esse fosse o elemento de coleta de informações/dados mais qualificado de todo o processo avaliativo, daí também a razão da demora em ficar pronto. Somente no final de julho de 2008 ele foi concluído.

Por fim, cabe o registro de que os membros da Comissão Própria de Avaliação tinham a expectativa de que, em julho de 2008, estivessem devolvendo à comunidade acadêmica os resultados desse primeiro ciclo de avaliação, o que não aconteceu por vários fatores e diversas razões de caráter institucional, logístico, técnico e burocrático na etapa da montagem do sistema de leitura das folhas óticas de respostas; na definição do instrumento dos Gestores dos Departamentos, e outros que não merecem ser detalhados.

Aliada a essas questões, a CPA lidou com a delicada situação vivida pela UNEB com a intervenção/investigação do Tribunal de Contas do Estado em três Fundações Privadas, todas ligadas à Universidade. Tal situação colocou a CPA em compasso de espera para iniciar a aplicação dos questionários. O comentário era de que “o momento não era bom”. Essa etapa veio a acontecer no mês de agosto de 2008, declarado pela Reitoria como o mês da Avaliação na UNEB. O *slogan* adotado foi “Você deve estar com vontade de expressar a sua opinião e a UNEB ansiosa por conhecê-la”. Para esse mês, a CPA programou e realizou dois eventos: 1– Um Grupo Focal com todos os Gestores da Administração Superior da universidade, no dia 11/08. Entre os objetivos desse encontro, destacamos, dentro da programação do evento: a análise do ciclo de auto-avaliação da universidade e seu desenvolvimento no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o reordenamento da educação superior no Estado da Bahia, além da avaliação da instituição em seus 25 anos, abrangendo a sua trajetória, sua multicampi e o processo de avaliação para incorporação de seus resultados no Plano de Desenvolvimento Institucional. Participaram os membros da CPA, o Reitor, a Vice-Reitora, os Pró-Reitores e Gerentes. Na oportunidade, eles responderam ao instrumento de avaliação. A previsão da CPA é que esse processo ocorresse também em todos os *Campi* da UNEB, com seus respectivos Gestores; 2 – A terceira Vídeo-Conferência, realizada no dia 28/08, que contou com a participação de membros da CPA e das Comissões Setoriais de Avaliação instaladas nos Departamentos do interior e capital do Estado. A temática foi “Avaliação”. O objetivo, discutir o que é avaliar, o que avaliar, para que e porque avaliar.

Entre os dias 22 e 26 de setembro/2008, foram aplicados os instrumentos específicos para os segmentos docente, discente e técnico-administrativo, sob a responsabilidade da CPA e das CSAs de Departamentos de todos os *Campi* da UNEB.

#### **4.2.3 A Comissão Própria de Avaliação e as Comissões Setoriais de Avaliação: Formalização, Objetivos, Composição e Competências.**

Em 2006, a Comissão Central, até então responsável pela avaliação, se reestruturou. Foi criada a *Comissão Própria de Avaliação*, composta pela *Comissão Central* e pelas *Comissões Setoriais de Avaliação*, que começaram a ser instaladas sob o marco regulatório do SINAES. De acordo com o art.1º, § 1 do Regimento da CPA, a *Comissão Própria de Avaliação* tem como finalidade principal coordenar as ações do processo avaliativo de acordo com as normas estabelecidas pelo SINAES, atuando com autonomia em relação aos Conselhos e demais órgãos colegiados da universidade.

O Coordenador e vice-coordenador da CPA são escolhidos através de eleição, pelos seus pares, dentre os membros titulares, servidores docentes ou técnico-administrativos da universidade, para um mandato de quatro (04) anos. Os representantes de cada segmento docente e técnico-administrativo são indicados pelos órgãos representativos de classe, dentre os docentes e técnicos que se encontrem em efetivo exercício e que tenham concluído o estágio probatório<sup>14</sup> Quanto aos estudantes, devem estar regularmente matriculados em cursos oferecidos pelos Departamentos, observado o requisito de estar cursando, no mínimo, o terceiro semestre do curso (art.4. do Regimento da CPA).

A CPA foi formalizada por ato do Reitor para um mandato de quatro anos, estando previstas, no seu Regimento, a dedicação parcial (20 horas) para o Coordenador e Vice-Coordenador e a alocação de 10 horas semanais para os demais representantes dos servidores técnico-administrativos. Os estudantes têm a carga horária correspondente à sua participação nas Comissões de Avaliação, considerada como atividade curricular, de acordo com os critérios do Colegiado de Curso.

De acordo com o art.14 do seu Regimento, a CPA, através da Comissão Central, tem as seguintes competências: elaborar e executar o Projeto de Auto-Avaliação da universidade, em parceria com as Comissões Setoriais; conduzir o processo de avaliação; orientar os trabalhos das Comissões Setoriais; analisar e sistematizar as informações do processo avaliativo; acompanhar os processos de avaliação externa da instituição e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante; programar ações visando à sensibilização da comunidade universitária para o processo de avaliação; fomentar a produção e socialização do

---

<sup>14</sup> O estágio probatório é uma avaliação a que o servidor de cargo efetivo se submete para se tornar estável no serviço público. Normalmente, o servidor é avaliado quanto a sua assiduidade, pontualidade, responsabilidade e iniciativa para exercer a atribuição do cargo. Cabe a cada entidade federativa (União, Estado, Distrito Federal e Municípios) legislar sobre o estágio probatório de seus respectivos servidores, por determinação do art.18 da Constituição da República. Pela legislação do Estado da Bahia, o estágio probatório é de dois anos.

conhecimento na área de avaliação; avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos internos de avaliação já existentes na universidade para subsidiar novos procedimentos; acompanhar permanentemente o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico (PP) da universidade, apresentar sugestões e subsídios para o planejamento da UNEB; articular-se com as CPAs de outras universidades e com a CONAES; informar suas atividades ao Conselho Universitário mediante apresentação de relatórios, pareceres e recomendações.

As *Comissões Setoriais* têm as suas competências previstas no art.21 do Regimento da CPA. São elas: sensibilizar a comunidade acadêmica do Departamento para os processos de avaliação institucional; desenvolver o processo de auto-avaliação no Departamento, conforme projeto da universidade aprovado pela CONAES e orientações da Comissão Central de Avaliação; organizar reuniões sistemáticas para desenvolver suas atividades; sistematizar e prestar as informações solicitadas pela Comissão Central.

#### 4.3 A PESQUISA DE CAMPO: ANOTAÇÕES DE UM DIÁRIO

A pesquisa de campo aconteceu entre o final do segundo semestre de 2007 e o primeiro do ano de 2008, no *Campus I* – Salvador da Universidade do Estado da Bahia. Realizamos visitas ao “local” escolhido para o nosso estudo, o que nos proporcionou a oportunidade de fazer observações diretas e estabelecer contatos sistemáticos com os Gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação.

Partimos do princípio de que os fenômenos de nosso interesse encontravam-se disponíveis para observação, como, por exemplo, alguns comportamentos ou condições ambientais e de trabalho relevantes aos sujeitos da pesquisa e ao contexto. Participamos, então, de três (03) reuniões da CPA, realizadas sempre às quintas feiras, no turno da manhã, uma (01) reunião da CSA do Departamento de Ciências Humanas (DCH), um encontro com o Magnífico Reitor, oportunidade em que formalizamos a nossa proposta de trabalho e conversamos sobre a possibilidade de ele nos conceder uma entrevista. Realizamos duas (02) visitas *in loco* a cada um dos quatro (04) Departamentos do *Campus I* – Salvador. Mantivemos também dois (02) contatos informais com o Vice-Coordenador da CPA, ocasiões favoráveis para um relato sobre a atuação da CPA: as suas primeiras ações e discussões em

torno da avaliação e da sua relação com o setor de Planejamento. Em cada uma dessas oportunidades, fomos registrando situações e aspectos, percebidos como relevantes, do cotidiano de trabalho das Comissões e do processo de avaliação interno em construção dentro de cada um dos Departamentos. As entrevistas foram agendadas com cada um dos sujeitos da pesquisa, considerando a disponibilidade de tempo de cada um. Paralelamente, procedíamos às análises dos documentos institucionais da avaliação.

#### **4.3.1 As visitas aos Departamentos do *Campus 1* e as reuniões com a Comissão Própria de Avaliação e a Comissão Setorial de Avaliação do Departamento de Ciências Humanas**

As visitas, duas (02) por Departamento, se concentraram entre os meses de março e maio. Foram visitas livres, sem nenhum agendamento prévio com as Comissões Setoriais de Avaliação desses Departamentos. Nos Departamentos de Ciências Humanas e de Ciências Exatas e da Terra (DCET), encontramos alguns membros das suas respectivas Comissões Setoriais. No Departamento de Educação (DEDC), a Comissão Setorial de Avaliação estava sendo reestruturada. No Departamento de Ciências da Vida (DCV), embora a Comissão Setorial de Avaliação estivesse estruturada, não se encontrava em atividade efetiva da avaliação.

No DCH, e somente nele, encontramos um mural contendo material informativo sobre a avaliação interna institucional e um convite da Comissão Setorial dirigido à comunidade acadêmica, para um evento que ela estaria promovendo naquela semana, com o objetivo de apresentar o SINAES e abordar questões relacionadas ao processo de avaliação, auto-avaliação, diretrizes para a renovação do reconhecimento dos cursos e ENADE. No convite, a Comissão Setorial falava da importância estratégica da avaliação para o fortalecimento dos cursos do Departamento e da UNEB, na qualidade de instituição de nível superior. O palestrante convidado era um dos membros da CONAES, o professor Dr. Robert Verhine.

Posteriormente, em conversas informais com dois membros da Comissão Setorial do DCH, estes deixaram transparecer certa frustração com relação ao baixo índice de participação da comunidade acadêmica no evento. Para eles, *o baixo índice revela o descomprometimento, a pouca importância da comunidade acadêmica do Departamento com a questão da avaliação. Não há sequer resistência ao processo, o que há é indiferença.* E

concluíram que esse é um problema que tem de ser enfrentado ao longo de todo o processo avaliativo, mas sabendo que *não é algo restrito ao trabalho da avaliação, mas da instituição como um todo, e reflexo, no campo geral, de como se está tratando, criando essa nova geração de jovens (no caso dos discentes), de como a educação superior vem sendo concebida e implementada nas instituições de ensino superior no País*. Aí, eles se perguntaram: *Até que ponto vale esse ideal de representação dos segmentos na Comissão Setorial, se a participação e o compromisso com o processo avaliativo são tão deficitários?* Acreditamos que o que é apontado como indiferença pode ser considerado mesmo é como uma forte resistência à avaliação.

No *Campus I*, a Comissão Setorial do DCH foi a mais atuante que encontramos. O nível de participação dos seus membros integrantes é relativamente satisfatório, segundo a coordenadora da CSA. Mas o espaço físico onde funciona a Comissão é bastante acanhado e pouco equipado para a natureza de suas atividades. Os recursos financeiros, a ela destinados, não passam de previsões no orçamento do Departamento. Nos demais Departamentos, as condições de funcionamento das Comissões Setoriais são assemelhadas em quase tudo. Em alguns casos, agravadas pelo fato de que a própria Comissão Setorial ainda não completou a sua composição para um efetivo funcionamento das atividades avaliativas. Tais observações nos sinalizaram para a pouca importância que tem a avaliação nos Departamentos.

Ao iniciar os seus trabalhos, em 2007, a Comissão Setorial do DCH escreveu o documento “Auto-Avaliação Institucional: exigência para o credenciamento da Universidade”, lançado para discussão junto à comunidade acadêmica, mas ele obteve pouca repercussão. As respostas e contribuições de enriquecimento e de completude do documento foram pouco significativas. De um modo geral, para a Direção do DCH, “as informações foram vistas como comprometedoras para a imagem da Unidade”, revelou um dos membros das Comissões Setoriais do DCH.

Já na Comissão Própria, encontramos um local adequado e bem estruturado tanto de pessoal quanto de recursos materiais, quadros de aviso e de informações do processo de avaliação institucional.

Além dessas visitas participamos, a convite das respectivas coordenações da Comissão Própria e da Comissão Setorial do DCH, de três (03) reuniões ordinárias da CPA e uma (01) da CSA do DCH, ocorridas entre março e maio. As reuniões serviram para estabelecermos uma aproximação com os diversos membros das Comissões, o que facilitou, em muito, o nosso trabalho na fase posterior da pesquisa – o das entrevistas. As pautas das reuniões da CPA trataram da montagem do sistema de leitura das folhas óticas de respostas dos



instrumentos docente, discente e técnico-administrativo, do instrumento dos gestores (ainda em fase de ajustes), do teste desses instrumentos e seu processo de aplicação e da participação de membros da CPA nessa etapa da avaliação, junto às diversas CSAs. Outros assuntos tratados ao longo dessas reuniões faziam referência à questão dos recursos financeiros necessários para a realização de visitas às CSAs e Jornadas de Avaliação, previstas no plano de trabalho da CPA do ano de 2008.

Quanto à reunião da CSA do DCH, a pauta teve como tema único a avaliação do evento que a Comissão promoveu no dia 15/05 e que contou com a presença de um membro da CONAES.

Essas observações, dentre muitas, serviram, ao lado da análise de documentos e das entrevistas, como outra fonte de evidências do maior ou menor valor atribuído à avaliação nos diversos Departamentos pelas suas Direções e respectivas Comissões Setoriais.

Ao tempo em que essas visitas eram realizadas e participávamos das reuniões das Comissões de Avaliação, concluíamos também a análise documental.

#### **4.3.2 Os documentos institucionais da avaliação**

A análise dos documentos institucionais que tratam da avaliação na UNEB, particularmente o Projeto da Avaliação e os Questionários, revelou, em seu conjunto, finalidades, intenções, motivações, expectativas e concepções que puderam ser vistas como categorias de análise e que subsidiaram, juntamente com as observações de campo, a participação em Vídeo-Conferências e as entrevistas, uma reflexão mais ampla e mais contextualizada do objeto da construção do processo de avaliação interno da universidade.

*O Projeto de Avaliação.* Consideramos, ao analisar esse documento, o conjunto de princípios, critérios, pressupostos e premissas que dão a fundamentação conceitual e política e, também, a justificativa para a operacionalização do projeto de avaliação na sistemática do SINAES. Os elementos constitutivos do projeto de avaliação são:

- *Concepção de avaliação* – Subjacente ao texto do projeto, há a idéia de um processo contínuo e permanente de autoconhecimento, de reflexão, visando ao aprimoramento da qualidade de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa, ou seja, uma concepção de avaliação *formativa / educativa*. No item “características da avaliação”, a instituição destaca essa concepção ao afirmar que a avaliação deve se preocupar em respeitar

e implementar valores sociais e morais, tais como o respeito à liberdade de expressão e participação, cumprimento das atividades, discussão democrática acerca dos resultados obtidos, etc.

Além disso, no texto do referido Projeto, ao conceituar a avaliação, a instituição se apropria dos conceitos de *integração* e de *participação*, que, de acordo com os estudos da Comissão Especial de Avaliação, são conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos de responsabilidade social da IES, promover valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade institucional. O princípio da participação também está presente no documento, lembrando ser ele exigência ética dos processos educacionais.

- *Concepção de Educação* – Ao fazer referência, no texto do Projeto, ao aprimoramento da qualidade dos serviços prestados pela universidade e à justificativa de que, no processo de avaliação, a universidade reflete suas ações, reorienta-as e dá respostas públicas de como está sendo a sua gestão, entendemos a concepção de educação como um direito social, um bem público. Esta está subjacente no texto institucional. Na página 9 do mesmo documento, ao destacar o princípio da racionalidade, justificando que não se pode aceitar que as instituições de ensino superior sigam funcionando sem que se saiba, ao certo, o que lhes está ocorrendo em termos de pretensões educacionais, de atuação docente e de repercussão social, a IES reforça essa idéia de educação com responsabilidade social.

- *Observância dos princípios e diretrizes do SINAES* – O projeto trabalha com oito dos princípios destacados pelo SINAES, a saber: globalidade, na medida em que concebe a avaliação como um processo sistemático e envolvendo a universidade como um todo; racionalidade, uma vez que entende a avaliação como um processo de conhecimento de uma dada realidade; credibilidade, porque acredita que a avaliação somente se converte em instrumento para o planejamento da melhoria da qualidade institucional, se for desenvolvida com competência técnica, correção ética e fidedignidade dos dados apurados; respeito à identidade institucional, aos seus projetos e características específicas; impessoalidade, pois entende que a avaliação não deve privilegiar nenhuma intenção de julgamento individual seja de docentes, de técnicos administrativos, gestores ou discentes. Devem ser avaliados os seguintes vetores: as estruturas, as práticas, as relações, os processos, os produtos e os recursos institucionais; legitimidade política e técnica, pois o processo avaliativo deve contar, para ser legítimo, com a participação de toda a comunidade acadêmica, na construção do processo e no uso de seus resultados; comparabilidade, na medida em que, no processo avaliativo, deve-se buscar o consenso sobre o significado de determinados pontos que são

referências para a universidade, sem deixar, contudo, de respeitar as especificidades das áreas e dos Departamentos; continuidade e regularidade, entendendo que o processo não deve se reduzir ao levantamento de dados, à análise desses dados e à elaboração de relatórios técnicos mas, sim, um processo permanente de conhecimento da instituição visando a subsidiar o seu planejamento.

- *Elaboração do Projeto de Avaliação* – O documento foi elaborado pelos membros da Comissão Central de Avaliação e depois submetido à crítica das Comissões Setoriais de Avaliação e, através deles, à comunidade acadêmica de cada Departamento. Em um momento mais específico, na VI Jornada de Avaliação, o Projeto voltou à pauta de discussão para os ajustes finais.

- *A participação no processo de construção da avaliação interna* – Um dos princípios norteadores do processo avaliativo da instituição, segundo o documento, é o da legitimidade política e técnica, que ressalta a participação de toda a comunidade acadêmica na construção e no uso dos resultados gerados. É evidente a intenção da instituição em fazer participar e envolver toda a comunidade unebiana no processo avaliativo como um todo. Mas não são ressaltados, no Projeto de Avaliação, os procedimentos para esse alcance. O processo de mobilização dos diferentes atores institucionais envolvidos com a avaliação não foi, portanto, desde o início, planejado. Isso significa dizer que a imprescindível construção de uma cultura avaliativa também.

- *Objetivos e Finalidades da Avaliação* – O Projeto referido destaca e reforça a idéia de avaliação como um processo capaz de fornecer subsídios para o planejamento institucional e a prestação de contas à sociedade, favorecendo os processos de autogestão em todas as instâncias. Elenca como objetivos/ finalidades do processo da avaliação: a articulação e o aprimoramento contínuos dos programas e projetos acadêmicos, na busca da melhoria da qualidade; o fortalecimento da cultura da avaliação institucional; disponibilização de informações importantes, visando ao aprimoramento da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão da universidade.

- *Requisitos da avaliação* – O Projeto da UNEB considera, em acordo com o SINAES, os seguintes requisitos: existência de uma equipe de coordenação, constituída pela Comissão Central de Avaliação e pelas Comissões Setoriais de Avaliação; a garantia da participação de todos os integrantes da instituição; a busca de informações válidas e confiáveis; o uso efetivo dos resultados; o compromisso por parte dos dirigentes.

Sem dúvida alguma, o processo avaliativo tem o propósito de tornar a prática avaliativa uma ação norteadora na tomada de decisões, gerando reflexões permanentes das ações da universidade. Destacamos, no Projeto de Avaliação, o princípio fundamental de avaliação como um dos caminhos mais importantes para a universidade dar continuidade ao processo de construção e de afirmação de sua identidade e de aprofundar, de forma densa e precisa, o conhecimento a respeito de si mesma, de suas potencialidades, de seus obstáculos, de seus limites.

Uma característica da proposta da UNEB é que a avaliação se realize de forma gradual, das dimensões mais simples para as mais complexas, o que não implica a realização de uma única dimensão. O processo avaliativo como um todo prevê nove etapas que vão desde a capacitação dos membros das Comissões, a sensibilização das comunidades acadêmicas, o planejamento e a elaboração do Projeto, a construção e validação dos instrumentos até a realização efetiva do processo avaliativo, da análise das informações coletadas, elaboração dos relatórios, a divulgação dos resultados e a Meta-Avaliação.

#### **4.3.3 Os instrumentos de coleta de dados: Questionários**

A Comissão Central e as Setoriais trabalharam com três instrumentos: um direcionado para o discente, outro para o docente e outro para o segmento técnico administrativo. Além desses três instrumentos, foram elaborados dois outros questionários: um para os gestores dos Departamentos (Diretor, Coordenador de Colegiado de Curso, Coordenador de Pós-Graduação, Coordenador de Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) e Coordenador de setor técnico administrativo) e outro para os gestores da Administração Central (Reitor, Pró-Reitores e Gerentes).

Os questionários, instrumentos de coleta de dados complementares do processo de avaliação da universidade, consideram as dez dimensões estabelecidas pela Lei 10.886, de 2004, em seu art.3º e apresentadas no documento da CONAES sob a forma de “Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições” (2004).

As dez dimensões contempladas nos instrumentos institucionais são:

- *PDI e Missão da Universidade* – onde se trabalham a coerência entre a missão institucional, os princípios e metas previstos no PDI do período de 2002-2006 e as ações

realizadas pela universidade. A participação dos respondentes na avaliação e reformulação do PDI.

- *Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão* – pretende-se discutir a relação dos cursos que são oferecidos pelos Departamentos e as demandas locais e regionais; a articulação entre o Projeto Pedagógico do Curso e o perfil esperado do egresso; o conhecimento da matriz curricular do curso pelo aluno e pelo professor; incorporação de novas tecnologias nos cursos; contextualização e revisão dos currículos em consonância com as demandas sociais e processos sistemáticos de avaliação e a relevância social dos Programas Especiais de Graduação. Estímulo à qualificação; articulação dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* com as demais atividades do Departamento e oferta de cursos *lato sensu*, considerando as demandas regionais e o perfil institucional. A definição de temáticas estratégicas e prioritárias para a pesquisa e a extensão; pertinência dos projetos de pesquisa e de extensão em relação às demandas locais e regionais; socialização das pesquisas e das atividades de extensão desenvolvidas nos Departamentos; funcionamento dos NUPes; impactos das atividades de extensão nas comunidades; divulgação das atividades de extensão, da produção intelectual, artística e cultural dos departamentos.

- *Responsabilidade Social* – busca-se medir o impacto das atividades científicas, técnicas e culturais desenvolvidas nos Departamentos para o desenvolvimento local e regional; o conhecimento das políticas de ações afirmativas e dos programas especiais de inclusão social e de assistência médica, odontológica e psicológica, bem como os programas de bolsas de estudo.

- *Comunicação com a Sociedade* – investigam-se a imagem pública da universidade, o sistema de informação de dados sobre a realidade institucional, o conhecimento dos documentos institucionais (Regimento, Estatuto, manuais de procedimentos acadêmicos e administrativos), o funcionamento do serviço de ouvidoria, a efetividade da comunicação e da circulação das informações dentro da universidade.

- *Políticas de pessoal* – procura-se medir o clima institucional, as relações interpessoais, a estrutura de poder e o modelo de gestão da instituição. Também as condições de trabalho, os programas de melhoria da qualidade de vida do docente e do técnico administrativo, as questões de segurança e de suporte às atividades fim da instituição.

- *Organização e gestão* – dentro dessa dimensão, estão as questões de integração entre os *Campi*, a adequação do modelo de gestão à estrutura multicampi da universidade, o plano

de gestão estratégico e sua operacionalização, e a adequação dos processos de tomada de decisões institucionais que estão sendo buscadas para uma análise.

- *Infra-estrutura física* – as condições de adequação, uso, acesso e coerência dos espaços físicos, acervo bibliográfico, equipamentos, redes de suporte de informática, transporte, etc., com as atividades fim da universidade.

- *Planejamento e avaliação* – a universidade deu destaque à relação entre o planejamento e a auto-avaliação, a participação e o acompanhamento dos diversos segmentos nos processos de planejamento e de avaliação institucional.

- *Políticas de atendimento ao estudante* – pretende-se tratar da participação dos estudantes nas atividades de ensino, extensão, intercâmbio, avaliação institucional, tempo médio de conclusão dos cursos, relação professor/aluno, iniciação científica, incentivo à participação de estudantes em eventos acadêmico-científicos, e estudos e análise de dados sobre os ingressantes, a evasão e os egressos, tendo em vista a melhoria das atividades de ensino dentro da universidade.

- *Sustentabilidade financeira* – cobrindo esta dimensão, quatro questões têm destaque nos questionários: a destinação de orçamentos do Tesouro Estadual para a universidade, as políticas direcionadas à aplicação de recursos para os programas de ensino, pesquisa e extensão à participação da comunidade acadêmica na definição de prioridades orçamentárias, cumprimento das normas da administração pública e transparência na prestação de contas da universidade.

#### **4.3.4 As entrevistas**

As entrevistas aconteceram entre os meses de maio e julho de 2008. Para sua realização, usamos roteiros semi-estruturados, com um núcleo de perguntas comuns aos diversos sujeitos entrevistados, e um outro diversificado, visando a facilitar a análise e a compreensão das informações dadas pelos sujeitos de acordo com a posição e a função que cada um ocupava no processo avaliativo institucional. Tudo em sintonia com o problema e o objeto da nossa investigação. Não registramos nenhuma grande dificuldade ou resistência em realizá-la, muito pelo contrário, os sujeitos da pesquisa mostraram-se bastante receptivos e interessados pelo nosso trabalho.

No geral, a importância das entrevistas se deu em razão de elas se constituírem para o nosso estudo em “fontes essenciais de evidências” (YIN, 2005). Segundo ele, a maioria das entrevistas trata de “questões humanas”, que devem ser registradas e interpretadas através dos olhos do entrevistador e do respondente, de forma a levar a interpretações importantes para uma determinada situação. “Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências” (YIN, 2005, p.118). Em outras palavras, é assim que Haguette define a entrevista: “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (2005, p.86). No entanto, como Yin chama a atenção, “as entrevistas devem sempre ser consideradas apenas como relatórios verbais.” (2005, p.118 -119). Assim elas foram consideradas neste trabalho.

Tínhamos consciência de que, em algum momento da etapa das entrevistas, precisaríamos enfrentar a ocorrência de algum viés, que, como bem diz Haguette, “é um fenômeno universal no campo das ciências do homem, sendo tarefa do pesquisador conhecê-lo em todas as suas nuances para poder prevenir – quando for possível – sua ocorrência” (2005, p.87). Preparamo-nos para as limitações da entrevista, lembrando que sua fonte de viés se localiza “tanto nos fatores externos ao observador, tais como o próprio roteiro e o informante ou entrevistado, como na situação interacional entre entrevistador e entrevistado, acrescidos dos vieses já mencionados e que se originam na pessoa do pesquisador” (HAGUETTE, 2005, p.87).

Estudar a construção do processo de avaliação interna da universidade pública a partir das conversas que partilhamos com cada um dos Gestores da Administração Superior, membros da Comissão Central de Avaliação e Comissões Setoriais de Avaliação dos Departamentos do *Campus I* da UNEB, em consonância com uma perspectiva da língua como um processo feito e refeito a cada entrevista, permitiu-nos ir aos poucos desvelando as significações atribuídas por cada um dos entrevistados sobre a avaliação interna e as suas experiências no contexto da atividade de avaliação na universidade.

#### **4.3.5 A unidade de análise**

Tínhamos a expectativa de entrevistar o Reitor, a Vice-Reitora, os Pró-Reitores, todos os membros da CPA e das CSAs dos quatro (04) Departamentos instalados no *Campus I*,

considerando que nesse universo estariam representados os docentes, discentes, técnicos administrativos e gestores desses Departamentos e da Administração Superior da UNEB, sujeitos ligados às atividades de pensar, coordenar, decidir e implementar as ações que envolvem a avaliação institucional, bem como aqueles que teoricamente sofrem seus impactos e implicações.

Na prática, isso não se concretizou ou por dificuldade em localizar e em agendar horários com os integrantes das Comissões, ou porque alguma delas ainda estava incompleta na sua formação, ou estava passando por um momento de reestruturação, uma vez que a sua formação inicial havia sido desfeita por razões diversas. Realizamos ao todo 21 entrevistas, sendo dez (10) com membros das Comissões Setoriais de Avaliação do *Campus I*, cinco (05) entrevistas com membros da Comissão Própria de Avaliação, inclusos nesses números os coordenadores e vice-coordenadores dessas Comissões, os quatro (04) Pró-Reitores, o Reitor e a Vice-Reitora. A entrevista com o Reitor foi realizada por *e-mail*, considerando que a sua agenda esteve sempre muito ocupada no período em que estávamos em atividade de pesquisa de campo na universidade.

A princípio, considerando a estruturação multicampi da UNEB, pensamos também em “ouvir” as Comissões Setoriais instaladas nos Departamentos do interior do Estado, mas isso não foi possível. Teríamos que fazer muitas viagens e o nosso tempo para conclusão dessa etapa da pesquisa não permitia. Lançamos mão de uma conversa por *e-mails*, que não deu certo: de 46 *e-mails* que encaminhamos para diversos integrantes dessas Comissões, 04 nos responderam. Estão registradas nesse trabalho apenas algumas posições externadas por membros dessas Comissões que participaram da segunda Vídeo-Conferência, realizada pela PROGRAD, em março de 2008. Fica aqui registrado, contudo, o meu mais sincero agradecimento àqueles que generosamente responderam ao roteiro da entrevista.

A organização dos dados, sua análise e interpretação aconteceram a partir da escuta e registro das vozes dos diferentes sujeitos entrevistados, buscando nelas o sentido construído no processo de interlocução de cada um, que tem por efeito o discurso, tendo sempre presente, como diz Orlandi, que o discurso “não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos” (ORLANDI apud BRANDÃO, 2004, p.106).

A tarefa de dimensionar o processo de construção da avaliação interna sob a ênfase do SINAES e de suas possíveis implicações para a UNEB tomou por base a categorização feita a partir das falas dos sujeitos entrevistados, tendo por entendimento “que, através do discurso e



da ação, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (ARENDDT, 2007, p.189).

## **5 AS VOZES DA UNEB: TECENDO OS FIOS QUE DÃO SENTIDO E SIGNIFICADO AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO INTERNA INSTITUCIONAL SOB O MARCO DO SINAES**

A língua é um trabalho de construção dos homens, um trabalho que a um só tempo ocupa-se do seu fazer e refazer contínuos, em um debruçar-se sobre si mesma, e opera na construção da realidade como um sistema de referências sobre o qual essa construção vai significar. Tudo é filtrado pela linguagem num trabalho de eterno refazer. (MACHADO, Rosa Helena Blanco. “Vozes e silêncios dos meninos de rua”, 2003).

Trabalhamos no presente capítulo com as passagens das vinte e uma (21) entrevistas que realizamos com Gestores da Administração Superior: Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitores e membros integrantes da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação instaladas nos Departamentos do *Campus I* – Salvador, da UNEB.<sup>15</sup> Trabalhamos especificamente com as passagens em que as questões/ temáticas são abordadas. Procuramos examinar significações e sentidos<sup>16</sup> de avaliação, processo de avaliação interna institucional e cultura de avaliação para cada um dos entrevistados. Buscamos identificar como essas significações se relacionam com as experiências vividas por eles referentes à avaliação interna institucional, considerando os lugares que cada um ocupa na universidade, porque, como bem diz Orlandi (2005), “os sentidos jamais estão soltos, desligados, livres, eles são administrados (geridos)”. Assim, não há sentidos em si, eles são em “relação a”.

Não são gerais e se determinam pelas condições em que são produzidos, em formações imaginárias: imagem de quem fala, de quem ouve, do próprio objeto de que se fala, das circunstâncias em que irrompem (ORLANDI, 2005, p.164).

---

<sup>15</sup> A apresentação das falas dos sujeitos da pesquisa foi pensada como sendo uma citação longa, com letra em estilo itálico, contudo, em alguns momentos, elas se inserem no texto, sem a utilização de aspas, mas diferenciando-se pelo estilo da letra em itálico.

<sup>16</sup> De acordo com o Michaelis (2002), significação é o sentido de uma palavra ou frase. Sentido em que se emprega um termo; acepção. Sentido é a significação de uma palavra ou de um discurso.

Partimos do ponto de entendimento que comungamos com Minayo (1995, p.109), de que “a realidade vivida é representada e através dela os atores sociais se movem, constroem suas vidas e explicam-nas mediante seus estoques de conhecimentos”.

Nosso trabalho foi procurar, atrás da linearidade dos textos produzidos pelos entrevistados, um acesso à ordem de significados dos seus discursos<sup>17</sup>, localizá-los, contextualizá-los, estatuí-los na constituição dos seus sentidos. Para tanto, tomamos o texto/discurso, resultado das falas dos entrevistados, como a unidade de significação. Com isso, deixamos claro que o nosso interesse, quando pensamos os discursos/ textos dos entrevistados, foi trabalhar com os múltiplos sentidos emanados deles, e não a informação factual e mensurável simplesmente, na medida em que, para nós, o “critério do discurso coerente não é a verdade nem a falsidade, mas o significado, de modo que a necessidade de falar não se deve à busca da verdade, e sim à busca de significado”, como afirma Winckler (2006, p.109).

Os agentes dos discursos/textos (os entrevistados), sujeitos com lugares diferentes na ordem institucional, ocupam posições também diferentes e carregam conhecimentos que, podemos dizer, são comuns, no geral, mas não são iguais, uma vez que, assim como na instância social, há desigualdades na distribuição dos conhecimentos também no âmbito institucional.

Considerando o enfoque discursivo que demos ao trabalho, procuramos evitar a mera busca de uma realidade subjacente a determinadas produções de linguagem, cientes de que toda atividade de pesquisa é, como já o dissemos anteriormente, uma interferência do pesquisador em uma dada realidade. O eu/nós pesquisador aparece em todo o trabalho também como um agente participante da ordem institucional. Contribui para a construção de uma articulação entre a linguagem, o processo de avaliação interna institucional e a universidade. Procura compreender como esses sujeitos significam a “avaliação interna institucional”, “nível de entendimento e de participação dos segmentos universitários no atual processo de avaliação interna da universidade”, “a consolidação de uma cultura de avaliação institucional”, a “comunicação, divulgação e uso dos resultados da avaliação interna institucional”, os “compromissos da universidade com a avaliação interna institucional”, as “implicações da avaliação interna nas áreas fim da universidade”, a “adesão da universidade

---

<sup>17</sup> O uso que estamos fazendo do conceito de discurso se encontra na fala de Orlandi (“Linguagem em interação”, 2006, p.157); aquele em que considera a linguagem em relação às suas condições de produção; aquele em que considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como o contexto, são constitutivos da significação do que se diz.

ao SINAES”, os “benefícios da avaliação interna para a instituição”, a “gestão do atual do processo de avaliação interna e a sua relação com os processos anteriores”.

É importante lembrar, neste ponto, de que um princípio conhecido da análise do discurso diz respeito àquilo que Orlandi (2005) assevera: “a linguagem não é transparente”. Sendo assim, para efeito do presente trabalho, consideramos o ambiente de interação social em que a linguagem tomou corpo, bem como as condições mais amplas e abrangentes da formação institucional de que fazem parte os Gestores da Administração Superior da universidade, membros da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação do *Campus I* da UNEB.

Com esse estudo, lançamos um olhar sobre o flagrante do trabalho constitutivo da avaliação interna no momento mesmo da sua construção na UNEB, sob o marco do SINAES, detectando entendimentos, sentidos, efeitos e dificuldades desse processo institucional. A discussão das respostas às questões apresentadas aos Gestores e membros da Comissão Central e das Comissões Setoriais de Avaliação do *Campus I* ocorreu a partir da produção discursiva de todos os sujeitos, para configurar quais significações eles acabam por apresentar nas ocorrências mais importantes de suas falas. Com isso, procuramos obter um pequeno painel dessas significações, desses sentidos que os sujeitos acabam dando a cada um dos temas trabalhados nas entrevistas. Compreender os processos de significação que os textos atestam e interpretar os resultados, face às referências teóricas que trabalhamos, constituiu o nosso maior desafio.

Por fim, ao lado das respostas às questões diretas, consideramos todas as manifestações discursivas dos entrevistados sobre as suas próprias referências com relação à avaliação interna institucional e suas formas de condução dentro da universidade. Essa composição nos permitiu um quadro mais significativo do que dizem os Gestores da Administração Superior e membros da CPA e CSAs do *Campus I* da UNEB<sup>18</sup> sobre o processo de construção da avaliação interna institucional sob o marco do SINAES.

Como as temáticas trabalhadas nas entrevistas são entrelaçadas – o olhar dos sujeitos entrevistados sobre a construção do processo de avaliação interna institucional e sobre a coexistência de situações afetas a esse processo, como a questão da participação e do envolvimento dos segmentos universitários no processo avaliativo; a comunicação dos

---

<sup>18</sup> No Regimento da CPA da UNEB, a Comissão Própria de Avaliação é formada pela Comissão Central e pelas Comissões Setoriais de Avaliação. Aqui, para os nossos registros, estamos identificando a Comissão Central como CPA, como de fato ela é conhecida institucionalmente, as Comissões Setoriais de Avaliação como CSAs e os Departamentos pelas suas respectivas siglas institucionais: Departamento de Ciências da Vida – DCV; Departamento de Ciências Humanas – DCH ; Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET e o Departamento de Educação – DEDC.

resultados, a gestão do processo, os benefícios da avaliação para a universidade, dentre outras – optamos por construir, a partir dos discursos elaborados por esses sujeitos, cinco grandes categorias temáticas e fazer de cada uma delas uma abordagem unificada, em uma mesma seção, de forma a permitir uma apreensão mais efetiva das ligações e implicações que esses campos temáticos apresentavam.

A primeira grande categorização de análise trata das questões iniciais do roteiro de entrevistas e revela: *o que dizem os Gestores da Administração Superior, membros da Comissão Própria de Avaliação e das Comissões Setoriais de Avaliação do Campus I sobre o significado do atual processo de avaliação interna no qual estão envolvidos – como definem a participação dos segmentos universitários nesse processo e o entendimento que eles têm sobre o mesmo.* As perguntas que parafraseiam essa categorização são:

- O que significa para você o processo de avaliação interna em fase de construção na UNEB? (pergunta feita aos membros das Comissões)
- O que significa a avaliação institucional hoje para a UNEB? (pergunta feita aos Gestores)
- Qual o nível de participação dos professores, alunos e funcionários no processo de avaliação interna da UNEB? (pergunta feita aos membros das Comissões)
- Qual o nível de entendimento dos professores, alunos e funcionários sobre do processo de avaliação interna da UNEB? (pergunta feita aos membros das Comissões)

As respostas foram, em sua maioria, registros que revelaram e afirmaram a importância da avaliação interna e a relacionaram como parte da gestão estratégica da universidade e articulada ao planejamento acadêmico institucional.

Muitas entrevistas foram ricas em significações e conceituações de avaliação como um processo, mais que um conjunto de resultados, ou seja, para eles a avaliação não se resume a meros relatórios estatísticos ou a estudos provenientes de aplicação de questionários entre os vários segmentos da instituição. Em uma dimensão muito mais importante, os entrevistados pleiteiam que os relatórios da avaliação interna possam dar informações, e não só descrever a instituição, mas também oferecer uma interpretação de seus principais acertos, bem como dos problemas e desafios que os Gestores devem enfrentar.

Assim, a avaliação é vista como um processo importante e de relevância, que corresponde a todo um esforço empregado pela instituição para conhecer-se, ter base sólida para decidir e subsidiar sobre a sua gestão, o seu futuro, o seu crescimento, para fazer-se conhecida pelos diversos setores institucionais e pela sociedade também.

*Significa um passo muito grande que a universidade está dando. Um passo de responsabilidade. Dessa avaliação espera-se um retorno de onde estamos errando, onde precisamos mudar, porque devemos mudar e, também, melhorar o que por acaso a avaliação mostre como negativo, para que cada vez mais o processo institucional como um todo seja aprimorado. (CSA do DCET)*

*[...] significa a oportunidade de saber dos resultados de todas as ações empreendidas pela universidade ao longo desses três, quatro, cinco últimos anos, e de como elas têm refletido, impactado na sociedade. A avaliação ajuda a construir indicadores para poder mensurar a inserção da universidade no cenário nacional e local e sensibilizar as pessoas sobre isso. (Gestor)*

Mas há, também, para 5% dos vinte e um (21) sujeitos entrevistados, o entendimento de que o atual processo de avaliação interna institucional tem por objetivo preparar a universidade para o cumprimento das exigências legais do seu recredenciamento que acontecerá em 2010.

A composição inicial de perguntas feitas aos entrevistados acabou permitindo que, em suas respostas, eles pudessem delinear um quadro mais significativo da avaliação, assim como da própria instituição e de seu crescimento desordenado, sem um planejamento sistemático. Assim é que, dos vinte e um (21) entrevistados, 14% descrevem a UNEB como uma universidade que cresceu muito em um primeiro momento – o da sua criação – até com certo planejamento. Com o tempo, ela foi se expandindo de forma desordenada, aleatória e não sistêmica, muito embora desempenhando papel importante para a sociedade baiana, principalmente a interiorana.

A avaliação interna se mostra, para cada um deles, então, como o momento oportuno que vai possibilitar o autoconhecimento institucional e, com isso, o repensar essa situação, bem como o enfrentamento das questões da expansão, da multicampi e do papel social da universidade.

*[...] a avaliação tem hoje um papel importante para a universidade, que é o de fazer com que ela se conheça e, na medida desse conhecimento, aponte caminhos para que se possa pensar ou propor a integração multicampi, que é o que nós desejamos. Avaliar significa então pensar um modelo universitário sistêmico, de forma a integrar as ações de ensino, pesquisa e extensão, e não viver isso que nós vivenciamos que é condicionado em cada departamento, sem uma integração institucional, sem uma definição de políticas institucionais. (Gestor)*

*Todo processo de avaliação é a base para as decisões institucionais. Decidir o que será feito no futuro. No caso da UNEB, eu considero esse processo importantíssimo, pois ela vive hoje um dilema que é o da necessidade de se firmar enquanto uma universidade, perdendo esse caráter, ainda muito presente em todos os campi, de instituição voltada para a formação de professores. Nesse momento, o processo avaliativo é importante para fazer*

*com que a comunidade acadêmica enxergue isso, estabeleça metas de mudança. Esse é um processo que, com certeza, vai nos fazer crescer. (CSA do DCV)*

No que diz respeito a esse tema – significado da avaliação – os entrevistados expressaram, em sua maioria, significações muito idênticas e igualmente importantes, apresentando em seus discursos, também, uma idéia homogênea sobre os compromissos da avaliação com o conhecimento institucional, sobre a importância da avaliação como uma base para o planejamento de todas as ações da universidade e sobre o seu futuro.

*[...] realizar uma avaliação de caráter mais global nesse momento, para mim, é fundamental para a universidade. Eu sei que a gente não vai conseguir aprofundar a avaliação em todas as suas dez dimensões, mas existe quase um consenso nos debates sobre a UNEB, de que ela cresceu de uma forma meio sem um planejamento mais sistemático, de forma meio aleatória. Acho que uma avaliação mais séria, de caráter mais global como essa que está sendo construída na universidade, se for politicamente valorizada, pode significar o momento inaugural do futuro da instituição, apontar para onde ela de fato pretende ir e se consolidar como uma universidade forte. (CPA)*

A avaliação interna é vista como um importante mecanismo auxiliar para que a universidade possa ter uma visão da sua real situação, uma ferramenta a ser utilizada para a tomada de decisões e programação de ações no sentido da melhoria da qualidade das suas condições acadêmicas, administrativas, de suporte regulatório e de estrutura física. É também para muitos um sinalizador de dados, de informações indispensáveis para que a instituição se repense, se replaneje em termos de suas ofertas de cursos e serviços, mas, principalmente, repense a sua própria importância nas regiões onde está inserida.

*[...] é um processo amplo, global, e para mim importante. Espera-se que ele sirva de base para o planejamento institucional e que os seus resultados tragam respostas e informações necessárias e importantes, fazendo com que a avaliação e o planejamento caminhem juntos, o que até então não tem acontecido. (C P A)*

*A avaliação institucional é um instrumento de fundamental importância para a Academia. Avaliar institucionalmente significa verificar como estão sendo desenvolvidas as atividades finalísticas e meio da instituição universitária; abrange, portanto, docentes, discentes, corpo técnico-administrativo, o ensino, a pesquisa, a extensão, infra-estrutura, instalações físicas, marcos regulatórios, dentre outros aspectos. É também uma ferramenta utilizada para tomada de decisões, pelo corpo diretivo, rumo à melhoria da qualidade dos serviços aos seus usuários (alunos, professores, corpo técnico-administrativo, comunidade externa e a sociedade como um todo). (Gestor)*

Com relação à importância que os entrevistados atribuem à avaliação interna, ressaltam que, se bem conduzida no seu processo, de forma a merecer a atenção e participação de todos, poderá trazer contribuições, caso contrário, trará distorções ou cairá no descrédito. Por isso, deve ser tratada como um momento de conscientização e de reflexão por parte de todos os envolvidos a respeito da vida institucional.

*A avaliação tem que ser vista como um processo contínuo, mas ao mesmo tempo como um instrumento que possibilita transformar, melhorar, adequar, depurar a instituição. Um instrumento que permite um acompanhamento da instituição e que pode contribuir para uma reformulação dos seus papéis. Como todo instrumento, a avaliação está passível de ser utilizada para os fins do mercado, da empresa, mas também como um instrumento que pode ser utilizado para o fortalecimento da universidade. (CSA do DCH)*

*A avaliação interna é um processo que merece a atenção dos Departamentos, dos Colegiados de Curso, das Pró-Reitorias que atuam nas áreas fim da universidade e dos demais setores institucionais como um todo. Precisa resultar em uma ampla reflexão a respeito da vida acadêmica da UNEB. Não é o que temos visto. (CSA do DEDC)<sup>19</sup>*

Além do fato de todos os 21 sujeitos entrevistados darem à avaliação interna importância inquestionável e lhe delegarem responsabilidade e compromisso com o conhecimento da realidade institucional, nas falas de 19% deles encontramos registros das expectativas que cada um tem, especialmente Gestores e membros da CPA. Eles esperam que esse processo avaliativo interno aponte caminhos e trilhas do futuro institucional, a direção dos principais investimentos a serem feitos, a priorização das ações na áreas fim e meio da universidade e a criação de uma cultura de avaliação como um instrumento de crescimento e de fortalecimento institucional.

*[...] a avaliação é o processo através do qual vão ecoar as demandas, as mudanças e sinalizações de alteração dos procedimentos acadêmicos na sua oferta de ensino, pesquisa e extensão, propiciar que ela possa ser repensada [...]. A avaliação pode sinalizar dados importantes para a gente repensar essas ofertas e a própria importância da UNEB nas regiões onde está instalada. [...] como é que ela se faz importante em determinadas regiões com aquilo que a gente oferta ali. Eu tenho me preocupado muito com aquilo que a gente reiteradamente tem dito que a universidade é importante, e eu não tenho dúvida que é, principalmente no interior, mas qual a relação que isso tem com aquilo que a gente tem feito para agregar essa importância? (Gestor)*

Por fim, ficou subentendido também, em todas as falas, um compromisso para indagar as causas, os motivos e as razões que até então têm gerado e propiciado diversos

---

<sup>19</sup> Os registros que aparecem ao longo deste capítulo e que se referem à CSA do DEDC são de um de seus ex-membros. A primeira constituição da CSA do DEDC foi desfeita, e no momento da realização das entrevistas, a nova CSA estava ainda sendo reestruturada.



eventos institucionais e de buscar respostas para eles. Mas isso se dá no plano individual. E no coletivo? O nível de entendimento que esse coletivo tem sobre o processo avaliativo e até onde vai a sua participação foram os temas seguintes das nossas conversas.

Ao tempo em que as entrevistas aconteciam, pouco a pouco fomos percebendo que o processo de avaliação interna no formato do SINAES não só era visto e entendido pelos entrevistados como importante para a universidade, mas, também, como um processo complexo, na medida em que “é um sistema integrado que busca cruzar informações nas diversas dimensões da instituição, visando a realizar uma avaliação sistêmica e não pontual” (AUGUSTO e BALZAN, 2007, p.599). Além de complexo, o SINAES é praticamente desconhecido pela comunidade universitária. Os alunos, em sua maioria, confundem o SINAES com o ENADE.

Tal posição é corroborada por Ristoff e Giolo quando colocam que “o SINAES como um todo é quase desconhecido pela imprensa e até mesmo pelos próprios alunos que, em sua maioria, ainda pensam que a avaliação da educação superior se resume ao ENADE”. Nesse mesmo artigo, à página 212, eles argumentam:

talvez faça sentido a crítica de que devemos ser mais agressivos na divulgação das atividades do cotidiano, para que o SINAES, pela qualidade de sistema, não seja compreendido como ENADE, e para que conquiste mais apoio público (2006, p. 211).

Uma vez que o SINAES é relativamente novo – apenas quatro (04) anos – tem suscitado muitas dúvidas, principalmente entre os membros das CSAs quanto à sua concepção e funcionamento. A UNEB, com a sua forma multicampi, pode estar a reforçar essa complexidade e com isso o risco da dispersão das ações empreendidas pela Comissão Própria, na medida em que não são pensados e implantados mecanismos que estimulem a participação e a coesão das Comissões e de todos os envolvidos. As falas dos Coordenadores das Comissões Setoriais revelam certa insegurança, certas dificuldades em conduzir o processo da avaliação interna em seus respectivos Departamentos, o que consideramos perfeitamente normal nesse primeiro momento de implantação da avaliação interna nos moldes que o SINAES propõe.

Existem muitos docentes e técnicos realizando trabalhos competentes e dedicados nessa área dentro da universidade. Isso é uma verdade inequívoca, e as experiências anteriores de avaliação vivenciadas pela UNEB devem-se, com certeza, ao esforço e à dedicação dessas pessoas que têm acreditado neste processo como instrumento de mudanças e melhoria da

qualidade da universidade. Regra geral, essas pessoas fazem parte das Comissões de Avaliação.

O processo de avaliação interna na UNEB se ressent, dentro dela, de várias dificuldades técnicas e operacionais. Em mais de 60% das falas dos entrevistados isso fica muito evidente, o que faz com que, do nosso ponto de vista, o papel dos membros da CPA e das CSA, principalmente dos Coordenadores e Vice-Coordenadores, seja importantíssimo no sentido de tentar minimizar essas dificuldades.

Não observamos, na universidade, o exercício de valorização, promoção e estímulo para a atividade da avaliação e, por conseqüência, de quem lida com ela. O quadro em síntese é bem conhecido por nós: em geral, os docentes dividem suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação acadêmica com a atividade da avaliação. A maioria desconhece o atual processo avaliativo, embora alguns estejam preocupados com ele pelo fato de participarem de CPAs em outras instituições, o que nos leva a concluir que esses professores podem saber mais do atual processo de avaliação a partir das vivências em outras instituições do que da experiência na UNEB. Os técnicos se queixam das dificuldades em serem ouvidos e reconhecidos. Os alunos têm uma baixa participação em todo o processo, fazem resistência porque confundem, como já mencionado, a avaliação com o ENADE e, no seu conjunto, estão pouco mobilizados para a atividade avaliativa.

Os vinte e um (21) sujeitos entrevistados consideram o envolvimento e a participação de professores, alunos e funcionários no processo de avaliação interna da universidade ainda muito deficitários. Isso sinaliza para um caminho muito longo a ser percorrido por esses segmentos universitários até atingirem a compreensão efetiva do que significa um processo de avaliação interna institucional. De modo geral, os registros das falas deixam transparecer ausência de engajamento dos diferentes segmentos universitários no processo da avaliação, pela falta de conhecimento do processo, de como ele vai acontecer e de seus reflexos na vida da universidade.

Dos dez (10) membros das CSAs entrevistados, um total de 50% faz referência à pouca participação dos professores, alunos e funcionários no processo avaliativo e justifica-a utilizando argumentos diversos. Vejamos duas dessas referências:

*O nível de participação dos três segmentos é reduzido e absolutamente incipiente ainda, mas isso faz parte do processo. Mas isso tem uma história que remete a uma desmobilização geral e, no caso da avaliação, ao fato de ela ser vista como uma atividade de pouca importância. O trabalho da avaliação é visto como algo “decorativo”. O Departamento registra um lapso de tempo significativo em que teve interrompida a atividade da avaliação. Finalmente, há uma resistência grande por parte dos alunos ao*

*ENADE e eles confundem o processo da avaliação interna com o ENADE e aí não participam. (CSA do DCH)*

*A participação é muito pequena. Poucas pessoas estão interessadas no trabalho das comissões e no processo da avaliação. Aliás, a palavra avaliação, de antemão, já amedronta a todos. Os professores, os funcionários, os gestores do Departamento, todos têm receio de ser avaliados e por aí é construída uma cadeia. Poucas pessoas querem ou têm vontade de participar desse processo. (CSA do DCET)*

Quanto aos cinco (05) membros da Comissão Própria que entrevistamos, 20% deles consideraram prematuro um julgamento sobre essa questão. Mas trouxeram à tona, em muitos momentos de suas falas, a idéia de que a dificuldade com a questão da participação é geral dentro da universidade devido à sua complexa estrutura multicampi. É uma participação que se dá por representatividade e, mesmo assim, de forma muito frágil, sem força para atuar dentro dos Departamentos. Nesse aspecto, podemos dizer que, apesar da importância que os sujeitos entrevistados dão à avaliação, de toda a trajetória institucional com relação à atividade avaliativa, falta ainda na UNEB o mais importante, que é a cultura da avaliação, historicamente construída e sedimentada no seu interior e, com ela, o convencimento, por parte dos segmentos universitários (professor, aluno e funcionário), de que a avaliação é levada a sério dentro da universidade.

Além desses aspectos, outros igualmente importantes são revelados em suas falas, como, por exemplo, o fato de haver na universidade um estrangulamento do corpo docente muito sério em função da sua expansão. Em alguns Departamentos, existem pessoas dispostas a participar, que gostam de avaliação, mas estão com um número de atividades muito grande e, nesse caso, a avaliação acaba ficando em segundo plano. Tal situação se reflete na dificuldade encontrada para a composição das CSAs e para a manutenção das mesmas. Merecem destaque os seguintes registros:

*Como o processo está no início, é prematuro um julgamento mais geral, assim mesmo, do ponto de vista das Comissões Setoriais há uma grande dificuldade com a participação de funcionário e de aluno. A questão da participação na UNEB é algo muito difícil. Em alguns Departamentos onde já existe uma tradição de avaliação, essa participação é alcançada, mas na maioria ainda não, apesar dos esforços da Reitoria de fazer com que as Comissões tenham uma estrutura de acordo com o SINAES e que estas funcionem satisfatoriamente. (CPA)*

*Na UNEB, muitas pessoas gostariam de participar desse processo de avaliação, mas já estão com as suas cargas horárias comprometidas e aqui tem uma coisa que eu queria acrescentar que é o fato de que mesmo essas pessoas que se mostram sensíveis, predispostas à idéia da avaliação, ainda não estão convencidas de a avaliação institucional na universidade ser*

*levada a sério no sentido de ter os seus resultados apropriados e aí na hora de escolher ou de priorizar, acabam escolhendo ou priorizando aquilo que é mais urgente ou de resultados imediatos. Eu acho que falar sobre isso ajuda a pensar um pouco por que a gente enfrenta tantas dificuldades na composição das Comissões Setoriais. A participação expressa como uma vontade de avaliar, de fazer parte do processo, acho que isso é positivo na universidade, pois quando a gente vai aos lugares e explica o processo, coloca as possibilidades de administração dele, as respostas são muito boas e por isso eu venho questionando quais as formas de participação que a gente espera dentro da universidade pública, porque dentro dos Departamentos os alunos têm que estudar, os professores precisam dar aulas, pesquisar, fazer extensão etc., e não podem estar a todo o momento em reuniões e o que a gente chama de participação são as grandes assembleias, reuniões, etc. Com isso, a gente vai ter muita dificuldade mesmo, agora eu digo que nos momentos em que fomos para eventos, especificamente no Interior, a participação foi muito grande, foi vibrante e muito interessante nesse sentido da vontade de pensar os destinos da instituição, mas nessa coisa de pegar no carrinho de mão é diferente, tudo é mais complicado.(CPA)*

*As Comissões Setoriais são representadas pelos três segmentos institucionais, mas o nível de participação deixa a desejar. Às vezes, a Comissão não é formada porque docentes não têm interesse em participar tanto em função da carga horária já devidamente ocupada por outras atividades, como pelo fato de terem dificuldade de liberação de alguma delas para se inserir no trabalho da avaliação. O aluno também não tem interesse e os funcionários, quando participam, se queixam da superposição de atividades. O processo tem suas dificuldades, mas também tem a questão da conscientização que ainda é coisa séria. (CPA)*

O que é evidente nesses discursos é que a questão da pouca participação dos diversos segmentos universitários no processo avaliativo está vinculada a um sentimento de descrédito que esses segmentos nutrem em relação à avaliação, ou às idéias pré-concebidas que eles têm de que avaliar é punir é fiscalizar, *é desvendar feridas*, como mencionou um membro da CPA. Para muitas pessoas, disse ele, *a avaliação não leva a nada, é mais uma ação isolada que não tem conseqüências*. Isso sinaliza para nós experiências avaliativas vividas anteriormente e que foram frustrantes do ponto de vista do uso de seus resultados.

*Deixa a desejar porque a avaliação ainda é vista como algo punitivo e que vai desvendar feridas. Para alguns a avaliação não leva a nada, é mais uma ação isolada que não tem conseqüências. A participação precisa ser alimentada para que cresça, floresça e dê frutos, mas ainda é incipiente. (CPA)*

Em um dado momento, um (01) dos Gestores entrevistados disse que espera que o processo de avaliação sinalize para essa questão da participação, que *não é muito fácil dentro da universidade*. E complementou, tecendo em seu discurso uma relação direta entre o processo de apoio interno que as pessoas dão às ações e atividades institucionais com a credibilidade que elas têm em relação à participação na universidade.

*O processo de apoio nos diz como é que as pessoas estão ainda acreditando na participação nessa universidade. Se nós tivermos um nível de participação grande, isso vai ser uma sinalização, ou não, porque em vários momentos hoje dentro da universidade nós esperamos a participação e não a temos. Isso é um histórico comum. Algumas são contextuais, mas eu acredito que o processo de avaliação institucional será um primeiro termômetro sobre essa questão. (Gestor)*

As conversas acerca da temática da participação foram nos conduzindo para um outro ponto importante, que diz respeito ao entendimento das pessoas sobre a avaliação interna. Procuramos então, no texto do SINAES, o entendimento que ele traz sobre esse assunto. Para o SINAES, a avaliação interna é entendida como um processo cíclico, que, para ser bem sucedido, não basta que as Comissões de Avaliação (CPA e CSA) estejam constituídas com seus coordenadores e membros efetivos. É imprescindível que as pessoas envolvidas não apenas participem do processo de avaliar, o que é importante e necessário, mas também tenham um bom nível de entendimento a respeito dele, da sua concepção, importância e significados para a universidade, à medida em que, invariavelmente, a avaliação vai provocando melhorias na instituição.

A análise dos discursos/textos produzidos pelos membros das Comissões de Avaliação, quando indagados sobre o nível de entendimento dos docentes, funcionários e alunos acerca do atual processo de avaliação interna da UNEB, revela que esse nível ainda é muito baixo entre eles. Há uma percepção do processo como necessário, mas o entendimento do SINAES, que está sendo utilizado como base para a construção do processo de avaliação interna da universidade, tem sido complicado, inclusive para eles, membros das Comissões.

Da mesma forma isso acontece no âmbito de muitos Departamentos, onde os Gestores não têm o entendimento do SINAES, da sua importância e dos percursos da avaliação que ele traz. Isso revela, para muitos membros das Comissões Setoriais de Avaliação, falhas nos mecanismos de sensibilização da comunidade universitária como um todo, agravadas pelo fato de que a instituição não conseguiu, ao longo desses anos de experiência com avaliação, criar as bases de uma cultura avaliativa e sedimentá-la na instituição.

*De um modo geral não entendem. Os alunos são mais resistentes e estão pouco mobilizados para essa atividade, embora na área de saúde os alunos, de um modo geral, sejam muito reivindicativos e atuantes. Eu noto que eles pensam que é mais uma comissão que se forma dentro da universidade e que precisa da representação discente e muitas vezes fazem parte da Comissão por essa razão. (CSA do DCV)*

*Há um desinteresse total. As pessoas não dão a devida importância ao trabalho da CSA e à avaliação. Os alunos porque, como disse anteriormente, discordam do ENADE, os professores e funcionários porque,*

*de um modo geral, acreditam que nada vai mudar com a avaliação, então para que avaliar?(CSA do DCH)*

*A maioria dos alunos do meu Departamento não sabe que a UNEB está passando por um processo de avaliação interna. Tem um grupo pequeno, mais atuante, que tem participado das discussões junto aos docentes que também estão mais próximos a essa questão. Acho que o professor tem o conhecimento, tem o entendimento, mas não tem o interesse, apesar de encontrarmos ainda professor que não sabe o que é o SINAES. Quanto ao funcionário, percebo que não tem conhecimento de nada. (CSA do DCET)*

Além dessas questões, os membros das CSAs e da CPA denunciaram em seus discursos que ainda persistem na universidade noções de avaliação como sendo “fiscalização”, “regulação”, “burocracia” e “punição”, o que tem levado a uma posição de resistência, de não estímulo e de não incentivo à participação dos segmentos institucionais no processo avaliativo. Experiências vividas anteriormente e que foram frustradas quanto aos resultados parece que também têm contribuído para o enraizamento, em muitos, de sentimentos de descrédito com relação à avaliação e para a disseminação de comportamentos preconceituosos em relação a ela.

*Eu acho que o conceito de avaliação ainda está atrelado à idéia de punição, como de um processo que visa a punir, apontar erros, quando, na verdade, o maior objetivo da avaliação é permitir a instituição se planejar para tomar decisões e com isso melhorar a qualidade das atividades que envolvem toda a vida dos Departamentos. Acho que as pessoas ainda não entenderam isso e os docentes e Diretores de Departamento quando têm esse entendimento, colocam mesmo resistência ao processo e aí não estimulam a participação. (CPA)*

*Alguns professores, principalmente os da área de educação, sabem bem o que é avaliar, sabem o valor e a importância da avaliação, mas talvez eles não acreditem que a UNEB seja possível, seja viável de acontecer. Acho que o professor, de um modo geral, ele conhece sim a avaliação. Quanto ao aluno, ele sabe da avaliação da aprendizagem. Ele sabe que tem que ter uma nota, um conceito para ser aprovado e passar de ano, cumprir créditos, etc. Já o funcionário, não conhece a avaliação, melhor dizendo, ele desconhece. Mesmo aquele funcionário que trabalha nas Comissões Setoriais, é iniciante na questão da avaliação institucional. (CPA)*

*Nós temos aprendido muito com as reuniões da CPA sobre os processos finais da avaliação. Entre idas e vindas e muitas discussões, acabamos concluindo que o ideal seria que a universidade já tivesse um sistema de avaliação implantado nos seus diversos setores e Departamentos e, eventualmente, a avaliação interna institucional seria o momento de juntar essas avaliações parciais em uma avaliação mais global. Mas na prática a universidade não tem isso. Então sentimos que nos momentos em que vamos às unidades do Interior, por exemplo, os alunos e até mesmo os professores aproveitam para fazer desses momentos, espaços de catarses [...] e eu acho que ainda muito com o foco da cultura da avaliação como momento de punição, infelizmente. Esse é um outro fator pedagógico que vamos ter que trabalhar para mudar essa visão da avaliação. (CPA)*

O sabido, o aprendido sobre avaliação institucional não se deu com o processo da UNEB, mas com o de outras instituições, foi o que nos revelou um dos membros da CSA do DCET, deixando-nos entender que há uma prejudicial fragilidade na etapa da sensibilização, ou mesmo a sua descontinuidade, o que pode estar contribuindo, também, para o baixo índice de envolvimento dos segmentos universitários com o processo avaliativo. Isso, por certo, acontece na contramão do que recomenda o SINAES (2004) que, ao considerar o fato de que sempre haverá novos sujeitos ingressando na comunidade universitária, diz que a sensibilização não se encerra em uma etapa do processo avaliativo, que ela é contínua, pois esses novos sujeitos precisarão ser tocados, sensibilizados pela avaliação.

*Eu acho que o nível de entendimento ainda é muito baixo, as pessoas ainda não sabem, não conhecem a avaliação nem os seus propósitos, talvez tragam em si o que eu trago, que é a idéia de um processo de avaliação que já está acontecendo em todas as universidades. O que eu penso que eu sei da avaliação é o que trago de experiência extra UNEB. Sobre o nosso processo aqui, não acredito que ninguém tenha um entendimento muito claro sobre ele, não. (CSA do DCET)*

Em uma das entrevistas, um (01) membro da CPA, ao responder sobre essa questão da participação, do envolvimento da comunidade universitária com a avaliação, disse o que a CPA, como coordenadora do processo avaliativo, vem buscando com o processo de sensibilização, mas sem deixar claros os mecanismos que têm sido utilizados para chegar até cada um dos segmentos, tocá-los, mobilizá-los, fazendo-os acreditar na avaliação interna institucional. Tampouco se refere às formas de acompanhamento desse trabalho junto às CSAs .

*Das Comissões Setoriais temos buscado que a sensibilização seja trabalhada como o Projeto de Avaliação prevê, isto é, como uma etapa contínua, que permeia todo o processo, sem um cronograma específico para ela. Então tentamos que, através dessas comissões, seja repassada para o aluno essa informação do que é a avaliação. O que ela se propõe, qual o maior objetivo dela, por que se deve avaliar e qual é o produto dela. Tem inclusive mostrado que o aluno é um elemento importante, principal figura do processo avaliativo na universidade, porque tudo gira em torno dele: se a universidade está bem, programa bem suas ações, se o ensino, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação são bem desenvolvidos, o aluno é o principal beneficiado. Para o professor e para o técnico administrativo procuramos mostrar a avaliação como um instrumento que pode ser utilizado para uma programação melhor se suas atividades e como um recurso de crescimento. (CPA)*

Apesar da ênfase dada pelo entrevistado, analisamos que “tentar” não é o bastante, até porque o processo avaliativo sofreu uma solução de continuidade dentro da instituição e ao ser retomado agora, sob o marco do SINAES, encontrou uma comunidade universitária

desmobilizada, precisando de um incentivo maior, de ações que, efetivamente, a envolvam, a reconquistem, façam-na acreditar que esse processo poderá dar certo e provocar melhorias na instituição. Ações que contribuam para uma reflexão maior a respeito da importância da avaliação e da construção de uma cultura de avaliação institucional são bem-vindas.

Sabemos que o processo de avaliação é cultural e, por isso, é preciso um esforço intencional para fundar as bases da participação, do envolvimento das pessoas e da reflexão que elas precisam fazer sobre o processo em si mesmo e seus impactos. Ao que parece essa não é a história, a prática cotidiana da UNEB. O processo avaliativo da universidade se mostra nas vozes de todos os dez (10) membros das CSAs entrevistados como ainda não incorporado pelos segmentos universitários. Tal incorporação foi apontada por eles como sendo de muito longo prazo. As razões, cada um explicitou as suas.

*O processo é de muito longo prazo. O importante é que não se desista. A atividade de avaliar é uma atividade contínua, e como um processo nós ainda hoje estamos colocando as bases, mas vejo que a forma, os mecanismos de alcançar as pessoas ainda precisam ser aprimorados. Tenho a impressão que o processo avaliativo hoje para muitas pessoas não é moda nem incomoda. Mas eu o considero importante. (CSA do DCH)*

*A CPA e as CSAs são importantes para o conjunto da UNEB, mas ainda precisa existir muita integração. É preciso haver mais reflexão a respeito da importância da avaliação. Não basta apenas criar uma CPA e as comissões setoriais achando que a avaliação já está ocorrendo no âmbito da universidade. Há uma distância grande entre o que se projeta e o que realmente é desenvolvido. (CSA do DEDC)*

*A CPA está se empenhando ao máximo para que isso aconteça, para que o processo se consolide e passe a fazer parte da rotina institucional, mas acho que está sendo um trabalho muito difícil fazer com que a comunidade abrace essa proposta da avaliação. Para mim, o processo avaliativo é importante, mais que isso, acho que ele precisa ser construído pela comunidade, pois só assim ela se tornará cúmplice dele. (CSA do DCV)*

A segunda grande categorização temática tratou da prática da avaliação interna na UNEB a partir dos registros sobre *o que dizem os membros da Comissão Própria e das Comissões Setoriais de Avaliação do Campus I sobre essa prática, a possível consolidação de uma cultura de avaliação institucional e a existência de prováveis mudanças na universidade já nesse momento do processo avaliativo.*

Partimos, nesta etapa das entrevistas, para as perguntas sobre opiniões e percepções a respeito da prática do processo avaliativo interno, da cultura da avaliação e das mudanças que, por acaso, esse processo vem provocando no cotidiano institucional:

- Como o processo de avaliação interna está se dando na prática?



- Você acredita que a CPA e as CSAs estão consolidando na UNEB, com o processo de avaliação interna, uma cultura de avaliação institucional? Para você isso é importante?
- Você percebe mudanças institucionais acontecendo neste momento do processo avaliativo interno?

Para 60% dos membros da CPA e 10% das CSAs, ainda não se está consolidando uma cultura de avaliação na universidade com o atual processo. As falas oscilaram de um nível de ceticismo nessa construção em razão do pouco crédito que a avaliação tem hoje dentro da instituição, das resistências muito freqüentes ao processo avaliativo, particularmente dos docentes, a um outro nível de dificuldades de cunho mais técnico. Dificuldades mais concretas em operacionalizar as etapas da avaliação em face da estrutura multicampi da universidade chegando até as sinalizações de que o processo é de um recomeço e, por isso, mais difícil, de que há um possível engatinhamento nessa postura, ou mesmo de que não têm dúvida quanto a se instalar um processo de consolidação dessa cultura. Algumas dessas falas foram destacadas:

*Para consolidar, não. Eu acho que nós estamos no início. Estamos ainda engatinhando nessa postura. A semente foi plantada em uma época, depois ela arrefeceu, murchou e agora estamos retomando e como todo processo de retomada, o recomeço é mais difícil para que essa postura volte a se instalar. (CPA)*

*Nós estamos conseguindo nesse processo trazer novas pessoas para essa reflexão. Algumas se entusiasmam, mas eu diria que consolidação mesmo não é, até do ponto de vista pessoal eu passaria a investir e a acreditar, se esses resultados forem levados a sério, incorporados ao planejamento da instituição, o que, a priori, eu não posso assegurar. Em um dos eventos, os estudantes me perguntaram exatamente isso: que garantia eu daria de que os resultados desse processo seriam, de fato, considerados e eu disse que infelizmente eu não poderia dar garantia nenhuma, que seriam eles, junto com a gente, que poderiam garantir alguma coisa, cobrando, reclamando, etc.(CPA)*

*Para mim, essa cultura de avaliação institucional é muito importante e seria muito bom se ela estivesse acontecendo, mas eu não acredito não. Acredito que esse processo vai passar e que as pessoas não vão conseguir perpetuar a idéia da avaliação institucional, pela própria resistência que encontramos dos professores, que não querem ser avaliados por seus alunos, alunos que não querem se submeter ao ENADE. Essa resistência não é de agora, ela vem de muitos anos na UNEB e em minha opinião será muito difícil rompê-la.(CSA do DCET)*

*Sim, acredito que sim; disso não tenho dúvida. E considero que a implantação de uma cultura de avaliação é fundamental. Não apenas por propiciar o conhecimento da instituição sobre si mesma ou por colocar os sujeitos no centro do processo ou, ainda, por gerar informações*

*imprescindíveis ao planejamento da Universidade – mas, além de tudo isso, por se tratar de algo que a universidade faz todo dia: o processo de ensino-aprendizagem envolve avaliar; ou seja, a Universidade não pode, portanto, eximir-se de avaliar a si mesma. (CPA)*

*A cultura da avaliação é uma coisa que ainda não existe nesse processo. A UNEB é uma instituição muito grande, com muitos Departamentos espalhados nesse interior do Estado e cada um é uma realidade em todos os aspectos e, do ponto de vista da avaliação, tem Departamento onde o processo foi implantado e ganhou força, como no Departamento de Ciências Humanas de Juazeiro, que vem de longo tempo realizando esse trabalho de avaliação. Em outros departamentos, ao contrário, não tem nada instalado e isso é o que eu digo ser a realidade da UNEB, não só na avaliação, mas no ensino, na extensão e na pesquisa. Existem níveis diferentes de crescimento, de amadurecimento da cultura de certas atividades institucionais, elas não são iguais em todos os departamentos, há uma gradação, níveis diferentes de implantação. (CPA)*

Pouco a pouco, tudo o que estava sendo dito pelos entrevistados da CPA e das CSAs foi revelando, também, o que estava sendo feito por eles na prática, no cotidiano de cada uma das Comissões, no trabalho de construção do processo de avaliação interna da universidade. Um cotidiano que nos pareceu de dificuldades técnicas, físicas e operacionais que muitos deles têm que enfrentar. Um cotidiano em que a lide maior é com o desânimo, a apatia, a indiferença ou mesmo a omissão das pessoas em relação à atividade da avaliação, assim como com a convivência com a desconfiança que alguns guardam em relação aos resultados da avaliação. Isso está presente em todas as falas dos membros das CSAs.

Para outros, particularmente os membros da CPA, o desânimo não nos pareceu povoar ou incomodar tanto o seu cotidiano de trabalho, mas percebemos que algo estava muito presente no trabalho deles: a cobrança constante, até deles mesmos, quanto ao futuro da avaliação. É uma questão colocada em estado de “vigília” permanente, pois eles não têm respostas para a ela. Apesar disso, todas as falas carregam, sem que nenhuma contradição exista nisso, muitas expectativas quanto ao futuro da instituição.

O processo de avaliação está instalado na universidade desde 2006 e tem demandado, ao longo desses dois anos, muito tempo por parte dos membros das CPAs para a difusão de seu entendimento e para a sua operacionalização, que envolveu a reconstituição das Comissões de avaliação, elaboração do Regimento da CPA, revisão do Projeto de Avaliação e a montagem dos instrumentos.

Uma das maiores queixas dos 21 sujeitos entrevistados foi com relação aos sucessivos “fazer” e “desfazer” das CSAs, o que dá a muitos a sensação de um permanente recomeçar. Outra está relacionada às resistências encontradas ao processo, a falta de tempo de muitos para se envolverem com a atividade da avaliação, ao preconceito que eles possuem com

referência a ela, associado ao valor de troca, tanto seja à punição, quanto à premiação. Aliado a isso, a metodologia utilizada pela CPA para a operacionalização do processo, as precárias condições de espaços físicos para a instalação das Comissões e de recursos técnicos e financeiros para o desenvolvimento de todas as etapas do Projeto fazem com que a avaliação, na prática, se dê de forma mais lenta e com um nível de participação menor do que o desejado, inclusive daquele que está nos órgãos da Administração Superior da universidade. Destacamos aqui alguns depoimentos muito sugestivos dos membros das CSAs e da CPA que tocam diretamente nas questões da valorização institucional do processo avaliativo, da resistência à avaliação, da dinâmica do processo avaliativo e da participação dos segmentos universitários nesse processo.

*Sou muito crítica com relação ao que a CSA tem feito no Departamento, mas é que a comissão não foi preparada, informada sobre o processo avaliativo, principalmente sobre o SINAES. Acho que a dinâmica utilizada pela CPA não favoreceu. A CPA se preocupou muito em operacionalizar, mas não em preparar as comissões. O entendimento da avaliação e do seu processo ficou solto. O trabalho das Comissões Setoriais é visto como um braço operativo da CPA [...]. Então o conhecimento sobre a avaliação institucional fica perdido, solto, prejudicado. Há também uma desarticulação das Comissões Setoriais entre si. O processo avaliativo como um todo foi instalado com muita pressa. Não tem havido um cronograma regular de trabalho, de encontros. Os encontros acontecem sempre em espaços de tempo muito grandes. Então, se não há suporte, estímulo para o trabalho, isso fatalmente leva à fragmentação e aí a descentralização com a criação das Comissões Setoriais não adianta [...]. A questão de orçamento, de recursos para as atividades relacionadas ao processo avaliativo ainda é algo muito complicado dentro da UNEB e de cada Departamento especificamente. (CSA do DCH)*

*No meu Departamento, encontrei uma resistência muito grande ao processo de avaliação. Aliás, essa resistência aconteceu até para a constituição da própria CSA. O processo já vem acontecendo na universidade há mais de um ano e no Departamento somente agora foi estruturada a CSA. Existem barreiras para a execução das atividades, resistência da direção e dos professores. Acho que a CPA também deve estar enfrentando muitas resistências e dificuldades em outros Departamentos. (CSA do DCET)*

*O processo vem ocorrendo de forma ainda simplória. Recebemos algumas informações da CPA, temos que desenvolver todo um trabalho. As pessoas não têm compromisso com a avaliação e não há a devida valorização institucional deste processo. (CSA do DEDC)*

*Com muito esforço, mas a avaliação está acontecendo. É um processo real e eu digo que é com muito esforço porque muda Diretor, muda Comissão, etc., tem muita mobilidade no processo, principalmente na formação das comissões e tudo isso tumultua um pouco [...]. (CPA)*

*Na prática, nós estamos ainda muito no início. Acho que somente na etapa de aplicação dos instrumentos de coleta de dados nós saberemos como na*

*prática vai acontecer e se a participação da comunidade acadêmica vai ser uma coisa efetiva [...]. Alguns Departamentos tiveram dificuldade em estruturar as CSAs ou por escassez de professor, ou por questão de carga horária disponível da professora para a atividade. Tivemos dificuldade também com a incorporação de funcionário e discentes nessas Comissões, e ainda temos, mas regra geral eles têm contribuído na revisão/reelaboração dos instrumentos. Uma coisa que eu quero registrar é que os órgãos da Administração Central não têm participado efetivamente do processo de avaliação. (CPA)*

Muito em função dessa prática, os entrevistados não conseguem enxergar mudanças institucionais que estão acontecendo ao longo desse processo avaliativo ou não sabem responder no momento. *A mudança é uma consequência de um processo assimilado, reconstruído, e isso ainda não aconteceu*, diz um membro da CPA. Um outro membro, quem sabe se referindo aos representantes do segmento de Gestores da Administração Superior, assim se colocou:

*Até algumas mudanças de atitudes de alguns segmentos que eu tenho percebido, elas não são mudanças fruto da avaliação que eu gostaria que estivessem acontecendo no sentido de incorporar a avaliação do ponto de vista pedagógico e encarar o processo com mais seriedade. O que se vê em alguns momentos é que essa incorporação da avaliação tem se dado muito mais pela determinação legal de ser um modelo nacional, ter possíveis consequências para a instituição. Não vejo que seja por uma compreensão mais profunda dos motivos da avaliação não. (CPA)*

Ambos os depoimentos são reforçados por um terceiro, também de membro da CPA.

*Infelizmente, não percebo mudanças institucionais. E acho que o principal elo dessa cadeia que articula avaliação e impactos da avaliação sobre a vida da universidade ainda não foi construído. O elo é, exatamente, o ponto de conexão entre as informações propiciadas pelo processo de avaliação no sistema de planejamento da universidade. O que percebo como mudança é a ampliação de uma compreensão sobre o sentido da avaliação no âmbito das Comissões, dos Departamentos. Mas, ainda não vejo isso na Administração Superior da universidade. Por exemplo, as dimensões do SINAES ainda não são tomadas referentes do sistema de planejamento da universidade; não há recursos financeiros da universidade que assegurem uma maior qualificação dos quadros das Comissões nem para as pesquisas que precisam ser executadas para o trabalho da CPA. (CPA)*

A essa altura das entrevistas, quando da escuta à Coordenadora e ao Vice-Coordenador da CPA, apresentamos duas perguntas que não constavam do roteiro previamente elaborado e que diziam respeito às questões de gestão e às relações do atual processo de avaliação em relação aos anteriores. Uma dessas perguntas continha dois desdobramentos. Consideramos pertinente tal inserção, uma vez que a Coordenadora da CPA fora também coordenadora dos processos anteriores e, portanto, *a priori* teria muito a esclarecer sobre esses aspectos. As perguntas formuladas foram:

- A configuração multicampi da UNEB imprime dificuldades ao gerenciamento do processo avaliativo interno? De que tipo? Como a CPA tenta minimizá-las?
- O atual processo de avaliação interna foi montado/construído nos moldes dos processos anteriores?

A temática da gestão do processo avaliativo compôs, então, a terceira categoria de análise do nosso estudo. Procuramos saber *o que dizem o Coordenador e Vice-Coordenador da CPA sobre o gerenciamento do processo de avaliação interna na UNEB, uma universidade multicampi, e sobre as possíveis relações existentes entre o atual processo avaliativo e os processos anteriores*. Isso se deu na tentativa de uma melhor compreensão do quadro da prática da avaliação institucional que, aos poucos, ia sendo pintado pelos matizes das vozes dos entrevistados, fazendo uma relação com o modelo de gestão do processo da avaliação interna adotado pela CPA. Um deles foi taxativo na sua resposta ao afirmar que – *Sim, eu digo que sim, a estrutura multicampi da UNEB dificulta a gestão do processo avaliativo*. Complementou, detalhando algumas de suas dificuldades:

*Esse projeto de avaliação diz que a metodologia prevê a participação voluntária e essa participação voluntária há de ter uma sensibilização, uma informação do processo como um todo e isso é um pouco difícil, até porque a gente não consegue que todos os Departamentos tenham essa informação da mesma forma. Depois, é custo muito alto. Hoje menos com o uso das novas tecnologias, mas mesmo assim a gente não obtém um retorno das informações no tempo devido, às vezes por falta de tempo dos membros das CSAs, dos Diretores, etc. Isso dificulta muito o processo. Além disso, a estruturação do processo avaliativo nos 29 Departamentos é um processo muito longo, demorado. A gente passou todo o ano de 2007 trabalhando praticamente nesse processo de sensibilização e nessa forma. Então essa estruturação é muito complexa e eu acho que ela dificulta um pouco. Mesmo com as novas tecnologias da informação, repito, a gente tem ainda dificuldade de conseguir, no tempo devido, o que é necessário para que o processo caminhe normalmente. (CPA)*

O outro componente da CPA disse da sua expectativa de ser exatamente esse modelo multicampi da universidade o foco maior da atual avaliação. Ele pensava que as novas tecnologias da informação traziam facilidades, diminuía algumas dificuldades, mas, na avaliação dele, a UNEB ainda não tinha desenvolvido nenhuma cultura de instituição multicampi, mostrando-se muito fortemente através apenas de uma reunião de Departamentos. Essa era a grande dificuldade que a CPA enfrentava em sua gestão do processo avaliativo, particularmente no avanço da reflexão necessária em torno das temáticas, da participação e da integração de ações necessárias.

*Eu acho que a UNEB funciona muito mais como um “pluricampus”, uma reunião de “campus” do que efetivamente de “campi”, até porque esse ano a gente tentou o recurso da vídeo-conferência e a participação foi apenas*

*razoável. Não descarto que haja uma dificuldade de uma cultura nova, não presencial, mas acho que a instituição também ainda não desenvolveu o seu modelo de gestão. Eu não diria que a multicampi em si gera dificuldades, mas como ela se estrutura hoje na universidade, sim, ela retarda o processo, dificulta a comunicação, as jornadas de trabalho, pois se você imaginar o que é fazer uma jornada em uma instituição que está toda instalada numa mesma cidade e o que é fazer uma jornada em uma instituição que está funcionando em 24 municípios diferentes, até mesmo em termos de custo, de combinar agendas, etc., é muito complicado. (CPA)*

Apesar disso, tanto a Coordenadora quanto o Vice-Coordenador da CPA disseram utilizar hoje, nesse processo avaliativo, a mesma estrutura operacional dos processos anteriores, sem nenhuma alteração substancial. Ou seja, repetem o caminho feito tantas outras vezes, utilizando o recurso de alguns atalhos, é verdade, o das novas tecnologias, por exemplo, mas nem por isso deixa de ser o mesmo caminho.

*A forma como se estrutura a operacionalização desse processo é a mesma dos anteriores. Desde 1998 que nós já tínhamos essa estrutura que o SINAES preconiza. Nós tínhamos uma comissão que se chamava assim. Então a estrutura é a mesma, apenas a gente tem a dificuldade de que essa estrutura é muito móvel nos Departamentos. Hoje nós temos uma Comissão Setorial formada e daqui a três meses já temos outra, o processo então não vai se solidificando, a cultura não passa de um para outro, quem estava não passa para quem chega e isso é uma dificuldade muito grande na operacionalização do processo avaliativo, mas a estrutura é a mesma e nós podemos dizer que somos os preconizadores do SINAES. (CPA)*

*Eu não tenho muito que dizer dos processos anteriores, porque eu não participava da Comissão Central. Talvez a grande mudança desse processo seja a questão do modelo nacional, que mudou do PAIUB para o SINAES e aí vale falar de uma outra questão, que é a proposta do SINAES em trabalhar a avaliação simultânea das diversas dimensões da vida universitária. Acho que isso vai dar um diferencial grande em relação aos outros processos. (CPA)*

A discussão de tais temáticas, com esses dois membros da CPA, fez aparecer um sentido que nos pareceu “perdido” no tempo e espaço institucional – o da gestão do processo avaliativo para além do esforço das questões práticas, objetivas e cartoriais, o da gestão do processo avaliativo que tem como foco a construção de espaços de reflexão sobre a avaliação, sobre a construção do processo de avaliação interna, sua importância e sua imprescindível necessidade para a universidade. Outro ponto ganhou relevância – a questão da comunicação dentro da universidade. Não a comunicação em seu lado mais visível e de maior impacto e que tem relação estreita com as modernas tecnologias, mas, fundamentalmente e de modo decisivo, os processos de comunicação entre os indivíduos e segmentos institucionais, com o conseqüente aprofundamento de estudos, pesquisas, discussões, reflexões e argumentação sobre a atividade da avaliação. Falta uma sistemática de comunicação capaz de construir as

novas motivações para a difícil jornada da universidade se auto-avaliar. A CPA, até o momento, não conseguiu estabelecê-la, incorporando-a ao processo da avaliação, até porque, como disseram os entrevistados, essa é uma questão estrutural dentro da universidade.

A comunicação dos resultados da avaliação, as formas de disponibilização, divulgação e uso que serão dadas a eles foram, em seqüência, as questões discutidas com todos os entrevistados. Optamos por fazer uma abordagem unificada, abarcando-as em um único campo temático, como, aliás, estamos tratando muitas questões neste estudo. A intenção é permitir uma apreensão mais efetiva das implicações que esses campos temáticos apresentam. Nessa quarta categorização, procuramos lançar um olhar sobre o *que dizem os Gestores da Administração Superior da universidade e membros da Comissão Própria de Avaliação e Comissões Setoriais de Avaliação do Campus I sobre a questão da comunicação dentro do processo avaliativo – forma(s) de disponibilização dos resultados da avaliação para a comunidade acadêmica – e sobre os usos que eles acreditam será dado a esses resultados.*

Os questionamentos feitos nas entrevistas foram:

- As CPA/CSAs pensam em comunicar/divulgar os resultados da avaliação interna? Você considera importante essa comunicação? (pergunta feita aos membros da CPA e CSAs)
- O acervo de informações produzidas ao longo do processo de avaliação interna será disponibilizado para a comunidade acadêmica? De que forma? (pergunta feita aos Gestores)
- Que uso será dado aos resultados do processo de avaliação interna? (pergunta feita somente aos Gestores)

Como em outros temas tratados nas entrevistas, houve muita resposta longa. Os entrevistados, de um modo geral, se debruçaram com empenho sobre essas questões. A idéia do processo de comunicação dentro da universidade que eles acabam por manifestar se revela aqui e ali em todas as falas que compõem este bloco. São falas que reforçam, em suas assertivas e nos argumentos utilizados, o tamanho da importância e da centralidade da comunicação para um processo como o avaliativo, relacionando-as com a questão da participação, ao mesmo tempo em que apontam como na UNEB ela se apresenta para todos os níveis, para todas as atividades institucionais, como uma grande dificuldade a ser vencida. E como tudo é comunicação na universidade..., imaginamos o tamanho dessa dificuldade.

Ficamos sabendo também das formas usuais da comunicação e da divulgação dos resultados dos processos avaliativos anteriores e sobre as estratégias que as Comissões pensam em adotar para fazer a comunicação fluir no atual processo avaliativo. Essas questões

trouxeram à tona as dificuldades institucionais em relação aos seus processos de comunicação interno.

Ao tratarmos da divulgação/ comunicação dos resultados da avaliação, regra geral, os entrevistados se referiram aos relatórios, peças formais obrigatórias na etapa conclusiva dos processos avaliativos, como peças mortas, como tantos outros relatórios que foram ou são produzidos dentro da universidade. Essa é a realidade.

Nos processos avaliativos anteriores, a Comissão Central de Avaliação, responsável pela avaliação institucional, produziu relatórios que foram enviados às Unidades Universitárias, mas nenhuma discussão aconteceu a partir das informações por eles geradas. Em muitas dessas Unidades, esses relatórios se perderam, ninguém sabe onde encontrá-los. Isso nos levou a concluir que as informações que eles guardavam, porque não foram conhecidas pelas pessoas, estavam também perdidas. Nem sequer comentários foram feitos. Por essa razão, a grande preocupação hoje dos Gestores e membros da CPA é como divulgar os resultados desse processo avaliativo no seio da comunidade universitária, de forma a atingir e envolver a todos. A princípio, eles sabem que o relatório não é o melhor instrumento, mas não sabem qual a melhor forma de fazer essa divulgação.

Porém, comunicar, divulgar as informações produzidas no processo avaliativo é fundamental para o pensar e planejar a instituição. Disso se trata a avaliação, como disse um dos membros da CPA: *avalia-se para gerar informações que irão alimentar o planejamento institucional.*

Os membros das Comissões trataram essas questões assim:

*A avaliação deve ser transparente e a CPA tem interesse em divulgar os resultados, pois é a partir daí que poderá ser feito um replanejamento da universidade. Nós, da CPA, temos essa prática. Os seminários e as jornadas servem para isso também, mas nas CSAs essa prática ainda não acontece[...]. O intercâmbio entre as CSAs também não existe. A CPA, em uma das Jornadas de avaliação, discutiu com as pessoas presentes a importância e a necessidade de atividades conjuntas, ações articuladas, realização de seminários regionalizados entre as CSAs, mas a comunicação continua sendo o nosso grande problema e aí entra também uma outra questão que fortalece isso e que é séria, que é a descontinuidade das ações e, também, as freqüentes mudanças dos membros das CSAs.( CPA)*

*Desde os processos anteriores, temos divulgado os resultados das avaliações através de um Informe institucional e de relatórios técnicos. Estimulamos as CSAs a divulgarem e debaterem os resultados da avaliação com as suas comunidades, na expectativa de que eles sejam apropriados por todos. Incentivamos também o acompanhamento de ações decorrentes dos resultados da avaliação pelas comunidades acadêmicas de cada Departamento e a cobrança aos Gestores institucionais, por parte de cada*



*uma delas, de mudanças, aplicações e reformulações indicadas no processo avaliativo. (CPA)*

*A comunicação, divulgação dos resultados, tem sido uma preocupação constante desde o início desse processo de avaliação. Só que a gente volta à questão de que a comunicação na UNEB é algo complicado, é um nó górdio, porque a universidade, como é muito grande, com muitos Departamentos espalhados pelo Estado inteiro, um dia o problema é porque o telefone não deu ruído, no outro, porque o aparelho do fax quebrou, porque a internet não pode ser acessada, e por aí vai [...]. A CPA tem hoje a questão da comunicação como fundamental dentro do processo avaliativo, porque se você avalia e não divulga os resultados e não utiliza esses resultados, eles acabam virando também uma peça morta, sem sentido. Há essa preocupação, mas nós ainda nos debatemos com a questão do como comunicar. O que comunicar nós sabemos, o como comunicar é a nossa grande dificuldade. Como comunicar de forma a atingir a todos? Será que o relatório é o melhor instrumento? Nós temos que encontrar respostas para essas nossas indagações, encontrar novas formas de divulgar a avaliação porque até então a comunicação através do envio de documentos tem se revelado falha, na medida em que não há um trabalho em cima dos resultados que eles trazem. (CPA)*

*O processo de comunicação é importante, sim, porque vendo o resultado do que foi feito, vai promover um engajamento maior da comunidade. A pessoa vai saber que o tempo que ela parou ali para responder às questões que lhe foram colocadas, não foi em vão, não foi simplesmente um papel que passou por suas mãos e foi depois parar na gaveta. Então, o fato de publicar já é uma mostra de que aquilo está sendo levado a sério, mas acho também que só divulgar não é suficiente, é necessário que a partir daí se pense sobre, se analisem os resultados de forma a melhorar a universidade, de forma a fazer com que ela cresça como um todo. (CSA do DCET)*

*São as informações que alimentarão o planejamento institucional (do mesmo modo que a avaliação no processo ensino-aprendizagem deve orientar o docente a repensar o seu plano de trabalho numa disciplina). O que é preciso garantir é a superação da noção de avaliação como persecução, como fiscalização, como punição. Avaliação é processo diagnóstico, por isso é importante implantar uma cultura de avaliação, ou seja, seguindo a metáfora da sala de aula, avaliação não é punição de aluno; muito pelo contrário: o resultado de uma avaliação deve se voltar para o próprio professor para que ele reavalie o seu planejamento didático, etc. (CPA)*

Os Gestores trataram a questão da comunicação e divulgação dos resultados da avaliação, colocando-as no mesmo patamar de importância que os membros das Comissões de Avaliação (CPA e CSAs); 33% dos membros dessas Comissões e 50% dos Gestores entrevistados vão mais além de atestarem a importância da comunicação/divulgação, falam sobre as formas que pensam serem as mais adequadas de comunicação dos resultados da avaliação, visando a um amplo alcance das especificidades da universidade ou mesmo destacam aquelas formas que, na percepção de cada um, se mostram inadequadas. Para um

dos Gestores que entrevistamos, *deve-se procurar formatar instrumentos de divulgação dos resultados da avaliação que sejam mais populares. Para ele, a UNEB, ao cumprir uma de suas funções sociais, com as ações afirmativas, tem dado acesso ao ensino superior a uma população de baixa renda e essa população precisa ter respostas da instituição naquilo que diz respeito aos resultados da avaliação. Esse Gestor, contudo, não sabe qual seria esse instrumento de divulgação com esse caráter mais popular, mas diz que alguma coisa precisa ser feita para ampliar, universalizar as informações produzidas pelo processo avaliativo.*

Um outro Gestor diz que *o melhor formato de disseminação das informações do processo avaliativo seria o mais aberto, o mais democrático, como, por exemplo, os Seminários localizados, envolvendo toda a população de determinada comunidade onde a UNEB está inserida. Seminários onde pudesse ser colocado o que foi feito no processo avaliativo e de que forma foi feito. E conclui: essa seria uma forma de envolver mais as pessoas e, a partir daí, obter sugestões importantes para a correção de rumos e levar à prática algumas ações.*

*Comunicar/ divulgar os resultados da avaliação pela página eletrônica da UNEB e da CPA e, também, por meio de impressos a serem disponibilizados em todos os Departamentos, Bibliotecas (Setoriais e Central) e demais setores universitários, foram outras opções pensadas e verbalizadas por um terceiro Gestor.*

Enfim, todos os Gestores entrevistados foram unânimes em dizer que comunicar, divulgar os resultados da avaliação é preciso, é necessário, é importante.

*Eu acho que os resultados têm que ser disponibilizados sim, mas esse formato convencional de disponibilização que são os relatórios, as publicações, etc., não alcançam todo mundo, alcançam alguns interessados. Geralmente, são relatórios com tabelas que nem mesmo os interessados têm muita preocupação com isso e acabam não lendo. Então eu penso que nós deveremos adotar não sei exatamente qual o formato, mas sei que deveria ser um outro formato. Adotar esse formato convencional, porque é até uma obrigatoriedade, mas também adotar outros formatos de popularização mesmo [...]. Os resultados da avaliação têm que chegar a essas pessoas de baixa renda que freqüentam a instituição e se for nesse formato convencional, não chega. Então nós temos que pensar formas de alcançar essa população, pelas nossas características, pela nossa especificidade de universidade popular. Não sei o que, mas alguma coisa tem que se fazer para ampliar, universalizar essas informações. (Gestor)*

*Eu acho que a gente não precisa divulgar somente os resultados positivos. Obviamente que internamente deve-se divulgar aquilo que interessa e que tenha o compromisso de alterar o resultado [...]. Eu acho que tem que ser disponibilizado, porque se não for assim, não faz sentido a avaliação. Não é daqui de onde estamos que vamos conseguir alterar tudo. Têm alterações que dependem de alguns pactos com os Departamentos, com os Colegiados, com os professores e se eles não tiverem o acesso a esses resultados não vão*

*nem saber o que têm que alterar mudar, inclusive por que teriam que estar propondo coisas diferentes e eu não vou aqui dizer novas, eu vou dizer diferentes, ou porque teriam que aprimorar o que já vinham fazendo. Acho que os resultados têm que ser disponibilizados, sim, mas precisamos divulgar os resultados comprometidos do ponto de vista das mudanças sinalizadas. (Gestor)*

Quanto aos membros da CPA, eles entendem o momento da comunicação como sendo um momento importantíssimo dentro do processo avaliativo como um todo e pensam em promoção de encontros e seminários para discutir os resultados da avaliação, e não esperar que isso seja feito pelos gestores e direções dos Departamentos.

Falando sobre o uso dos resultados, um dos Gestores entrevistados disse que saber qual o valor da universidade era, para ele, o grande capital desse processo de avaliação institucional. *Essa informação tem que ser para dentro da universidade, evidentemente, e externamente também. Saber qual o nosso valor para, sabendo, corrigir trajetórias, replanejar, estabelecer prioridades, todos aqueles procedimentos convencionais que nós sabemos que têm que ser adotados, mas que não sabemos muito bem como adotar e em que sentido caminhar,* complementa ele, para concluir: *eu acho que a avaliação permite isso.* Um outro Gestor falou que, *em primeiro lugar, deve haver uma ampla divulgação no seio universitário para conhecimento da comunidade acadêmica da real situação da universidade. Por outro lado, que esse resultado subsidie o processo de planejamento, retoalimentando diretrizes, políticas, estratégias, programas, projetos, planos e ações na Academia.*

Para um terceiro Gestor, o desafio da CPA que está à frente do processo de avaliação e, também, dos gestores da Administração Superior, é convencer, mais ainda, os demais gestores da universidade, de que *esses resultados são importantes para a condução da instituição e, efetivamente, mostrar como é que as coisas podem ser alteradas.* Construir essas alterações com os Departamentos é o passo seguinte apontado por esse entrevistado, pois, como ele diz:

*se nós divulgarmos os resultados que dizem que não está funcionando bem, que existem deficiências em algumas áreas e nada for feito para isso se alterar, eu acho que as pessoas vão começar a desistir da participação na avaliação e aí nós não vamos conseguir construir uma cultura de avaliação na UNEB nunca. Eu acho que a depender de como é que isso vai ser conduzido é que nós poderemos estar construindo uma cultura de avaliação, retroalimentação da universidade.*

A fala desse Gestor foi, aos poucos, desnudando aspectos do processo avaliativo dentro da instituição que, segundo ele, precisavam ser alcançados para serem revistos, assim como as fragilidades institucionais que precisavam ser enfrentadas para serem modificadas. A

área sobre a sua responsabilidade dentro da universidade talvez tenha proporcionado a visão ampla, clara, sistêmica e crítica da instituição, que deixou revelada em sua fala. O seu texto se mostrou tão rico de informações e significado que o utilizamos na íntegra.

Quanto à questão da avaliação:

*À época em que fui diretora e que participei de um processo avaliativo institucional, as pessoas já se queixavam de que nada era feito com os resultados da avaliação, de que parecia um ritual de cumprimento burocrático dos prazos para credenciamento institucional ou reconhecimento dos cursos e naquilo que dizia respeito internamente à competência do Departamento, porque tem coisas que aparecem na avaliação que são coisas da competência do Departamento, do Colegiado de curso. Coisas que eles têm que enfrentar. Eu sei que hoje tem uma fragilidade para enfrentar determinadas questões colocadas pelos alunos e pelos professores no âmbito dos Departamentos e têm outras que precisam ser enfrentadas pelos gestores, têm que ser colocadas para a gestão mesmo que desagrade, porque nunca se consegue agradar a todo mundo e algumas mudanças certamente serão para desagradar se a gente não tem certas preocupações. E aí eu penso que a forma como isso vai ser conduzido agora vai ser muito importante para definir as próximas avaliações. É que chega uma hora que as pessoas começam a se abster do processo e como a avaliação não é obrigatória e não deve ser [...]. Então, a forma como será retomada de agora em diante a avaliação, como serão conduzidos os resultados, como no âmbito de cada Pró-Reitoria nós vamos rever algumas coisas e nos Departamentos nós vamos fortalecer os Diretores para que eles mudem, para que eles batam o martelo em algumas coisas, isso vai ser muito importante para o futuro dessa instituição.*

Sobre a comunicação dentro da universidade, o entrevistado afirmou:

*É isso que está em jogo e a UNEB tem que aproveitar esse momento da avaliação, por que a escuta que nós fazemos aos Departamentos é muito frágil, muito pequena. Quando nós vamos até aos Departamentos é que vemos o universo de situações de que deveríamos estar a par em um funcionamento regular da instituição, mas não estamos. Mas por que não estamos a par? Por que não temos, na universidade, um processo de comunicação fortalecido.*

A fragilidade do arcabouço legal da instituição também foi mencionada quando, em seu discurso, diz que a UNEB não está muito bem institucionalizada. Que ela tem uma série de legislações que as pessoas querem cumprir quando é conveniente cumprir, mas que, quando não é, chamam de burocracia, de legalismo. Lidar com essa questão tem sempre um grau de dificuldade muito grande. E concluiu com a esperança de que a avaliação aponte para essa questão também.

*Nós temos tido muita dificuldade em conduzir as coisas, primeiro por que o sistema burocrático está muito pesado mesmo, mas essa cultura de querer que as coisas se resolvam de forma rápida em nome desse peso burocrático, quando, na verdade, é uma tentativa de se dar um jeitinho para que o processo saia rápido, é algo complicado e tem relação com uma falta de credibilidade no arcabouço legal da instituição [...].*

Ao final, o entrevistado fez um retorno à discussão da temática da comunicação.

*Eu acho que essa experiência da avaliação já vai sinalizar para quem está acreditando nesse processo ainda e eu espero que a gente consiga mobilizar os Departamentos, tendo em vista que nós não temos uma escuta qualificada deles. É sempre uma escuta que vem através dos Diretores ou dos Coordenadores de Colegiados de Cursos que, para mim, é insuficiente. Óbvio de que quem fala demanda algo. Às vezes qualquer coisa, e aí nós temos que ir depurando essas falas, o que é pertinente, o que está sendo colocado etc., porque quando você escuta, pode escutar coisa que não tem nenhuma relação com suas competências. Eu acho que esse vai ser um momento interessante para se ter essa escuta qualificada. Nós temos poucas oportunidades de escuta aos Departamentos enfim, à universidade.*

O momento da divulgação, do retorno ao público interno da universidade, dos resultados da avaliação, e do uso que é dado a esses resultados, e da prática de medidas corretivas com base neles, foi considerado, nos diversos discursos analisados, como sendo ainda um dos momentos mais difíceis, mais frágeis do processo da avaliação interna, embora apontado, por unanimidade, como de extrema importância no processo como um todo e também uma possibilidade de mudança. Isso aparece como reflexo da ausência de mecanismos de comunicação ágeis e efetivos dentro da universidade e de um poder real dado à avaliação na estrutura da instituição, a fim de impactar ações efetivas e medidas corretivas ou de ajustamentos.

As expectativas são muitas no sentido de vencer as dificuldades, de se chegar a um nível de participação satisfatório, que consiga mostrar à comunidade universitária e ao público externo os resultados dessa avaliação, discutir esses resultados para se ter a compreensão e um olhar interno da instituição mais sistêmico, e, a partir dos dados levantados, poderem traçar estratégias de intervenção que modifiquem os resultados que, porventura, tenham sido negativos e possam reforçar aqueles que foram apontados como positivos. Enfim, poder provocar na instituição um movimento que a comprometa no sentido das mudanças necessárias e imprescindíveis para o seu presente e, também, futuro.

Os discursos analisados até então nos conduzem a pensar que talvez um dos maiores desafios da universidade diante do atual processo de avaliação interna seja o de mobilizar esforços, visando a aumentar a reflexividade dentro dos Departamentos e nos diversos setores da administração universitária, de forma que essa reflexividade possa vir a se traduzir na construção de uma ambiência institucional de propositividade, de ação e de participação efetiva dos diferentes atores institucionais.

Igualmente a análise desses discursos leva-nos a dizer que muitas das idéias sobre as temáticas discutidas até agora, envolvendo o processo de avaliação interna institucional sob o

marco do SINAES, a partir das vozes dos Gestores da Administração Superior e de membros da CPA e das CSAs de uma universidade pública estadual, a UNEB, têm relevo e destaque, nas vozes de alguns teóricos, entre eles, Cunha (2003); ele, ao tratar da avaliação institucional, afirma que, como processo, a avaliação deve ser capaz de mobilizar as pessoas que a realizam para que os seus efeitos sejam sentidos como eficientes e eficazes. Ressalta, contudo que, para tanto, é necessário, entre os sujeitos envolvidos, moldar-se um elemento de protagonismo e de equilíbrio entre as dimensões regulatórias e emancipatórias da avaliação, fazendo-a se expressar mais em seu caráter educativo. Belloni (1995) destaca, como ponto importante do processo avaliativo interno institucional, a participação de seus membros tanto na forma de condução da avaliação, na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados e, conseqüentemente, na construção de uma cultura avaliativa dentro da instituição. Dias Sobrinho (2002), ao analisar a avaliação sob a perspectiva de uma ampla ação do coletivo universitário, reforça o seu potencial formativo e proativo.

A avaliação que está hoje em curso na UNEB, afetando o seu cotidiano, tem criado, em muitos, principalmente naqueles mais diretamente envolvidos, como os membros das Comissões Avaliadoras e Gestores, sentimentos e expectativas com relação às implicações do processo avaliativo em suas áreas de atuação e dos benefícios que esse processo poderá trazer para a universidade. Investigamos essas questões, relacionando-as a uma outra: o compromisso da universidade com o atual processo de avaliação.

Chegamos então à quinta categorização temática de análise, com o intuito de investigar *o que dizem os Gestores da Administração Superior, membros da Comissão Própria de Avaliação e Comissões Setoriais de Avaliação do Campus I da UNEB, sobre os benefícios que a avaliação interna poderá trazer para a instituição, as implicações do processo avaliativo nas suas áreas de atuação e também sobre o compromisso da avaliação interna com a universidade.*

Para investigar essas temáticas, trabalhamos com as seguintes perguntas:

- Qual o compromisso maior da avaliação interna com a universidade? (pergunta feita somente aos Gestores)
- O que a avaliação interna poderá trazer de bom para a universidade? (pergunta feita a Gestores e membros das Comissões)
- Qual a medida das implicações, na sua área de atuação, do processo de avaliação interna, em construção na UNEB, sob o marco regulatório do SINAES? (pergunta feita somente aos Gestores)

Como em outros momentos, os entrevistados não economizaram palavras em suas respostas, e o fizeram com muita espontaneidade. Ao falarem dos compromissos da avaliação interna com a universidade, por exemplo, os Gestores expressaram, em seus discursos, de forma muito significativa, o valor da instituição, bem como as suas idéias quanto à importância da universidade e, a partir da avaliação, poder mostrar ao público externo o seu real papel social, seu plano de expansão, seu compromisso de reafirmar a sua missão de instituição de educação superior pública e responsável pelo desenvolvimento das localidades onde ela e a sociedade estão inseridas.

Como um todo, ficou evidente que o compromisso maior da avaliação, para os Gestores, é um compromisso com a própria instituição, por ser ela uma universidade pública estadual, com um modelo multicampi. Mas, em suas falas, eles ressaltaram também o compromisso da avaliação com o funcionamento do ensino, da pesquisa e extensão. Esses sujeitos enfatizaram o compromisso com um diagnóstico institucional que mostre claramente os grandes problemas da universidade e indique possíveis soluções. Enfim, expressaram um compromisso que vai além das implicações que a avaliação possa ter com o processo de credenciamento que deverá acontecer em 2010, como mencionado por um deles.

*Olha, eu acho que o maior compromisso talvez seja esse compromisso meio missionário mesmo. Você avalia a trajetória institucional para otimizar os efeitos, acho que é esse compromisso. Qual o efeito de uma trajetória adequada, pertinente? O efeito tem que estar lá na ponta. Esse é o grande compromisso, reafirmar, cada vez mais de maneira aperfeiçoada, a missão da universidade, a sua missão social frente ao desenvolvimento social, econômico e cultural das localidades em que está inserida, já que a UNEB é uma universidade multicampi e tem essa especificidade de contribuição com o desenvolvimento do Estado. Se nós conseguirmos programar um processo de avaliação que seja capaz de otimizar esses compromissos, eu acho que ela está cumprindo com as suas obrigações. (Gestor)*

*O maior compromisso é mostrar mesmo para a sociedade o que é a universidade, qual o seu papel. Acho que esse é um grande produto, porque quando avaliamos o ensino, a pesquisa, a extensão universitária, estamos mostrando para a sociedade e dizendo 'olha, isso aqui é o que estamos fazendo, essa é a situação da instituição'. Então eu vejo que o compromisso é mesmo o de tornar público o que é a instituição e qual é o seu papel social, mesmo que tenhamos dificuldades com os indicadores de fazer essa avaliação mais constante, quando avaliamos, avaliamos com esse compromisso. (Gestor)*

*A avaliação tem uma implicação muito grande no processo de credenciamento da universidade, então é importante esse processo de avaliação que está em prática hoje na universidade, esse processo de autoconhecimento e de busca de um projeto que dê conta desse processo de credenciamento que está muito pobre. Esse momento de auto-avaliação é justamente para isso: ter um mapa da instituição para que se veja, de uma forma mais ampla, quais as suas fragilidades e de que maneira podemos*

*elaborar políticas institucionais, acadêmicas, voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão que dê conta das modificações necessárias para esse processo de credenciamento. (Gestor)*

*No nosso caso, o compromisso e a minha expectativa maior com as outras Pró-Reitorias, e eu não estou querendo reduzir a avaliação a isso, é que a avaliação possa sinalizar como é que está funcionando a atividade acadêmica e social dos cursos que estão sendo ofertados, com que qualidade esses cursos têm sido ofertados, que contribuição tem sido dada para o crescimento da região, para alteração das realidades onde eles estão funcionando. E daí eu acho que poderá sair um indicador para a discussão do plano de expansão da UNEB, se assim quiseram, se assim desejarem. Porque não é nem deve ser uma política só nossa. É uma política mais ampla, que envolve inclusive a Secretaria de Educação, o governo do Estado, as instituições de ensino superior particulares, etc. Eu acho que o nosso compromisso com avaliação é esse e aí, para o Estado, poderia significar a possibilidade de saber o que é que está sendo demandado pela sociedade. (Gestor)*

*Eu imagino que o compromisso é com a universidade mesma, com a construção de um diagnóstico institucional, que mostre todos os seus grandes problemas. Avaliar urgentemente cursos que ainda são mantidos funcionando na universidade, a pesquisa que precisa ser atacada com toda veemência, pois ela precisa ter um reforço maior para que a UNEB possa aparecer no cenário nacional das grandes universidades. (Gestor)*

Inquirimos sobre as implicações da avaliação interna nas áreas fim da universidade. Os Gestores comentaram as expectativas que têm de que a avaliação, de alguma forma, interfira no sentido do alcance de necessidades e sinalize demandas importantes para cada área específica, demandas de natureza qualitativas, e que, no cotidiano da instituição, são difíceis de serem apreendidas.

Aproveitaram o espaço para falar dessas demandas. Demandas e necessidades, que foram traduzidas como sendo a inadiável capacitação do pessoal técnico-administrativo e formação continuada de pessoal para a docência universitária; a indispensável sinergia entre as atividades fim da universidade e, entre elas, a atividade de avaliação e o planejamento institucional; o papel dos docentes na formação dos alunos de graduação, como e em que medida eles têm desenvolvido, com o seu fazer cotidiano na sala de aula, a qualidade dos cursos em que atuam, outros.

Eles expressaram também o que acham ser preciso investir em cada área específica e as dificuldades que têm em gerir questões que, aos seus olhos, têm implicações profundas na qualidade das atividades fim da universidade. As suas vozes ecoaram, na íntegra, assim:

*Na estrutura que hoje a Pró-Reitoria está mantendo que é da administração geral e de recursos humanos, eu vejo que precisamos deslanchar urgentemente a capacitação dos técnicos administrativos. Hoje, eu vejo essa questão como fundamental para que possamos estar construindo um quadro*



*técnico realmente capaz de enfrentar todas as demandas institucionais. A avaliação interna poderá nos dar um suporte para isso. (Gestor)*

*No meu entendimento, há mesmo uma relação dialética entre avaliar e planejar. Você avalia todo um percurso, não é esse o único objetivo, mas é um dos objetivos fundamentais para saber se alcançou o que você planejou antecipadamente [...]. Por isso, na Pró-Reitoria nós fizemos a opção por começar estabelecendo algumas metas ainda não muito precisas, com objetivos precisos, sim, mas as metas ainda um pouco difusas, porque ainda estamos trabalhando nelas para sabermos, de alguma forma, aonde queremos chegar e a partir daí a avaliação seria um instrumental importante para dizer se nós estamos caminhando corretamente. Fizemos essa opção e a avaliação interna, ao aparecer agora, lógico que vai envolver a Pró-Reitoria, possibilitando avaliar um pouco essa questão até para saber se as metas que nós estabelecemos são adequadas ao próprio perfil da universidade, se a universidade demonstra condições estruturais, demonstra, do ponto de vista da composição dos seus quadros, das pessoas, dos seus pesquisadores, dos seus professores de pós-graduação, se essas metas que nós estabelecemos são adequadas, porque nós podemos estabelecer metas inalcançáveis. O processo de avaliação deve ir dando um pouco essa dimensão. Por isso que eu digo que essa relação entre planejamento e avaliação é bastante dialética, uma coisa vai alimentando a outra. (Gestor)*

*Mais especificamente naquilo que diz respeito à oferta dos cursos de graduação, é uma sinalização de como é que estão as coisas ditas para além dos instrumentos quantitativos que são os registros dos diários de classe, do cumprimento da carga horária etc., e nos mostre registros qualitativos da importância deles. Um outro aspecto, penso que seja uma fala sobre o corpo docente que está lá nos Departamentos. Qual o papel dele na formação de seus alunos, como é que ele vem afetando a qualidade dos cursos ou contribuindo para essa qualidade dos cursos. A minha expectativa é que essa avaliação sinalize demandas importantes para esses professores que não seja formação apenas na pós-graduação. Eu acho que a gente ainda precisa investir na formação para a docência universitária. Pensar em um programa que possa dar conta dessa formação e a partir de demandas e temáticas da sociedade contemporânea que eles não dominam e não teriam por que dominar. Essa avaliação pode nos mostrar em que nível está esse papel e essa participação dos professores na formação dos alunos e isso pode indicar a definição de uma política de formação da UNEB para esse fim. [...] a avaliação poderá nos indicar também o que é que falta ao professor. Eu já ouvi algumas falas como a dos professores do Departamento de Ciências da Vida, professores que vêm da área da saúde, que não tiveram uma formação pedagógica, não discutiram em seus cursos o processo ensino-aprendizagem, mas que se tornaram professores e eu acho que isso tem uma implicação na qualidade do ensino muito grande. Mas o gerenciamento disso dentro de uma universidade multicampi do tamanho da UNEB, com uma estrutura como a que hoje tem a Pró-Reitoria, não é uma coisa rápida nem muito fácil de fazer a gestão. (Gestor)*

Quando perguntamos aos membros das Comissões de Avaliação (CPA e CSAs) e Gestores sobre os benefícios da avaliação interna para a universidade, as respostas foram bem homogêneas em seu conjunto. A pergunta fez surgir respostas que traziam em seu bojo idéias

de: benefícios para a qualificação da universidade como instituição pública; produção de informações importantes sobre ela e que, nos arquivos, na memória institucional, são inexistentes; possibilidades de a universidade poder se rever em seus procedimentos, na sua condução política e acadêmica; instalação de uma cultura de avaliação e de um eficiente processo de comunicação dentro da instituição.

Levando em consideração o objetivo maior dessa avaliação para a universidade, que seria produzir impactos positivamente qualitativos na vida institucional, os membros da CPA entrevistados revelaram esperar que as pessoas interessadas em construir uma cultura de avaliação e em trabalhar politicamente para que, de forma efetiva, a avaliação seja incorporada à vida institucional, possam ter com os resultados da avaliação mais argumentos e força para avançarem nesse processo, o que, de antemão, diz um deles, infelizmente não podemos assegurar que irá acontecer, nem que esses resultados, de fato, serão incorporados pela universidade.

Por outro lado, um (01) membro da CPA, ao mesmo tempo em que disse que a avaliação pode indicar, com muita clareza, os rumos da instituição, fez uma crítica à estruturação do processo avaliativo na universidade. Para ele, essa estrutura precisa ser aperfeiçoada, da mesma forma que é necessário construir uma metodologia diferente da que hoje é utilizada, uma metodologia que dê conta da diversidade institucional. Destacamos três dessas falas:

*Um aspecto que a gente pode assegurar e que é positivo desse processo de avaliação é que ele irá produzir outras informações importantes de que a universidade não dispõe. Já de algum tempo a gente ouve dizer não só da UNEB, mas de outros lugares da Administração Pública, de que há muita dificuldade na gestão por falta de informações qualificadas. Então eu acho que esse processo ainda que não vá conseguir aprofundar todas as dimensões que preconiza a avaliação do SINAES, ele vai produzir muitas informações sobre a vida da universidade que até então não tinham sido sistematizadas e isso para mim já é um ganho positivo [...]. Mas esse fato de produzir informações eu acho muito importante porque percebo que na UNEB, e não vou falar das outras instituições porque não convivo cotidianamente nelas, os debates da instituição se dão muito no “achômetro”, as pessoas não têm informações qualificadas, principalmente na realidade multicampi, onde cada um pensa a partir do seu Departamento [...]. Eu penso que só essa possibilidade da avaliação hoje estar colocando na mesa essas informações e qualificar muito mais a instituição academicamente, já é muito. A avaliação pode indicar, com muita clareza, o rumo institucional. (CPA)*

*A avaliação é um processo de longo prazo. Ele é lento, mas para qualquer universidade ele traz benefícios. Para a UNEB, em curto prazo, o benefício maior seria o conhecimento da avaliação por todas as pessoas. Em médio prazo, seria o funcionamento dessa cultura e aí a universidade, tendo internalizado já essa cultura, com certeza passaria a se avaliar melhor, com*

*mais rigor. Os Gestores teriam com isso uma visão clara dos caminhos a seguir e das políticas importantes a serem implementadas. Em longo prazo, seria o aperfeiçoamento da instituição, o seu crescimento, fruto dos resultados dos processos avaliativos. Os benefícios seriam então os melhores possíveis. Agora a questão é conseguirmos efetivamente instalar essa cultura de avaliação, e um bom processo de comunicação para mim seriam as coisas mais importantes. Depois, trabalhar os resultados da avaliação, casar a avaliação com o planejamento institucional. A avaliação daria a régua e o compasso para a universidade, mas acho que, no momento, nós ainda estamos na fase inicial, isto é, trabalhando para alcançar o benefício de curto prazo. (CPA)*

*[...] é importante que a gente acredite no processo avaliativo como um processo que irá subsidiar todo o planejamento institucional, como um processo que irá traçar a ultrassonografia da universidade, para que ela seja analisada por todos os gestores e toda a comunidade acadêmica, para que essa universidade possa ver as suas fragilidades e as suas potencialidades, mudanças nas suas atividades, transformações e reforço nas suas potencialidades. (CPA)*

Algumas idéias dos benefícios que a avaliação poderá trazer para a universidade são recorrentes nas falas dos vinte e um (21) sujeitos entrevistados. As que preconizam a retroalimentação do planejamento institucional pela atividade da avaliação, por exemplo, ou a de que, através da avaliação, a universidade poderá conhecer e se reconhecer a si própria como uma instituição pública, *ter a cara de uma universidade pública, como disse um membro da CSA do DCV*. Fortalecer-se e proporcionar aos membros da sua comunidade acadêmica uma tomada de consciência sobre o seu fazer, sobre a sua prática cotidiana, voltada para o ensino, a pesquisa, a extensão ou a gestão institucional. Com a avaliação interna, afirmaram eles, é possível a comunidade acadêmica conhecer os seus reais problemas de ensino, de pesquisa e de extensão, valorizar os resultados obtidos com qualidade e participação, corrigir os entraves existentes, estabelecer novos horizontes para a produção e disseminação do conhecimento e tornar a universidade mais prospectiva, mais realista e, ao mesmo tempo, planejar de maneira mais adequada o seu futuro.

Apesar do registro dessas recorrências, consideramos importante ressaltá-las nas falas de alguns dos sujeitos entrevistados. Os membros das CSAs assim discursaram:

*Considerando, a priori, que a avaliação é de grande importância para qualquer instituição de educação, eu diria que para a UNEB, neste momento, ela é importantíssima. Para melhorar a qualidade da oferta de seus cursos, para dar aos docentes subsídios mais consistentes de reflexão sobre a instituição e sobre a sua prática. Aos Gestores, ela poderá dar o suporte necessário para pensarem a expansão institucional. Pensando agora do ponto de vista dos Departamentos, o meu, por exemplo, precisa ser reestruturada e a avaliação poderá ajudar. Quanto à universidade como um todo, ela precisa pensar ações de forma mais ampla, larga, visando ao futuro, e não presa ao imediatismo. (CSA do DCH)*

*O principal benefício é fazer a UNEB ter a cara de uma universidade pública. Em muitos lugares onde está instalada, ela é o centro do saber daquela localidade, daquela região, daquele município e ela, enquanto instituição pública, não tem consciência disso, não se dá conta disso. A UNEB é uma instituição muito desarticulada. Eu tenho certeza de que dentro dela existem profissionais que poderiam ser muito colaborativos entre si, que desenvolvem trabalhos na mesma área ou trabalhos que se complementam, mas que um não sabe da existência do outro. O processo avaliativo poderá trazer essa aproximação. Eu sou otimista com relação à avaliação. Eu acredito na avaliação. (CSA do DCV)*

Os Gestores, em sua maioria, pensam que os resultados da avaliação interna poderão nortear o planejamento institucional, assim como todas as outras ações da universidade. Esperam também que a avaliação mostre para todos os atores da instituição o que fazer a partir do que for por ela colocado. A organização da universidade é apontada como um outro benefício que a avaliação poderá trazer. Não que a UNEB não tenha organização, ressaltou um Gestor. *É evidente que ela tem, mas eu estou sentindo necessidade disso, de que essa organização se dê de uma forma mais sistêmica, de uma forma mais integrada, de uma forma que articule verdadeiramente as ações universitárias nas suas três grandes dimensões. Acho que a avaliação poderá nos ajudar a tomar consciência dessa necessidade de organização.*

Os benefícios mais aguardados pelos Gestores são para a área acadêmica, na medida em que a avaliação poderá mostrar, para cada um deles, o que fazer de forma mais concreta em suas áreas, bem como indicar uma sistemática de acompanhamento dos rumos institucionais para que, posteriormente, os resultados possam ser visualizados com mais clareza. *Acho que a avaliação deverá trazer como resultado a consolidação efetiva das ações institucionais no ensino superior, na pesquisa e na extensão, elevando ao nível da excelência, por que não, a UNEB no cenário das universidades estaduais do Norte, Nordeste e a nível nacional, conclui um Gestor.*

Percebemos em alguns momentos, pelas considerações que eram tecidas pelos entrevistados acerca da questão dos benefícios da avaliação para a universidade, que o lugar de onde cada um falava era o mesmo. Independentemente da posição que ocupavam dentro da instituição, o lugar era a própria universidade. Daí a idealização, presente em todas as falas, da avaliação como o instrumento capaz de possibilitar a universidade inserir-se na dimensão contemporânea de refletir sobre si mesma como instituição pública e multicampi, fortalecendo a sua inserção no sistema nacional de educação superior, ser ditada pela necessidade sentida por todos os entrevistados de se ter uma visão clara e real da universidade para, a partir daí, construir-se um projeto institucional com foco em um repensar a sua configuração

multicampi, complexa, desafiadora e desintegrada devido à falta de um modelo gerencial adequado, que contemple essa lógica.

É nesse sentido que a idéia de avaliação interna extrapola, nas falas de muitos dos entrevistados, a perspectiva individual, porque o mais importante para eles é a reflexão dirigida para o coletivo, para o conhecimento da realidade institucional: na qualidade de instituição pública e multicampi, seus programas, projetos, ações e as diferentes atividades que realiza.

Enfim, em seus discursos, os membros da CPA e CSAs do *Campus I* e Gestores da Administração Superior da universidade não deixaram dúvidas quanto ao fato de a avaliação interna ser para eles, nesse momento, o caminho possível e o mais concreto para a instituição poder ampliar o conhecimento sobre si mesma; para poder desencadear um processo de reestruturação do seu modelo multicampi e para realizar uma revisão das suas formas de condução política e acadêmica.

As vozes desses Gestores e membros da CPA e CSAs, sujeitos desta pesquisa, revelam o que eles esperam e projetam sobre a avaliação interna, de caráter mais global, como preconiza o SINAES, em construção na UNEB já há dois anos:

*Primeiro, a avaliação interna poderá trazer a possibilidade de a universidade inserir-se na dimensão contemporânea de refletir sobre si mesma (e, assim, ir superando as noções que prevaleceram no passado como “quem avalia é quem mais sabe”; há um setor de avaliação à parte dos que serão avaliados”; “avalia-se para saber informações sobre o outro e não sobre si mesmo”; “avaliação tem como resultado os relatórios”, etc.). Dessa forma, poderá ser uma forte estratégia para ampliar o conhecimento sobre si mesma e, assim, fortalecer-se perante o Estado, por exemplo, na identificação das suas necessidades, dos seus recursos e das suas potencialidades. Ademais favorece a sua inserção no sistema nacional de educação superior [...].(CPA)*

*A avaliação está colocando desafios que poucas pessoas estão percebendo. Poucas pessoas percebem que a avaliação representa a qualificação da universidade enquanto uma instituição pública. A UNEB é uma universidade pública, estadual, e é a maior universidade multicampi do Estado. Formular um processo interno e autônomo de nos organizarmos, nos fortalecermos como multicampi, a partir da avaliação, é importantíssimo. Esse processo é também um instrumento legítimo de subsídio ao planejamento e à tomada de decisão institucional. Formalizar e fortalecer a instituição a partir desse instrumento chamado avaliação, para mim é um dos mais importantes ganhos institucionais. Além disso, a avaliação pode ser um processo autodidático de formação de cidadãos que discutam as políticas, a cultura, a ação social e educativa da instituição, do Estado, do País e do mundo. (CSA do DCH)*

*Eu reforço que essa avaliação poderá nos mostrar caminhos mais efetivos para um processo institucional mais arrojado, um projeto que contemple essa reestruturação da multicampi, que envolva efetivamente o formato onde nós possamos agregar valores ao nosso fazer acadêmico [...]. Isso é o que a*

*gente quer e o que a avaliação poderá nos dar, que é essa visão para que a gente possa propor um projeto institucional, de fato, com a cara da universidade que é o que nós não temos hoje. (Gestor)*

*Espero que esse processo avaliativo seja uma grande oportunidade para que a universidade possa ser revista em seus procedimentos, na sua condução política e acadêmica. Eu acho que é uma grande oportunidade para a gente ouvir o que as pessoas têm a dizer. O que elas verdadeiramente pensam de outros lugares sem ter que dizer diretamente à Pró-Reitora, o que já inibe muito. A avaliação deverá ser então essa oportunidade de a UNEB pensar um pouco a sua condução, os seus rumos, as suas políticas de ensino, pesquisa e extensão. Não acredito que a gente consiga nada assim tão de cima para baixo: dizer que vai funcionar um programa e pronto, sem que se persiga um pouco a expectativa da base, que vem através da avaliação. Partindo disso, a gente poderá ter mais chance de dar certo, o que não significa que irá dar certo. (Gestor)*

Não há exagero em dizer que os sujeitos da nossa pesquisa, em muitos momentos das entrevistas, de forma amadurecida e consciente, colocaram em tela de juízo os seus discursos, permeados de convicções e expectativas a respeito da avaliação, da educação, da sociedade e, de forma mais profunda e explícita, do sentido da Universidade do Estado da Bahia como instituição de ensino superior pública, estadual e multicampi.

Tanto os Gestores como os membros da CPA e das CSAs esperam que a avaliação, como um todo, permita o estabelecimento e o desenvolvimento de uma reflexividade sobre o trabalho institucional que é colocado à disposição das comunidades das localidades onde a UNEB está inserida, obrigando os segmentos acadêmicos a um pensar mais profundo, que chegue até o sentido da própria natureza da instituição. Eles acreditam que a avaliação deverá servir ao propósito de contribuir para a formulação de juízos equilibrados sobre o ser e o fazer institucional, e para a tomada de decisões, pelos Gestores, que possam incidir diretamente sobre a qualidade acadêmica e o desenvolvimento futuro da universidade.

Por fim, queremos reiterar que, enquanto analista, tomamos como objeto de nossas observações os textos produzidos a partir das falas dos Gestores da Administração Superior da UNEB e dos membros das Comissões Setoriais de Avaliação (CPA e CSAs do *Campus I*) e como objetivo de nossa análise, a compreensão desses textos como discursos. A partir dessa perspectiva é que procuramos, com a nossa escrita, tornar compreensíveis, para os leitores, os processos de significação que esses textos atestam sobre a avaliação interna na universidade pública, estadual, sob o marco do SINAES, no caso deste estudo, a Universidade do Estado da Bahia.

Move-nos a confiança de termos alcançado o nosso objetivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora, no momento de finalizar a dissertação, vem à lembrança tudo o que dissemos na sua introdução, ou seja, como chegamos ao Mestrado, nossa trajetória profissional, a intimidade com o tema escolhido e todos os sentimentos que nos envolviam em relação ao processo de elaboração do Projeto de Pesquisa, bem como as expectativas quanto à sua realização e o que acabou acontecendo nos últimos dois anos. Com essas lembranças, veio junto a necessidade de falarmos um pouco dos “bastidores da produção” deste nosso trabalho.

A primeira coisa a dizer é que, apesar da temática de estudo escolhida ser, para nós, instigante o suficiente ao ponto de nos fazer ousar uma proposta ao Mestrado de Políticas Sociais e Cidadania, não nos deixou de causar também certa inquietação. Pareceu-nos, a princípio, que seria muito difícil fugir do *déjà vue*, já argumentado sobre a questão da avaliação que, internamente, as Instituições de Ensino Superior realizam. Como aprendemos nas aulas de metodologia que fazer o velho, isto é, dizer o “já dito” é procedimento não recomendado a um investigador, lidamos com essa inquietação durante muito tempo. Mas a vida também nos ensinou que os desafios estão por aí para serem enfrentados, para nos provocar ou mesmo nos obrigar a pensar. Assim, correndo todos os riscos, decidimos ir em frente, até porque achar que não iríamos dizer o “já dito”, em momento algum, em relação à temática da avaliação institucional, pareceu presunção da nossa parte.

Arriscamos, então, outros olhares sobre a avaliação institucional. Partimos para investigar o processo de construção da avaliação interna na universidade pública, sob o marco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Convidamos os membros da Comissão Própria de Avaliação, das Comissões Setoriais de Avaliação do *Campus I* e dos Gestores da Administração Superior de uma universidade estadual, multicampi, a Universidade do Estado da Bahia, para serem os sujeitos da pesquisa. Nosso convite foi acatado e eles falaram sobre avaliação, os significados da avaliação interna para a

universidade e de como está ocorrendo, na prática, esse processo na instituição. Ao longo da investigação, vivemos sentimentos de acatamento e de tensão: de um lado a professora, trabalhadora da rede pública estadual de ensino superior, ansiosa por saber as nuances de como acontecia a avaliação interna da universidade a que estava ligada profissionalmente, e, por outro, a pesquisadora que, protegida por suas escolhas teóricas, mais do que saber sobre o processo de avaliação, necessitava compreendê-lo, para interpretá-lo, verbalizá-lo e, por fim, disseminá-lo junto à comunidade interna da universidade e outros públicos interessados na temática.

Na prática, esses dois personagens participaram o tempo todo do processo de pesquisa. Estiveram sempre cercados de cuidados para que fossem evitadas intromissões indesejadas de um ou de outro e, também, a formulação de conclusões apressadas, por conta da familiaridade com o objeto de estudo e com a instituição campo da investigação. Foram cercados por um permanente estado de vigilância em relação às nossas verdades. Conhecendo, vigiando e questionando o conhecimento, como recomenda Bourdieu. Consideramos pertinente seguir tal recomendação, na medida em que, no campo das políticas públicas de avaliação da educação, como de um modo geral em tudo que diz respeito às questões do homem, “a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais impreciso do que alhures” (BOURDIEU, 2004, p.23).

Deixamos o nosso olhar correr sem pressa sobre cada ponto do caminho a ser investigado, procurando apreender os ambientes pesquisados e escutar e decifrar o que os membros da CPA, das CSAs e os Gestores da UNEB expressavam sobre avaliação e sobre o atual processo de avaliação interna vivenciado por eles. Nesse aspecto, o processo de investigação teve, no Projeto de Pesquisa que elaboramos, importante ponto de apoio, sobretudo no que diz respeito à definição do objeto, ao recorte que demos ao tema, ao quadro teórico que construímos etc. É mais uma vez Bourdieu (2007, p.27) quem nos chama a atenção para um outro fato, o de que o caminho da construção do conhecimento “é um trabalho de grande fôlego, que se realiza por retoques sucessivos”. Assim, sem receios, fizemos vários retoques aqui e ali no Projeto, à medida que íamos cumprindo os créditos das disciplinas no Mestrado.

Ao mesmo tempo em que o contato com a teoria nos indicava pistas de reflexão, alargava e tornava mais precisos os nossos horizontes de leitura. Fazia com que tomássemos consciência das dimensões e dos aspectos do problema escolhido para ser investigado. Nesse processo, pudemos contar com o valioso e seguro auxílio de nossa orientadora.



Um último ponto merece ser tocado, no nível metodológico e em relação à análise do discurso, que foi a forma de narração da pesquisa que nós optamos por utilizar neste trabalho, para que se entenda o ponto de vista da apresentação das entrevistas e da análise que fizemos das falas dos entrevistados: procuramos olhar através dos textos que resultaram de suas falas. Treinamos os nossos olhos para saberem olhar através dos textos que resultaram das falas dos entrevistados, buscando compreender os significados do processo avaliativo interno na universidade pública, considerando, como Orlandi (2006, p.116), que, “na perspectiva da análise do discurso, o texto é visto como unidade de significação”.

A análise dos dados, a partir das falas dos membros da CPA, das CSAs e dos Gestores da Administração Superior da UNEB, mostrou-se extremamente elucidativa. Todos os entrevistados tinham muito que dizer. As falas nos chegavam naturalmente carregadas de significados e foram ditas, sempre, de forma contextualizada, o que nos ajudou muito a compreendê-las.

O cenário proposto para a pesquisa pretendeu que a análise das cinco categorias lançasse luzes sobre a questão da avaliação interna na UNEB, como ela está sendo construída hoje sob o marco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, considerando toda a sua complexa rede de significações para as pessoas entrevistadas e diretamente envolvidas com esse processo avaliativo.

Trabalhamos com as seguintes categorias de análise: *1- o significado do atual processo de avaliação interna nos qual Gestores, membros da CPA e CSAs estão envolvidos, como definem a participação dos segmentos universitários nesse processo e o entendimento que têm sobre o mesmo; 2 - a prática do processo de avaliação interna na universidade, com a possível consolidação de uma cultura de avaliação institucional e a existência de possíveis mudanças na universidade em função desse processo avaliativo; 3 - a divulgação, comunicação e uso dos resultados da avaliação; 4 - a gestão do processo de avaliação na universidade multicampi e a relação desse atual processo com os anteriormente construídos pela universidade; e 5 - os compromissos da avaliação hoje em prática na universidade, os benefícios da avaliação para a instituição e as implicações do processo avaliativo nas áreas fim da universidade.*

A pesquisa de campo aconteceu entre o final do segundo semestre de 2007 e o primeiro semestre de 2008. Esse período abrangeu o momento da realização das entrevistas, da participação em reuniões e eventos promovidos pela CPA e CSAs, espaços de coleta e análise dos documentos institucionais que tratavam da avaliação interna. Entrevistamos dez (10) membros das CSAs do *Campus I - Salvador*; cinco (05) da CPA e seis (06) Gestores da

Administração Superior da UNEB, dentre eles, Coordenadores e Vice-Coordenadores das Comissões, Pró-Reitores da área meio e áreas fim da universidade, Reitor e Vice-Reitora. No geral, essas entrevistas constituíram-se fontes essenciais de questões e “evidências”, como denomina Yin (2005), para o estudo realizado. As evidências foram registradas, analisadas e interpretadas na perspectiva da análise do discurso. As falas, construídas a partir das entrevistas, foram apoiadas por outras informações obtidas de fontes, como documentos e conversas informais.

Delimitamos os centros de interesse nas conversas mantidas com os sujeitos da pesquisa, direcionando-as mediante um roteiro pré-elaborado. Nossa pretensão era investigar, em profundidade, o descrito nos roteiros. Mas as falas desses sujeitos institucionais abarcaram mais do que simples índices do universo discursivo delimitado tematicamente: avaliação interna no marco do SINAES. Elas revelaram um sistema de idéias e representações no qual se abrigavam as significações do contexto em que vivem esses sujeitos: a UNEB, universidade pública, estadual, situada na Região Nordeste do País. Desta forma, encontramos em cada resposta às questões das entrevistas influências das constantes interações verbais experimentadas por esses atores em suas posições e ocupações na UNEB. O sentido de avaliação que esses atores institucionais imprimiram em seus discursos/falas incitou-nos a pensar para além da avaliação interna, para o significado da universidade, sua organização, sua estrutura multicampi, seus procedimentos de participação e comunicação, enfim, sua própria razão de ser.

A técnica da entrevista que utilizamos implicou um afastamento, um recuo nosso, enquanto entrevistadora, para dar significado à fala dos membros da CPA, das CSAs e dos Gestores da universidade. Por essa razão, esse momento da pesquisa não pode ser considerado uma construção dialógica. As respostas dadas pelos entrevistados foram, por certo, inicialmente direcionadas, condicionadas pelas nossas perguntas, que lhes dirigiram o caminho, descortinando aí a bilateralidade da comunicação. Fizemos brotar a fala dos membros das várias Comissões e dos Gestores. Criamos um espaço onde esses atores e seus discursos apareceram livremente. A despeito do papel que atribuímos a esses sujeitos, às suas vozes, a língua foi o importante instrumento através do qual eles construíram um processo de comunicação conosco. A nossa conduta como pesquisadora / entrevistadora encontra reforço em Balanco (2003, p.3 e 4), quando afirma que “atribui-se aos sujeitos do discurso uma atuação relevante na constituição da fala, mas não se retira da língua a função maior de se oferecer como instrumento através do qual os falantes realizam a comunicação”.

Assim, as falas registradas e as conversas com os sujeitos da pesquisa foram objetos de análise, através da qual investigamos a presença das marcas que permitiram falar das idéias e significações que esses atores têm sobre avaliação da educação superior e o processo avaliativo interno que está sendo construído na UNEB. Essas falas mostraram-se reveladoras das idéias de universidade e expectativas de cada um deles em relação à organização dos procedimentos e processos cotidianos da instituição, mas, sobretudo, sobre o seu futuro.

Não houve silêncios marcando os lugares enunciativos dos membros da CPA, das CSAs e dos Gestores institucionais. Todos assumiram a posição de que tinham algo a dizer, a acrescentar sobre o processo avaliativo por eles desencadeado dentro da universidade e sobre a própria instituição. Mostraram-se sujeitos falantes, com situações de práticas lingüísticas que permitiram a manifestação do que entendemos como textos de argumentação ou opinativos. Desses textos, emergiram algumas questões:

Uma das mais importantes diz respeito ao fato de que, nessa universidade, a avaliação ainda está pouco institucionalizada, muito embora integre o rol de atividades universitárias desde 1986, mesmo com registro de alguma interrupção nesse percurso. Talvez por isso tenha sido possível ouvir de alguns entrevistados que já há uma cultura embrionária de avaliação na UNEB, mas precária e não integrada de maneira efetiva ao contexto político e decisório institucional.

Estas falas estão em consonância com Augusto e Balzan (2007, p.621), que apontam a falta de uma cultura de avaliação nas IES como sendo a maior dificuldade que o SINAES está enfrentando para a realização das avaliações internas. A falta de uma cultura de avaliação nas IES é também mencionada nos documentos desse Sistema. Porém, é o processo contínuo de avaliação interna o principal instrumento de construção e/ou consolidação dessa cultura nas IES, uma vez que permite que a comunidade universitária se identifique e se comprometa com a avaliação como uma atividade de caráter permanente, registrou em seus documentos a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES, 2004).

Considerando esses registros, o SINAES iniciou um trabalho para que se crie nas IES essa cultura de avaliação, mas nós sabemos que isso leva tempo e ele tem apenas quatro (04) anos de implantado. Para que se consolide nas IES uma cultura de avaliação é preciso amadurecimento maior do processo como um todo e que se consiga, como disse um membro da CPA que entrevistamos, *ir superando a idéia de avaliação como punição ou prêmio e fortalecendo a avaliação educativa, formativa, participativa.*

A outra questão se refere à falta de participação dos diversos segmentos institucionais no processo avaliativo e aqui, mais uma vez, faz-se necessário lembrar que o SINAES

formatou a avaliação interna como um processo cíclico, criativo e renovador da instituição, onde o que é importante e faz a diferença é a atuação das pessoas envolvidas como protagonistas de todas as etapas do processo avaliativo. Assim, para que se consolide uma cultura de avaliação e não se restrinja a mero processo para cumprir uma legislação, é preciso que exista, nas IES e entre as pessoas, o princípio da participação em um processo de autoconhecimento institucional, fazendo com que, aos poucos, a avaliação interna se transforme no que Leite (2005) defende: uma avaliação participativa, com um alcance educativo. De acordo com a CONAES (2004), esse processo contínuo, cíclico, é o instrumento de construção e/ou consolidação da cultura de avaliação nas IES, pois permite que a comunidade universitária se identifique e se comprometa com a avaliação como uma atividade de caráter permanente.

A participação na UNEB é considerada extremamente difícil e complicada pelos entrevistados, não só no que diz respeito ao processo de avaliação interna, como também a tantos outros processos e atividades institucionais. Essa dificuldade em se lidar com a questão da participação na universidade, sem dúvida alguma, é um elemento complicador para a construção e solidificação de uma cultura avaliativa institucional.

Algumas falas dos membros das Comissões puseram em evidência também o pouco estímulo que a atividade avaliativa tem dentro da universidade. Estímulo que, para o Coordenador e o Vice-Coordenador, se traduz na destinação de 20 horas de suas cargas horárias de trabalho na universidade para a atividade de avaliação, e para os demais membros do corpo técnico e docente das comissões de avaliação, em 10 horas. Quanto aos alunos, eles têm a carga horária correspondente à sua participação nas Comissões, considerada como atividade curricular, de acordo com os critérios do Colegiado de Curso. Para nós, o pouco incentivo aparece na frágil capacitação dos docentes e técnicos na área de avaliação, assim como na ausência de uma política institucional de consolidação dos quadros de integrantes das Comissões de Avaliação, com o objetivo de minimizar o problema recorrente da descontinuidade das Comissões e até de uma nova falta de continuidade do processo.

Como consequência da falta de estímulo e de valorização da atividade de avaliação dentro da universidade, do ponto de vista da produção de conhecimentos, esse processo se ressentia da existência de limitado quadro de pessoal preparado, capacitado teórica e operacionalmente. Mesmo os membros das Comissões, as pessoas mais dedicadas ao trabalho avaliativo, são, em sua maioria, oriundas das mais diversas áreas e sofrem pela falta de uma efetiva articulação, integração, que seja mediada por uma reflexão teórica sobre a temática da avaliação. Vejamos o que diz um dos membros da CSA do DCH: *“Há uma deficiência de*

*conhecimento, de entendimento do processo como um todo. Para tornar mais claro o que eu estou dizendo, a CPA solicitou a assinatura da Revista Avaliação e nós recebemos todos os números da Revista, mas me pergunte se em algum momento ler os artigos, discuti-los tem sido ponto importante de nossas agendas?”.*

Essas questões postas chamam a atenção para o que Crombach já colocava em 1963, e, ao que parece, a universidade ainda não se deu conta, de que “a avaliação é uma atividade de pesquisa sistemática, e não uma mera expressão de opiniões e palpites de iluminados e de que o avaliador é, antes de tudo, um educador, cujo sucesso se mede pelo que ambos aprendem” (CROMBACH, 1963 apud RISTOFF, 2003, p.21).

Em meio às dificuldades com a participação e com a comunicação dentro da universidade, convive-se também, de acordo com os nossos entrevistados, com as dúvidas e as incertezas quanto aos resultados da avaliação e a divulgação e uso dos mesmos.

Há, entretanto, em todos os discursos/falas dos membros das Comissões de Avaliação e Gestores da universidade, reforçando o que já dissemos antes, uma linguagem não silenciada, uma linguagem solta, permeada de opiniões, impressões, significações e também posicionamentos, ao ponto de, em alguns momentos, questionarmos se os falantes (entrevistados) tinham a consciência do quanto poderiam, com as suas meras palavras, estar provocando efeitos não somente na entrevistadora/pesquisadora, mas, principalmente, nas pessoas com as quais convivem institucionalmente, inclusive em níveis distintos de hierarquia. Se eles sabiam que toda linguagem já está cheia de ação e que se tudo o que dizemos é também o que fazemos e se fazemos diferente do que dizemos, caímos em contradição, como chama a atenção Tiburi (2008).

A experiência da escuta a esses Gestores e membros das Comissões de Avaliação da UNEB e toda a vivência com eles, ao longo do tempo em que estivemos trabalhando no campo de pesquisa, valeram a pena. Ouvimos suas vozes, na qualidade de sujeitos de suas expressões acerca da construção do processo de avaliação interna da universidade, sob o marco do SINAES. Provocamos em cada um dos entrevistados não só a possibilidade de (re) pensar o processo da avaliação interna em prática na universidade, como também de (re) pensar a própria instituição. Abrimos espaços para que temas importantes sobre a organização, procedimentos e condução política e acadêmica da universidade fossem tratados, provocando o afloramento de opiniões, percepções, identificação de valor e mérito e posicionamentos às vezes recorrentes dentro de algumas falas, em um desnudamento, em uma retratação sem retoques da instituição.

Com esse trabalho não pretendemos esgotar a discussão sobre a temática ou encontrar respostas prontas, acabadas, definitivas para as questões suscitadas, em especial devido à complexidade do assunto *avaliação* e do ainda “relativamente novo” e até por isso mesmo pouco conhecido SINAES (AUGUSTO E BALZAN, 2007, p.612).

Ao convidarmos os membros da CPA, das CSAs e os Gestores para falarem do processo de avaliação interna da universidade, esperamos ter provocado neles, com as nossas perguntas, o feito do “espelho” a que se refere Belloni (2004) quando fala da avaliação: uma reflexão ampla sobre a realidade institucional, para além da questão da avaliação interna, iluminada a partir dos enfoques, perspectivas, significações e compreensões das múltiplas relações da realidade institucional vivida por eles, que foram, pouco a pouco, sendo construídas ao tempo das discussões levantadas nas entrevistas.

A partir das argumentações construídas nas falas dos membros das Comissões (CPA E Setoriais) do *Campus I* e pelos Gestores da Administração Superior da universidade, constatase que há, na maioria desses sujeitos, de forma muito presente, a defesa de idéias de avaliação que buscam uma compreensão global da instituição e que reconhecem a necessidade de integração de suas diversas dimensões, como recomendado por Dias Sobrinho<sup>20</sup>; avaliação como instrumento que possibilita aos Gestores institucionais a tomada de decisões mais seguras e eficazes, como destaca Stufflebeam (1983, apud RISTOFF, DIAS SOBRINHO, 2003, p.25) em sua proposta de avaliação voltada para a tomada de decisão com o sentido de agir no cotidiano institucional; avaliação como um processo sistemático de identificação de mérito ou valor face a missão social da instituição, como proposto por Scriven (1991, apud RISTOFF, DIAS SOBRINHO, 2003, p.26), ou de avaliação como instrumento de tomada de consciência sobre a instituição visando à melhoria da qualidade institucional e de sua relevância social, como defende Belloni<sup>21</sup>. Enfim, a idéia de avaliação como alcance de indicadores de um modelo próprio de universidade multicampi e de seus novos e futuros rumos.

Novos rumos que, por certo, exigirão um comprometimento dos Gestores da Administração Superior da universidade e dos Gestores das unidades universitárias com as mudanças que são necessárias e imprescindíveis para o futuro institucional, e que se traduziram, nas vozes ouvidas, em idéias de: *compromisso de qualificação da universidade como instituição pública; de alteração das formas e níveis de participação dos segmentos universitários e de comunicação interna; de criação e solidificação de uma cultura*

---

<sup>20</sup> In: “Avaliação Institucional: teoria e experiências”, 1995.

<sup>21</sup> In: “Avaliação Institucional da Universidade de Brasília”, 1995.

*institucional que reconheça a avaliação como parte da rotina acadêmica, constituindo-se em ação do cotidiano da universidade e que permita o seu aperfeiçoamento constante; de organização sistêmica e integrada de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; de possibilidade de reestruturação do seu projeto de universidade multicampi; de revisão dos seus procedimentos internos de condução política e acadêmica e, por fim, de assunção do princípio da avaliação como fundamento não descolado do planejamento das ações, atividades e práticas administrativas, acadêmicas e de gestão dentro da universidade.*

São avaliações como essa que a UNEB está realizando no seu interior. Elas alimentarão e reorientarão os processos de mudança nos seus diversos espaços institucionais, na medida em que essa forma de avaliar fornece informações elaboradas sobre a universidade, permitindo-lhe se antecipar na construção

do seu padrão de qualidade pela auto-regulação das ações planejadas e efetivamente em desenvolvimento. Este investimento contempla não a aplicação de modelos já construídos por outras experiências, mas o desenvolvimento de pesquisas e estudos por grupos de professores e estudiosos na área (BORBA, 2003, p.14).

Certamente, este estudo foi feito permeado por nossa vontade e interesse em fazê-lo e é por isso que podemos dizer que ele é o testemunho do caminho que temos percorrido nesses trinta e um anos de vida profissional. Tentamos fazer o melhor que podíamos e no tempo que regimentalmente nos foi dado pelo Programa do Mestrado, aprendendo aqui e ali como os nossos erros e acertos. No entanto, ao refazermos agora nessas considerações finais, passo a passo, o nosso caminhar, e expormos os seus resultados à luz das críticas da academia e do público interessado pela avaliação institucional, mais uma vez sentimos inquietação diante de um trabalho que visa a provocar novos estudos sobre os processos de avaliação institucional. Procuramos apoio no que dizem Ristoff e Dias Sobrinho (2000, p.8), “certeza não há nos processos de avaliação nem em seus produtos, como, aliás, não pode haver nem na própria ciência e nisso consiste não a sua fragilidade, mas as suas possibilidades alargadas”. Palavras que nos encorajam a colocar um ponto final neste trabalho, apresentando algumas recomendações para a Comissão Própria de Avaliação da UNEB e de outras universidades em estágios semelhantes quanto à:

a) sensibilização da comunidade universitária

Disseminar as informações do SINAES, mesmo na etapa atual do processo avaliativo, não só na forma de documentos, mas, principalmente, por meio de oficinas constantes e ampla divulgação. O objetivo é aproximar as CSAs dos propósitos da avaliação interna institucional e permitir que as pessoas envolvidas no processo avaliativo internalizem a concepção de

avaliação proposta pelo SINAES, colocando-as em sintonia com o objetivo comum da avaliação na universidade, que é a melhoria da qualidade institucional. Tais iniciativas, por certo, farão com que as pessoas se coloquem em processo de reflexão e de autoconsciência a respeito da instituição, em caráter contínuo. Essa mobilização ajudará a construção de uma cultura de avaliação na universidade.

A comunidade universitária não pode permanecer alheia ao processo avaliativo. Ela deve tomar conhecimento dos propósitos, dos conceitos teóricos, das ações que permeiam o projeto de avaliação, assim como dos seus resultados, alterando a cultura institucional que hoje é de resistência a esse processo. Resistência centrada em compreensões parciais do SINAES, noções errôneas de avaliação como fiscalização, inspeção, burocracia, avaliação, que têm como resultado os relatórios, mas, também, focalizada em experiências avaliativas frustrantes.

Quando uma IES se dispõe a iniciar processo de avaliação interna, é preciso que a sua comunidade acadêmica saiba “que a avaliação se funda em princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.15). De qualquer forma, estando ou não explicitados nos documentos institucionais da avaliação, mais do que saber, é imprescindível que esses pontos de vista, objetivos, princípios, visões de mundo, de educação etc. sejam discutidos por todos.

O que a CPA precisa ressaltar no atual processo avaliativo da UNEB é a preocupação com o processo educacional da avaliação. Despertar a consciência dos indivíduos sobre o seu papel e o da instituição, bem como chamar a atenção para o fato de que a avaliação é um processo de constante negociação, que abarca desde a decisão de iniciá-la até a sua implementação e a utilização dos resultados.

#### b) Institucionalização da avaliação

A UNEB precisa incorporar, de maneira efetiva, a avaliação ao seu processo de reflexão e tomada de decisão. Dar-lhe um poder real na estrutura da universidade, para que ela possa impactar nas decisões importantes, impor programas de qualidade para a instituição e constituir-se em instrumento efetivo para iluminar a construção da nova concepção de universidade multicampi que a comunidade deseja construir.

#### c) Consolidação do atual processo de avaliação interna institucional

Promover a divulgação dos resultados da avaliação por meio de relatórios. Fazer uso de documentos informativos e da página eletrônica da instituição também é recomendado. Ou seja, é preciso buscar formas diferentes de levar tal processo aos diferentes públicos. Porém, a



CPA não pode nem deve encerrar as atividades da avaliação simplesmente com a divulgação dos resultados através de relatórios. É interessante que ela promova uma reflexão coletiva sobre o significado das informações colhidas pela avaliação e que ela está disponibilizando para a comunidade universitária. Ações neste sentido sugerem que se “incluam exposições e palestras com a utilização de recursos áudio-visuais, ou ainda a transformação do relatório em relatórios menores, direcionados a públicos específicos” (RISTOFF, 2000, p.126). Desta forma, evita-se reduzir a avaliação a meros documentos ou estudos formais, dados agregados e indicadores estatísticos, propiciando, de forma mais imediata e constante, as melhorias nos processos e nos padrões estabelecidos pela instituição. Ristoff fala também sobre a necessidade de testar os relatórios antes de torná-los públicos mediante consulta aos diversos grupos de interesse. Isto permitiria, “não só a identificação de aspectos que necessitam de maiores esclarecimentos ou aprofundamento e reduziria significativamente também incompreensões e conflitos” (2000, p.119).

O que queremos ressaltar é a necessidade de a CPA pensar a proposta de avaliação na perspectiva de dar relevo não apenas aos dados propriamente ditos, mas aos significados que esses dados contêm, e a importância de considerar que tanto os resultados positivos quanto os negativos evidenciados pela avaliação são dados que devem contribuir para o aprimoramento do processo educativo. Ou seja:

Numa perspectiva realmente participativa, devem subsidiar a reflexão sobre o (re) planejamento e o (re) pensar contínuo das ações, de forma a evitar a rotinização e a conseqüente anulação da avaliação como instrumento transformador (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p.86).

#### d) Promoção de um balanço crítico de todo o processo avaliativo

A CPA deve promover junto às CSAs momentos de reflexão sobre a prática do processo de avaliação interna institucional, das metodologias e estratégias utilizadas, avanços, conquistas, dificuldades encontradas, resultados alcançados, propósitos e conceitos teóricos que permearam o processo avaliativo objetivando a sua continuidade, o planejamento de ações futuras e a proposição, aos Gestores institucionais, de medidas concretas para o redimensionamento das atividades institucionais, de forma a possibilitar que a avaliação se comprometa com a melhoria da qualidade apregoada no discurso oficial do projeto de avaliação da universidade.

Por fim, como um último comentário, queremos dizer que o tema e a problemática pesquisados constituem desafios para novos estudos, análises e pesquisas sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O papel do Exame Nacional de Desempenho

do Estudante-ENADE, as novas características da avaliação de cursos de graduação e sua articulação com os processos de regulação do Ministério da Educação são algumas das contribuições que pesquisadores e estudiosos interessados poderão dar para a sistematização de dados, informações e conhecimentos sobre a universidade pública, sobre o SINAES e a avaliação educacional, que têm por objeto as instituições, os sistemas, os projetos ou políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira.

## REFERÊNCIAS

ATTICO, Chassot e OLIVEIRA, José Renato de (orgs.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

AMORIM, Antonio. *Avaliação Institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (COLLOR, FHC e LULA)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed., Rio de Janeiro: Forense, 2007.

AUGUSTO, Rosana e BALZAN, Newton César. A vez e a voz dos Coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. *Revista Avaliação*, Campinas, v.12, n.4, p.597-622, dez. 2007.

AZEVEDO, Mário L. N. de. A Integração dos Sistemas de Educação Superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA Jr., João do Reis (orgs.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, J. (orgs.). *Avaliação Institucional: teoria e experiência*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; AUGUSTO, Rosana. A vez e a voz dos Coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. In: *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v.12, n.4, p.597-662, dez.2002.

BARRIGA, Angel D. Avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, Dilvo (orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003, p.77-95.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.

BELLONI, Isaura. Avaliação da Universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: VIEIRA, Sofia L. et al. *A Universidade em Questão*. São Paulo: Cortez, 1989, p.55-70.

\_\_\_\_\_. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, Dilvo (orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação e resistências*. Florianópolis: Insular, 2000, p.37-58.

\_\_\_\_\_ et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2005, p.87-113.

BERTOLIN, Júlio C. G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. In: *Revista Avaliação*, Campinas, v.9, n.4, dez.2004, p.67-76.

BICUDO, Viggioni M. A.; JÚNIOR, Celestino A. da S. (orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORBA, Amândia M. de (org.). *Avaliação do Ensino Superior: referenciais para a construção de um projeto institucional*. Itajaí: UNIVALI, 2003.

BOURDIEU, P.; CHAMBORDEON, J.C.; J. C.; PASSERON, J. C. *Ofício de sociólogo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed.rev.Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Diário Oficial [da] República do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abril, 2004. Seção 1 p. 3-4.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial [da] República do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27.83-27,841.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e seqüenciais, no sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] República do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1, p.6.

\_\_\_\_\_. Portaria n° 2051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES. *Diário Oficial [da] República do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul.2004. Seção 1, p.12.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BUCCI, Maria P. D. (org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPBELL, Juan C. La Universidad en Chile 1981-1995. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA, JR., João dos R. (orgs). *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP, 1997, p 101-120.

\_\_\_\_\_. La educación superior em Chile: câmbios y desafios. *Revista Avaliação*, Campinas, v.2, n.4, dez.1997, p.25-30.

CAPPELLETTI, Isabel F. *Análise crítica das políticas públicas de avaliação*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005.

\_\_\_\_\_.(org.). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

CARVALHO, Inaiá M. M. de. Brasil: Reestruturação produtiva e condições sociais. *Caderno CRH*, Salvador, n. 35, p.123-149, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Do significado da avaliação institucional no âmbito da política educacional. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e JUNIOR, Celestino Alves da Silva. *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.35-42.

CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, Gustavo L. A Universidade Argentina hoje: Notas para uma discussão. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA, JR., João dos R. (orgs). *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP, 1997, p. 205-225.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, João F. de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIEPEDES, 1999, p.179-189.

\_\_\_\_\_.(org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do Séc. XXI*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. A Universidade Latino-Americana entre o público e o privado: breves considerações. *Revista Avaliação*, Campinas, v.2, n.4, dez. 1997, p.9-12.

CASPER, Gerard. *Um mundo sem universidade?* Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIEPEDES, 1999, p.211-223.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: ED. PUC/Rio, São Paulo: Loyola, 2002.

COELHO, Ildeu Moreira. Avaliação da Educação Superior: flexibilização e regulação. In: MANCIBO, Deise; FERNANDES, Dourado Luis; MENDES, Catani Afrânio; FERREIRA DE OLIVEIRA, João (orgs). *Política e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 117-135.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional na universidade pública. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, Dilvo (orgs). *Universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

COHEN, Ernesto. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CORREIA, Adriano (org.). *Hannah Arendt: A condição humana*. Salvador: Quarteto, 2006.

CUNHA, Luis Antonio. *A Universidade temporã*. 3. ed.rev., São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. *A universidade reformada*. 2.ed., São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. *A universidade crítica*. 3.ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Maria I. da. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatória. In: *Revista Avaliação*, Campinas, SP, v.9, n.4, dez.2004, p.25-31.

DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMO, P. *Política Social, Educação e Cidadania*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

DE SORDI, Mara R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILAS BOAS, Benigna M. de F. (org). *Avaliação: Políticas e Práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.65-81.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: BALZAN, Newton, C.; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). *Avaliação universitária em questão*. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Sobre a proposta do “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”. *Revista Avaliação*, Campinas, ano 9, v.9, n.1, mar.2004, p.113-124.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Revista Avaliação*, Campinas, SP, n.1, jul. 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Superior: Flexibilização e Regulação ou Avaliação e Sentido Público. In: MANCEBO, Deise; DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M. et al. (orgs). *Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 97 –116.

\_\_\_\_\_; BALZAN, N. C. (orgs). *Avaliação Institucional: Teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n.28, jan.fev.mar.abr. 2005.

\_\_\_\_\_; RISTOFF, Dilvo (orgs). *Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

\_\_\_\_\_. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

\_\_\_\_\_. Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: Por uma ética-epistemológica da avaliação. In: INEP. *Educação Superior em Debate*. Brasília: INEP, 2005, v.1, p.15-39.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: *Revista Avaliação*, v.9, n.1, mar. 2004, p.193-207.

\_\_\_\_\_. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n.28, jan.fev.mar.abr.2005, p.164-173.

\_\_\_\_\_; RISTOFF, Dilvo; GORGEN, Pedro (orgs). *Universidade e Sociedade: Perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008.

DURHAM, Eunice R. A Institucionalização da Avaliação. In: DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon. *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992, p.197-2007.

\_\_\_\_\_. A Autonomia universitária – Extensão e Limites. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (orgs). *Ensino Superior: Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, p.79-121.

\_\_\_\_\_.; SCHWARTZMAN, Simon (orgs.). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

ESTEVÃO, Carlos V. *Educação justa e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

EYNG, Ana Maria. Avaliação como estratégia na construção da identidade institucional. In: *Revista Avaliação*, Campinas, SP, v.9, n.3, set.2004, p.31-50.

Fávero, Maria de L. A. *Universidade no Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UERJ/INEP, 2000.

FERNANDEZ, Tomás-Ramon. *La autonomía universitaria: ámbito y límites*. Madri: Civitas, 1982.

FIALHO, Nadia H. *Universidade multicampi*. Brasília: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Universidade: Do fundamento liberal à cidadania. In: *Revista da FAEEBA*, Salvador, v.1, n.1, jan.jun. 1992, p15-20.

FILHO, José C. dos S. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, Dilvo (orgs.). *A universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p.149-179.

FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: Uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIGUEIREDO, Vilma de Mendonça. Prefácio. In: TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: UNB, 1999.

FREITAS, Kátia S. de; CATRIB, Ana M. F. Diretrizes de uma proposta transformadora de avaliação interna para a pós-graduação. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.518-535, 2004.

\_\_\_\_\_;PILLA, Sônia B. Gestão democrática da educação. Pradime: programa de apoio aos dirigentes municipais de educação. Brasília, *Caderno Texto*, v.3, p.13-69, 2006.

FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação: Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

GÁLVEZ, Inmaculada E. La evaluación de la calidad de la educación: entre la oportunidad y el riesgo. *Educativa*, Goiânia, Dep. de Educação da UCG, v.1, n. 1, p. 9-23, 1997.

GARRIDO, Susane L.; CUNHA, M. I. da; MARTINI, Jussara G. *Os novos rumos da educação superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 244-269.



- GOMES, Alberto A. Sociedade civil e universidade: caminhos de descaminhos de uma quase parceria. In: SANTOS, Gislene A. dos. *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001, p.123-131.
- GONDIM, Linda M. P.; JAIME, Jacob C. *A pesquisa como artesanato intelectual: Considerações sobre método e bom senso*. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.
- GORGEN, Pedro. Avaliação institucional: Entre a performatividade e a legitimação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GORGEN, Pedro (orgs). *Universidade e Sociedade: Perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008, p.137-151.
- GRAY, Sandra T. *Evaluation with power: a new approach to organizational effectiveness, empowerment, and excellence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. - 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- IPEA. Desafios do Desenvolvimento. *Revista do IPEA/PNUD*, ano. 2, n.16, nov. 2005.
- KROTSCH, Pedro. El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización em la universidad Argentina: Hacia una relación público-privado. *Revista Avaliação*, Campinas, v.1, n.1, jul. 1996, p.31-42.
- LAZÁRO, André (org.). *Visão e ação: A universidade orgânica*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- LEITE, Denise. *Reformas Universitárias: Avaliação institucional participativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_; TUTIKIAN, Jeane; HOLZ, Norberto (orgs). *Avaliação e Compromisso: Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2000.
- \_\_\_\_\_. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, Dilvo (orgs.). *Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate*, Florianópolis: Insular, 2003, p.57-79.
- LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (orgs). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p.23-62.
- LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da (orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: Concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, UNISAL, 2005.
- MACHADO, Rosa H. B. *Vozes e silêncios de meninos de rua: O que os meninos de rua pensam sobre as nossas instituições*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGALHÃES, Theresa C. Ação, Linguagem e Poder: uma releitura do capítulo V da obra de The Human Condition. In: CORREIA, Adriano (org). *Hannah Arendt e a condição humana*. Salvador: Quarteto, 2006, p.35-74.

MARTINS, Ricardo C. de R. A nova proposta para a avaliação da educação superior: notas para uma discussão serena. *Revista Avaliação*, ano 9, v.9, n.1, mar 2004, p.173-176.

MASETTO, Marcos. *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: Teoria e prática*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João F. de; SILVA JR., João dos R. (orgs.). *Reforma universitária: Dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_; DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: Transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

MAZZOTI-ALVES, Alda J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.36, n.129, set./dez.2006, p.637-651.

MELUCCI, Alberto. *Busca de qualidade, ação social e cultura. Por uma sociologia reflexiva*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 25-43.

MENEGON, Vera M. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary J. (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999, p.215-241.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

\_\_\_\_\_. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINTO, Lalo Watanabe. *A reforma do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília: INEP/MEC-CONAES, 2004.

\_\_\_\_\_. *SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira*. Comissão Especial de Avaliação, Brasília: INEP/MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2. ed. ampl. Brasília: INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 4. ed. ampl. Brasília: INEP, 2007.

NETO, Guilherme M. *Avaliação. Instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper, 2007.

NEVES, Abílio B. O Ensino Superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In: VELOSO, João P. dos R.; ALBUQUERQUE, Roberto C. de. *Um Modelo para a Educação no Século XXI*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999, p.147 –160.

NUNES, Lina C. As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v.14, n.52, jul. set. 2006, p.339-348.

OLIVEIRA, João F. de. ; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar*, Curitiba, n.28, p.71-87, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORTEGA e GASSET, José. *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

ORSO, Paulino J. (org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PAULA, Maria de F. de. *A modernização da universidade e a transformação da intelligenzia universitária*. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_.(org.). *Debatendo a universidade: subsídios para a Reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004.

\_\_\_\_\_.; AZEVEDO, Marcela D. de; SINDER, Marilene. Avaliação Institucional na Universidade: O caso UFF. In: PAULA, Maria de F. de (org). *Debatendo a Universidade: Subsídios para a Reforma Universitária*. Florianópolis: Insular, 2004, p. 151-182.

PINTO, Célia R. J. *Com a palavra o senhor Presidente José Sarney: o discurso do Plano Cruzado*. São Paulo: Hercitec, 1989, p.15-65.

POLIDORI, Marlis M.; Marinho-Araujo, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys. SNAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n.53, out./dez. 2006.

PORRAS, José A. *et al. Universidad y desarrollo: aprendizajes y desafíos*. Compilado por Adriana Rofman. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

RAUPP, Magdala; REICHLER, Adriana. *Avaliação: Ferramenta para melhores projetos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?* Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

REPETTO, Fabián. Nueva matriz sócio-política, problemas sociales y políticas públicas. América Latina a inícios Del siglo XXI. IN: SARAVÍ, Gonzalo. *De la pobreza a la exclusión:*

*continuidades y rupturas de la cuestión social em América Latina*. Buenos Aires: Prometeo, 2007, p. 233-261.

RISTOFF, Dilvo I.; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. *RBPG*, Brasília, v.3, n.6, dez.2006, p.193-213.

\_\_\_\_\_. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, Dilvo (orgs.). *Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003, p.21-29.

\_\_\_\_\_. O SINAES e os seus desafios. *Revista Avaliação*, Campinas, v.9, n.1, mar.2004, p.179-183.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: Construindo Relatórios. In: \_\_\_\_\_; DIAS SOBRINHO, J. (orgs.). *Universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2007, p.113-128.

\_\_\_\_\_ ; DIAS SOBRINHO, J. (orgs.). *Universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2007, p.7.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional e a mídia. *Revista Avaliação*, Campinas, v.1, n.1, jul. 1996, p.61-64.

\_\_\_\_\_. O SINAES e os seus desafios. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GORGEN, Pedro (orgs.). In: *Universidade e Sociedade: Perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008, p.183-187.

ROTHEN, João C. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. In: MANCIBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JR, João dos REIS (orgs.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006, p.107-124.

\_\_\_\_\_ ; BARREYRO, Gladys B. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNDRES, GERES e PAIUB. *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v.3, n.1, mar. 2008, p.131-151.

RODRIGUES, Cláudia M.; RIBEIRO, José L.; SILVA, Wlamir R. A responsabilidade social em IES: Uma dimensão de análise do SINAES. *Revista Gestão Industrial*, Paraná, v.12, n.4, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. *A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Gislene A. *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

SARAVÍ, Gonzalo A. *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social em América Latina*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SAUL, Ana M. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCRIPTORI, Carmen C. (org.). *Universidade e conhecimento: Desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEGRERA, Francisco L.. América Latina y el Caribe: Principales tendencias de la educación superior. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GORGEN, Pedro (orgs). *Universidade e Sociedade: Perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008, p.13-44.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior: Velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção*. 2.ed.rev.São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; SILVA JR., João dos R. (orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação superior: Análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Franklin L. Universidade: a idéia e a história. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (orgs). *Ensino Superior: Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006, p.285-295.

SILVA JR., João dos R. *Pragmatismo e populismo na educação superior: Nos governos FHC e LULA*. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Maria A. da; SILVA, Barreto R. (orgs.). *A idéia de universidade: Rumos e desafios*. Brasília: Líber, 2006.

SILVA, Waldeck C. da (org.). *Universidade e sociedade no Brasil: Oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVANA, Winckler. A mundanidade das atividades humanas. In: CORREIA, Adriano (org.). *Hannah Arendt e a condição humana*. Salvador: Quarteto, 2006.

SINAES. *Roteiro de auto-avaliação institucional: Orientações gerais*. Brasília: INEP, 2004.

SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia M. W. (orgs.). *Educação superior: Uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

SPINK, Mary J. (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

STEINER, José; MALNIC, Gerhard (orgs.). *Ensino Superior: Conceito e dinâmica*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SUASNÁBAR, Cláudio; SOPRANO, Germán; RINESI, Eduardo (comp.). *Universidad, reformas y desafíos: Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

TIBURI, Márcia. Falar e fazer. *Revista Vida Simples*, set. 2008, p.57.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. Santoro. *Universidades públicas: Desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: UnB, 1999.

\_\_\_\_\_. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. *Revista Avaliação*, Campinas, v.9, n.3, set.2004, p.11-30.

TRINDADE, Hélgio. *Desafios, institucionalização e imagem da CONAES*. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

\_\_\_\_\_(org.). *Universidade em ruínas: Na república dos professores*. 3.ed., Petrópolis RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIEPEDES,1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Avaliação Institucional: 2º relatório*. Salvador: UNEB, 2000.

\_\_\_\_\_/Comissão Setorial do DCH. *Auto-avaliação institucional: Exigências para o credenciamento da universidade*. Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_/CPA. *Informe Avaliação*. Salvador, jul. 2003.

\_\_\_\_\_/CPA. *Instrumentos de coleta de dados – Questionários dos Gestores, Docentes, Discentes e Pessoal Técnico Administrativo*, Salvador, 2008.

\_\_\_\_\_/CPA. *Relatório da pesquisa de egressos dos cursos de graduação da UNE - período 1994-1998*. Salvador: UNEB, 2003.

\_\_\_\_\_/CPA. *Projeto de avaliação institucional da UNEB*. Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_/CPA. *Relatório de Avaliação por Departamento*, Salvador: UNEB, 2002.

\_\_\_\_\_/CPA. *Regimento da CPA*, Salvador, 2006.

UNIVERSIDADE DE SOROCABA. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.12, n.3, set.2007.

\_\_\_\_\_. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.12, n.2, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.12, n.4, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.13, n.1, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.12, n.1, mar. 2007.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. *Revista Avaliação*, Campinas, v.8, n.4, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. *Revista Avaliação*, Campinas, v.9, n.1, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. *Revista Avaliação*, Campinas, v.9, n.4, dez. 2004.

VARGAS, Carlos S. Las Políticas Públicas: nuevas perspectivas de análisis. *UNIVERSITAS*, n. 83, p.34-100, nov. 1992.

VASCONCELOS, Maura M. M. *Avaliação e ética*. Londrina: UEL, 2002.

VERAS, Neide F. M.; SANT' ANNA, Heloísa H. N. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): Caminhos percorridos e perspectivas futuras. *Revista Avaliação*, Campinas, v.1, n.1, dez. 1996, p.53-71.

VILLAS BOAS, Benigna F. (org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.

WEBER, Silk. Avaliação da educação superior: Convergências e divergências. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.9, n.1, mar. 2008, p.141-149.

YAZBEK, Maria C. A Pobreza e as Formas Históricas de seu Enfrentamento. *Revista de Políticas Públicas*, v.9, n.1, p. 217-227, jan. /jun. 2005.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAINKO, Maria A. S.; COSTA, Maria J. J. Avaliação para qual universidade? *Revista Avaliação*, Sorocaba, v.9, n.1, mar. 2008, p.125-139.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – Regulamentação do SINAES

- Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.
- Lei 9.394 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei 10.172 de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE.
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Educação Superior- SINAES.
- Lei Federal nº 1.0419, de 19 de maio de 2004. Institui a taxa de avaliação *in loco* das IES e dos cursos de graduação e dá outras providências.
- Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- SINAES. Da concepção à regulamentação. Setembro de 2004.
- Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004. Disciplina a aplicação do ENADE.
- Resolução CONAES nº 01, de 11 de janeiro de 2005. Estabelece prazos e calendário para a avaliação das Instituições de Ensino Superior.
- Portaria INEP nº 31, de 17 de fevereiro de 2005. Estabelece os procedimentos de organização e execução das avaliações externas das Instituições de Ensino Superior para fins de credenciamento e credenciamento e dos cursos superiores de graduação, tecnológicos, sequenciais, presenciais e a distância, para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, em consonância com os princípios e diretrizes do SINAES.
- Portaria MEC nº 2.261, de 29 de junho de 2005. Suspende o recebimento, nos protocolos do MEC e CNE, de solicitações de credenciamento de universidades do sistema federal de ensino.
- Portaria MEC nº 2.413, de 07 de julho de 2005. Dispõe a renovação de reconhecimento de cursos de graduação e de Tecnologia, considerando o novo contexto do SINAES.

- Portaria MEC n° 300, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- Portaria MEC n° 563, de 21 de fevereiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- Avaliação Externa da IES – Diretrizes e Instrumentos. Fevereiro de 2006.
- Portaria MEC n° 603, de 07 de março de 2006. Indica as áreas que serão avaliadas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, no ano de 2006.
- MEC - Instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Março de 2006.
- Portaria MEC n° 1.061, de 24 de maio de 2006. Designa membros para compor a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.
- Decreto n° 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de supervisão, regulação e avaliação de Instituições de Ensino Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
- Portaria MEC n° 1.027, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre o banco de avaliadores do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação.
- Decreto n° 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os Centros Universitários.
- Portaria MEC n° 1.310, de 17 de julho de 2006. Designa componentes da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA.
- Portaria Normativa n° 01, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação para o triênio 2007/2009.
- Portaria Normativa n° 02, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre procedimentos de regulação e avaliação da Educação Superior na modalidade a distância.
- Decreto n° 147, de 02 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art. 31, §1° do Decreto n° 5.773, de 09 de maio de 2006.
- Portaria Normativa n° 3, de 1° de abril de 2008 - Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo ENADE em 2008.
- Portaria n° 712, de 09 de junho de 2008 – Dispensa estudantes do ENADE realizado em 2007.
- Portaria n° 124, de 07 de agosto de 2008 - Disciplina o Exame Nacional de Desempenho Discente em 2008.

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista 01**

### **Instrumento de coleta de dados com os membros da Comissão Própria – CPA e Comissões Setoriais de Avaliação – CSAs**

- O que significa para você o processo de avaliação interna em fase de implantação hoje na UNEB?
  
- Qual o nível de participação dos professores, alunos e funcionários no atual processo de avaliação interna da UNEB?
  
- Que nível de entendimento os professores, alunos e funcionários têm do atual processo de avaliação interna da UNEB?
  
- Como esse processo de avaliação interna da instituição está se dando na prática?
  
- Você acredita que a CPA/ CS está consolidando na UNEB, com esse processo de avaliação interna, uma cultura de avaliação institucional? Para você isso é importante? Por quê?
  
- Você percebe mudanças institucionais já nesse momento de implementação do processo de avaliação interna da UNEB? Em que níveis?
  
- A CPA pensa em comunicar/divulgar os resultados da avaliação interna? Você considera importante essa comunicação? Por quê? Em outros momentos em que a UNEB se auto-avaliou isso aconteceu? Que uso foi dado às informações, você sabe?
  
- Para você, o que a avaliação interna poderá trazer de bom para a UNEB?

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista 02**

### **Instrumento de coleta de dados com Reitor e Pró-Reitores**

- O que significa a avaliação institucional hoje para a UNEB?
  
- Qual o compromisso maior da avaliação interna hoje implementada na UNEB?
  
- Qual a medida das implicações na sua área de atuação do processo de implementação da avaliação interna hoje deslanchado na UNEB com base no marco regulatório do SINAES?  
(para os Pró-Reitores)
  
- Para o (a) senhor (a), o que a avaliação interna poderá trazer de bom para a UNEB?
  
- O acervo de informações produzidas ao longo do processo de avaliação interna será disponibilizado para a comunidade acadêmica? De que forma?
  
- Para o (a) senhor (a), que uso deverá ser concedido aos resultados desse processo de avaliação interna da UNEB?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)