

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**MARIA INÊS SANTOS**

**A avaliação externa da educação superior**

**Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**

**SÃO PAULO  
2009**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**MARIA INÊS SANTOS**

**A avaliação externa da educação superior**

**Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**

Tese apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Estudos Pós-graduados em  
Psicologia da Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo, como  
exigência para obtenção do título de  
Doutor em Educação: Psicologia da  
Educação, sob orientação da Prof. Dra.  
Clarilza Prado de Souza.

**SÃO PAULO  
2009**

**BANCA EXAMINADORA**

*À minha querida filha Hedra*

*À todos os meus amigos queridos:*

## **Cântico XXIV**

*Não digas: Este que me deu corpo é meu pai.  
Esta que me deu corpo é minha mãe.  
Muito mais teu pai e tua mãe são os que  
te fizeram em espírito.  
E esses foram sem número.  
Sem nome.  
De todos os tempos  
Deixaram o rastro pelos caminhos de hoje.  
Todos os que já viveram  
E anda fazendo-te dia a dia  
Os de hoje, os de amanhã.  
E os homens, e as coisas todas silenciosas.  
A tua extensão prolonga-se em todos os sentidos.  
O teu mundo não tem pólos.  
E tu és o próprio mundo.*

**Cecília Meireles**

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os professores do Programa Psicologia da Educação e os amigos que colaboraram para realização deste trabalho.

À Professora Doutora Clarilza Prado de Souza, pela orientação, atenção, compreensão e confiança dispensadas a mim.

Às minhas queridas amigas Márcia Maria Dias Reis Pacheco, Márcia Cavalheiro Rodrigues de Almeida, Isabel Placida Maggio, Maria Tereza Aparecida Franzin, e Jeane dos Reis Passos, pela força permanente.

Aos colegas de turma Adelina Novaes, Cristiane Negreiro Souza, Nelson Gimenes e Rita Oliveira Garcia, pela alegria de participar deste tão seletivo grupo.

Ao Ricardo José Marques de Oliveira, pelo constante apoio.

Aos sujeitos desta pesquisa, que consciente e prontamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Ao SENAC São Paulo e a CAPES, pelo incentivo e apoio financeiro.

## RESUMO

Maria Inês Santos. Avaliação Externa da Educação Superior. São Paulo, PUC, 2009 (Tese de doutorado).

O presente trabalho investigou as representações sociais sobre a avaliação externa constituídas por sujeitos que atuam na educação superior. O objetivo proposto foi o de identificar as influências que tais representações sociais exercem sobre o contexto da educação superior. Adotamos para o desenvolvimento do trabalho o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com cinco sujeitos que têm como principal ocupação profissional a coordenação de cursos numa instituição de educação superior, e de entrevistas e questionário com nove sujeitos avaliadores externos pertencentes ao Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pelo Ministério da Educação em 2006. A análise dos resultados revelou que a avaliação externa é um desafio, pois se desenvolve no solo repleto de implicações políticas, sociais e econômicas, além de ser orientada pela subjetividade de quem avalia e de quem deve submeter seus projetos de trabalho à avaliação – o avaliado. A resposta à problemática levantada para este estudo apontou a avaliação externa como espaço de negação no qual coexistem forças contraditórias dificultando as contribuições para as melhorias de instituições e cursos, reforçando assim a crise instalada no contexto da educação superior e sua avaliação.

**Palavras-chave:** educação superior, avaliação, políticas educacionais, representações Sociais.



## **ABSTRACT**

Maria Inês Santos. External assessment of tertiary education. Sao Paulo, PUC, 2009  
(Thesis of PHD).

This work investigated the social representations about the external assessment constituted by elements that act in the tertiary education. The objective of this work was to identify the influences that social representation exerted on the context of tertiary education. For the development of the work we adopted the methodological theoretical references of the theory of social representation. Data was obtained through interviews with 5 subjects whose primary professional occupation is course co-ordination in an institute of tertiary education, and also through interviews and questionnaires with 9 subjects, who, as external assessors, belong to the Bank of Assessors from the National System of Assessment of Tertiary Education, established by the Ministry of Education in 2006. The analysis of results revealed that external assessment is a challenge because it develops itself on grounds rife with political, social and economic implications, and is also determined by the subjectivity of the person who assesses and the person who submits their projects of work to be assessed - the assessed. The answer to the problem in question for this study found that external assessment where grounds for denial and where contradictory forces co-exist, made it difficult for the contribution towards improvement of institutions and courses, re-enforcing the crisis included in context of tertiary education

Key-words: higher education, evaluation, educacional policies, social representation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo1	
A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE.....	13
1.1. Contextualização histórica da avaliação institucional no Brasil.....	13
1.2. Aspectos conceituais da avaliação institucional.....	28
Capítulo2	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	38
2.1. Panorama da educação superior no Brasil.....	38
2.2. Funções da universidade brasileira.....	44
2.3. Modelos e concepções da educação superior e a influência sobre a avaliação.....	49
2.4. A concepção de universidade no modelo alemão.....	51
2.5. A concepção de universidade no modelo inglês.....	53
2.6: A concepção de universidade no modelo norte-americano.....	56
2.7. A concepção de universidade no modelo francês.....	58
2.8. A concepção de universidade no modelo socialista (Russo).....	60
Capítulo3	
A AVALIAÇÃO EXTERNA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	63
3.1. Representações sociais.....	65
3.2. Aspectos teóricos das representações sociais e avaliação externa.....	69
Capítulo4	
DIRETRIZES METODOLÓGICAS.....	76
4.1. O enredo, os personagens e o cenário.....	76
4.2. Matriz dos instrumentos.....	80
4.3. Procedimentos de análise dos resultados.....	84

## Capítulo 5

ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	91
5.1. Análise dos resultados: primeira etapa - sujeitos coordenadores de cursos .....	91
5.1.1. Relato da experiência no recebimento de comissões externas.....	91
5.1.2. Critérios para a avaliação externa.....	95
5.1.3. Procedimentos para a avaliação externa.....	97
5.1.4. Ambiente e organização para a avaliação externa.....	99
5.1.5. Impactos do processo de avaliação externa.....	101
5.1.6. Imagem do avaliador externo.....	103
5.2: Análise dos resultados: segunda etapa - sujeitos avaliadores externos.....	106
5.2.1. Aspecto informacional.....	107
5.2.2. Temas indutores: avaliação, SINAES e PAIUB.....	110
5.2.3. Razões para atuação como avaliador externo.....	113
5.2.4. Atuação do avaliador externo.....	118
5.2.5. Expectativa do trabalho do avaliador externo.....	120
5.2.6. Critérios e procedimentos para a avaliação externa.....	123
5.2.7. Impactos do processo de avaliação externa.....	125
5.2.8. Imagem do avaliador externo.....	126
5.2.9. Preparação para o trabalho.....	128
5.2.10. Opinião sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior.....	130
5.2.11. Sugestões para aprimoramento do processo.....	132
5.3. Discussão dos resultados.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
ANEXOS.....	156

## **LISTA DAS TABELAS**

Tabela1- Matriz para o desenvolvimento do roteiro de entrevista:

Primeira etapa - sujeitos coordenadores de curso.....81

Tabela2 - Matriz para o desenvolvimento do roteiro do questionário:

Segunda etapa - sujeitos avaliadores externos.....82

Tabela3 - Matriz para o desenvolvimento do roteiro de entrevista:

Segunda etapa- sujeitos avaliadores externos.....83

Tabela4 - Composição de categorias de análise:

Primeira etapa - sujeitos coordenadores de curso.....89

Tabela5 - Composição de categorias de análise:

Segunda etapa - sujeitos avaliadores externos.....90

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: grau de conhecimento do processo de avaliação externa.....	108
Gráfico 2: frequência com que recebe informações.....	108
Gráfico 3: meio mais freqüente de informação.....	109
Gráfico 4: qualidade das informações.....	109

## LISTADAS FIGURAS

Figura 1: unidade de análise: clima.....	91
Figura 2: unidade de análise: aplicabilidade.....	95
Figura 3: unidade de análise: aplicabilidade.....	97
Figura 4: unidade de análise: condições para realização.....	99
Figura 5: unidade de análise: resultado.....	101
Figura 6: unidade de análise: percepção figurativa.....	103
Figura 7: Palavra indutora: avaliação.....	110
Figura 8: Palavra indutora: SINAES.....	111
Figura 9: Palavra indutora: PAIUB.....	112
Figura 10: unidade de análise: motivação.....	113
Figura 11: unidade de análise: relevância.....	118
Figura 12: unidade de análise: a visão do outro – governo.....	120
Figura 13: unidade de análise: a visão do outro - a instituição.....	120
Figura 14: unidade de análise: aplicabilidade.....	123
Figura 15: unidade de análise: resultado.....	125
Figura 16: unidade de análise: percepção figurativa.....	126
Figura 17: unidade de análise: qualidade percebida.....	128
Figura 18: unidade de análise: valor do SINAES.....	130
Figura 19: unidade de análise: melhorias.....	132

## **Introdução**

A presente pesquisa tem como foco a avaliação institucional, especialmente a Avaliação Externa, que é desenvolvida nesse processo de avaliação em função da orientação legal que rege tal sistemática no Brasil.

Avaliar é uma atividade cotidiana. Ao avaliarmos, emitimos juízos de valor sobre alguma ação ou atividade. Na formulação desses juízos, acham-se implícitas as representações que o indivíduo tem do mundo onde vive, do lugar e espaço social que ocupa. Essa forma de olhar, de representar e de valorizar é construída socialmente. A avaliação cotidiana que desenvolvemos como uma forma de apreciar, priorizar o mundo em que vivemos é quase uma forma espontânea com que revelamos nossa posição frente aos acontecimentos e às coisas de nosso espaço psicossocial.

Afirma Sobrinho (2003) sobre esse processo de avaliar espontâneo:

Assim como estamos sempre fazendo prosa sem nos darmos conta disso, freqüentemente avaliamos, usando explicitamente o verbo avaliar ou não. A avaliação é uma palavra hoje largamente utilizada na comunicação cotidiana em vários sentidos e muitas vezes de maneira espontânea, sem que isso geralmente provoque inquietações. Contudo, é no campo educacional que ela encontrou seu leito mais fértil, goza de maior força de evocação e experimenta as mais sérias tensões. [...] Mesmo as avaliações tidas como estritamente educacionais em geral concebidas como exclusivamente técnicas, significam muito mais que aquilo que dizem ser, pois produzem efeitos importantes para as políticas que os governos pretendem implementar e para a sociedade em geral. (p. 61-62)

Em nosso trabalho, procuramos ressaltar como esse tipo de avaliação espontânea, enraizada no senso comum, contamina a avaliação sistemática, planejada, técnica e pretensamente objetiva e neutra. Afirmar que uma avaliação educacional não é neutra e que a subjetividade do avaliador se faz presente na escolha dos objetivos, dos instrumentos, dos procedimentos de organização e análise é quase uma tautologia na

medida em esse pressuposto se encontra em toda a ação humana. Nesse sentido, afirma Franco (1995) que para avaliar, torna-se fundamental “o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação” (p.24). Tal ação é adjetivada de humana e compreendida não como ato isolado, mas como “atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente” (p.24).

No entanto, compreender a tensão, de que nos fala Sobrinho (2003), entre a avaliação educacional tecnicamente planejada e a avaliação de senso comum é um desafio que nos dispomos a enfrentar neste trabalho. Sem deixarmos de observar a subjetividade e o reconhecimento de que toda avaliação educacional não é neutra, mas é sempre orientada por valores e ideologias, procuramos neste trabalho dar um passo além. Assim, buscamos identificar como se manifestam no processo avaliativo essas características da avaliação e como elas poderiam ser consideradas em avaliações nacionais. Elegemos, para analisar a complexidade desse processo, a Avaliação Externa que se realiza como parte da avaliação institucional regulada pelo MEC/INEP/CONAES<sup>1</sup>, atividade esta obrigatória de toda Instituição de Ensino Superior (IES).

A avaliação institucional se encontra regulamentada pela Lei 10.861/2004, que estabeleceu o Sistema de Avaliação da Educação Superior – (SINAES). Esse sistema busca assegurar a integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da

---

<sup>1</sup> MEC - Ministério da Educação e Cultura; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.



avaliação (Bases Para Uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira, 2003, p. 82). O foco do sistema está na avaliação institucional e educacional, na instituição e cursos ofertados, na avaliação do desempenho discente, dando maior caráter de abrangência ao processo avaliativo educacional, como o exame do desempenho dos estudantes.

Especial atenção nesse processo avaliativo das IES brasileiras tem sido dada às comissões formadas por pares que, com base nos indicadores e critérios propostos, devem visitar uma instituição e encaminhar seu parecer com recomendações de aperfeiçoamento ou identificação de problemas.

A avaliação externa é um instrumento cognitivo, crítico e organizado que exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada [...]. As comissões externas deverão explicitar, em seus relatórios, os juízos de valor a respeito do global institucional e também, de modo particular, os diversos aspectos e partes da IES. De modo preciso, indicarão os eventuais problemas detectados em alguns cursos e farão as recomendações para a superação das falhas e o aperfeiçoamento institucional. As recomendações e medidas sugeridas deverão ser consideradas pelas instituições e pelo governo, no qual respectivamente couber.

E ainda,

A avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias nacionais e internacionais.

As comissões atuam frente aos seguintes processos regulatórios: autorização de curso - refere-se à oferta inicial de um curso de graduação após ocorrido o processo de avaliação “in loco”<sup>2</sup> por comissão designada especialmente para esse fim, pelo

---

<sup>2</sup> **Avaliação “in loco”** – procedimento de avaliação realizado por comissões externas ao curso ou instituição designada pelo MEC/INEP/CONAES.

MEC/INEP/CONAES; reconhecimento do curso - avaliação “in loco” de curso autorizado por comissão designada pelo MEC/INEP/CONAES. Um curso de graduação só pode expedir o diploma após o seu reconhecimento; renovação de reconhecimento - de acordo com a Lei 9.394 (LDB) promulgada em 1996, os cursos de graduação devem passar por avaliações periódicas feitas “in loco” das condições de ofertas dos cursos; credenciamento - procedimento que diz respeito às instituições de curso superior. Uma instituição só pode funcionar se estiver credenciada pelo MEC; recredenciamento - renovação periódica pela qual passam as instituições após avaliação “in loco”.

Embora a Avaliação Externa por comissões de pares não seja a única e exclusiva forma de análise externa utilizada pelo MEC/INEP/CONAES, é a única que se apresenta personificada, o que faz dos avaliadores externos os atores do processo avaliativo. Os avaliadores externos dão corpo e voz à avaliação e acabam assumindo a responsabilidade por todo o processo perante a instituição. Assim, embora muitos sejam os fatores que compõem o processo de regulação, a IES acaba vendo como se apenas os avaliadores externos fossem os únicos a exercerem o papel regulatório que orientaria os processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos para o Ministério da Educação.

Nosso estudo procura analisar apenas a comissão de avaliação externa; no entanto, reconhece plenamente sua função limitada, que não é percebida como tal pelas instituições de educação superior.

As comissões de avaliação externa são compostas a partir de cadastro nacional de avaliadores indicados pelas instituições de educação superior de todo o país,

perfazendo um total de 8.992 avaliadores para cursos e 4.995 avaliadores para IES<sup>3</sup>. O princípio proposto de possibilitar à avaliação institucional a voz da comunidade de professores na composição das comissões externas é importante e vem sendo realizado positivamente na avaliação da pós-graduação de todo o país.

No entanto, as Comissões Externas de avaliação das instituições são relativamente recentes, e as instituições muitas vezes compreendem como invasiva e descabida qualquer análise realizada por comissões as quais não têm controle dos resultados. Além disso, o despreparo de algumas Comissões, a falta de capacitação na área, o tempo relativamente curto em que se realiza esse processo, nos mostram que essa relação – IES e Comissões de Avaliações Externas – ainda terá que ser muito aperfeiçoada. Nosso trabalho é uma tentativa de contribuir para esse aperfeiçoamento.

No Brasil, as instituições de educação superior podem ser classificadas de acordo com a sua organização administrativa e prerrogativas acadêmicas em faculdades, centros universitários ou universidades, e conforme sua dependência administrativa em instituições públicas – federais, estaduais, municipais – ou privadas – particulares, confessionais, ou filantrópicas.

A complexidade desse sistema que implica gestões específicas exige que a avaliação externa compreenda os diferentes modelos e dependência administrativa. Portanto, a questão da avaliação externa não pode ser planejada apenas como estratégia, técnica ou procedimento pedagógico único, nem mesmo como fato isolado. A avaliação deve considerar as situações específicas e concretas, observando os critérios especificados pelo MEC/INEP.

---

<sup>3</sup> Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - Vol. 11 nº4 dez. 2006.

A avaliação externa é fundamental para garantir a regulação do sistema e impedir abusos e descontroles na formação de alunos, mas é exigido um reconhecimento por parte dessa avaliação do objeto que está sendo analisado. Que característica tem a IES? Quais são suas prerrogativas e em que condições deve produzir a formação dos alunos? Quais as instituições que devem realizar a pesquisa?

A partir da necessidade de compreendermos como esse processo de Avaliação Externa tem sido realizado e, ao mesmo tempo, de oferecermos subsídios para o aperfeiçoamento desse processo em centros universitários privados, buscamos analisar processos de avaliação realizados em uma instituição. Tomamos, assim, como foco de nosso estudo a seguinte questão: **como a avaliação externa tem sido vista por determinada comunidade acadêmica que tem vivenciado tal tipo de processo?** Delimitamos aqui nossa análise somente a uma instituição, que se classifica por seu modelo de organização e dependência administrativa como Centro universitário privado.

Procuramos analisar a avaliação externa a partir da visão dos avaliadores pertencentes a Comissões de Avaliação Externa designadas pelo MEC/INEP/CONAES e dos coordenadores de cursos da instituição avaliada. Assim, estabelecemos como foco de nossas observações as tensões que pudessem surgir dessa relação e analisamos esse processo na perspectiva dos sujeitos envolvidos por meio de uma abordagem psicossocial. Para tanto, buscamos a contribuição da Teoria das Representações Sociais como um campo de conhecimento que se propõe a analisar e explicar os fenômenos que são simultaneamente psicológicos e sociais. A Teoria das Representações Sociais, elaborada por Moscovici (1978), é hoje importante âncora para as pesquisas interessadas no campo da Psicologia da Educação, permitindo investigar a produção de conhecimentos e comportamentos de grupos sociais. Assim, ela parte da consideração

de que “os sujeitos de um determinado grupo produzem conhecimento, socialmente elaborado e partilhado com um objetivo prático como uma forma de se comunicar e estabelecer pertença” (Jodelet, 2001 p. 22).

No presente estudo, interessa-nos determinar quais os conhecimentos sobre avaliação, que estão sendo produzidos nesta relação avaliadores externos e coordenadores de uma instituição privada enquanto especificação de uma relação mais ampla entre Avaliação Externa e IES.

Para o desenvolvimento do estudo apoiamos a pesquisa em dados coletados junto a esses coordenadores de cursos da referida instituição e a avaliadores externos por meio de formulários com perguntas fechadas e entrevistas com roteiro semi-estruturado.

A grande motivação para esta pesquisa veio da minha experiência profissional em participar de trabalhos junto a professores e gestores, desenvolvendo o projeto de implantação do Sistema de Qualidade Educacional<sup>4</sup> e atuando junto à Comissão Permanente de Avaliação Institucional<sup>5</sup>. Ambos os projetos focaram a melhoria da qualidade dos projetos/programas educacionais. O meu ingresso na Comissão Permanente de Avaliação na IES se deu em um momento crítico, quando comissões externas (vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura - MEC) acenavam para a avaliação institucional, e a dinâmica interna de auto-avaliação findava o seu primeiro ciclo repleto de equívocos e descréditos. Nessa fase, a aproximação com o estado da arte da avaliação institucional, a presença da Comissão Permanente de Avaliação em fóruns, congressos, e os constantes diálogos com especialistas da área, bem como o

---

<sup>4</sup> Sistema de Qualidade Educacional – proposta de ação interna, desenvolvida e implementada pelo Senac São Paulo.

<sup>5</sup> Comissão Permanente de Avaliação – responsável pelos processos de auto-avaliação dos programas da educação superior do Senac São Paulo de 1999 a 2003.

acompanhamento das experiências de outras instituições de ensino superior foram importantes para o fortalecimento e manutenção da prática da auto-avaliação na instituição.

Em 2003, pela relevância do tema na dinâmica do ensino superior, foi instituído um projeto regular para a avaliação institucional, do qual assumi o gerenciamento e cujo desafio eminente era a manutenção de um projeto comprometido com o desenvolvimento educacional de qualidade por meio da participação e da responsabilidade compartilhada.

Foi no cotidiano do trabalho que tive a oportunidade de perceber que as equipes – coordenadores de cursos, de áreas, técnicos educacionais e administrativos – convivem com uma angústia intensa por ocasião das visitas de comissões externas. Essa situação faz com que os sujeitos, independentemente de seu grau de qualificação e ocupação, elaborem significados nocivos, impactando o desenvolvimento da cultura da avaliação institucional. Assim, a perspectiva que trago de minha experiência profissional entrelaçada com a problemática da avaliação externa mobilizou o debate apresentado nesta pesquisa.

A análise do problema exigiu que fizéssemos um mapeamento, de forma abreviada, da situação em que se encontra a questão da avaliação do ensino superior dentro das políticas de vários países, notadamente o Brasil.

Notamos que a avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados, empreenderam estratégias para alcançarem maior competitividade internacional. Assim, as conotações que hoje se agregam ao conceito de avaliação institucional como parte das políticas públicas estão diretamente vinculadas ao Estado e, especialmente no Brasil, acham-se sob uma concepção de regulação e controle, localizando-se nos planos mais amplos da economia

e da política, conforme expresso no documento Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira (2003, p.85).

O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso estabelece os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como meios para implementá-los. [...] compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento.

A orientação política da avaliação se justifica porque a sua ação é de interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para a sociedade. A concepção política da avaliação institucional desenvolvida no Brasil vem sendo presidida por uma meta de transformação das instituições em instituições de excelência acadêmica e equidade no alcance dos resultados.

Atendendo às orientações da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998, precedida pelas conferências de Havana (1996), Dacar (1997), Tóquio (1997), Palermo (1997) e Beirute (1998), que evocaram a necessidade de avaliação das instituições de educação superior como forma de assegurar a qualidade de ensino e o desenvolvimento acadêmico, nos últimos anos, a avaliação tem ocupado lugar central nas discussões acerca da educação no Brasil.

A necessidade de um novo modo de produzir conhecimento sobre a realidade das instituições de ensino superior acentuou a importância de instrumentos que apoiassem as instituições. Nesse sentido, as proposições feitas sinalizaram um processo vigoroso e abrangente que envolveu sistemas e instituições em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais.

No Brasil, como em todo o mundo, os sistemas de educação superior passam por um momento de grandes transformações que envolvem discussões sobre os diversos tipos de gestão e organização do próprio sistema e das suas instituições, e a função das instituições de educação superior na sociedade atual. Nesse contexto, a exigência

fundamental para o processo de avaliação da educação superior é a compreensão das funções essenciais da instituição universitária, apreendendo as relações que se estabelecem entre essas funções, cumprindo a sua finalidade de esclarecer a sociedade sobre os padrões de qualidade dos cursos e instituições.

Diferentes países adotaram alguma forma de avaliação da educação superior e apresentam metodologias diversificadas e variações quanto à natureza do processo. Apesar das diversidades e variações, todos os sistemas de avaliação contêm elementos comuns, como critérios pré-estabelecidos, combinação de auto-avaliação com avaliação externa, divulgação pública dos resultados e manutenção da validade do resultado da avaliação por um período determinado de tempo.

No Brasil, a avaliação externa de cursos e instituições é realizada por meio de um sistema centralizado mantido pelo MEC. Diferentemente desse modelo e como exemplo da diversificação e variações das formas de avaliação, a Inglaterra e a Índia têm sistemas diferenciados e se destacam pela sólida experiência nesse campo. A Inglaterra possui, em seu legado, uma das mais antigas universidades do mundo, e o seu sistema educacional superior não escapou da ideologia do governo implantada nos anos 80, seguindo a perspectiva de privatização dos serviços públicos. Segundo Marchelli (2007), inúmeras corporações de profissionais estão envolvidas em fornecer o monitoramento de cursos para as universidades inglesas, diretamente ou por meio de delegação de responsabilidade. O modelo oficial compreende a avaliação dos programas departamentais, sendo obrigatória a participação da instituição.

A Índia, que possui uma longa experiência em programas de qualidade, estabeleceu políticas de avaliação na década de 80 para avaliar e credenciar as instituições de educação superior representadas pelas universidades e faculdades em função da qualidade de educação que oferecem. Na Índia, a inspeção e a certificação são



realizadas por corporações de profissionais especializados, associando o processo formativo e o de regulação, sendo a participação voluntária. A superação econômica indiana da dependência internacional no campo econômico levou o país a implantar um sistema de avaliação capaz de libertar a educação superior dos processos impostos pelo regime colonialista britânico.

A necessidade de avaliação de instituições de ensino superior no Brasil já vinha sendo evidenciada desde a Constituição Federal de 1988, quando foram enfatizados os princípios do ensino e a necessidade de garantia de padrão de qualidade por meio de avaliação da qualidade pelo poder público. A expansão acelerada do sistema de educação superior, sobretudo a partir de 1996, constituiu um marco de grande relevância nesse cenário. A preocupação de zelar pela qualidade e controlar o ensino tem se estendido até os dias atuais por meio de Leis e Decretos, num crescente fortalecimento da importância da avaliação institucional pelo poder público.

O desenvolvimento da avaliação institucional pela IES, conforme previsto no SINAES, vem confrontando com o processo de avaliação externa que, embora com uma missão claramente definida, tem muitas vezes evidenciado conflitos de interesses, seja porque algumas IES rejeitam qualquer tipo de regulação, seja porque a Avaliação Externa ainda não tem clareza sobre a especificidade de sua atuação. De qualquer forma, tais conflitos, que são de natureza política, acabam encontrando sua forma de expressão na fala dos avaliadores externos e dos coordenadores de cursos. Essa é a razão pela qual nos dispusemos a ouvi-los no presente trabalho.

Para apresentação da trajetória que seguimos, organizamos a exposição deste trabalho, priorizando os temas da seguinte forma:

**Capítulo I** – *A Avaliação Institucional da Universidade* – em que apresentamos a trajetória da avaliação institucional no Brasil na evolução da política educacional nas últimas décadas, com destaque para o Programa de Avaliação da Educação Superior – PAIUB e para o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES como importantes marcos históricos da avaliação institucional.

**Capítulo II** – *A Educação Superior no Brasil* – em que destacamos a procura das características dos modelos e das funções da educação superior no Brasil como pano de fundo que modula o processo de avaliação institucional externa.

**Capítulo III** – *A Avaliação Externa e Representações Sociais* – em que apresentamos o referencial teórico adotado nesta pesquisa e discutimos questões fundamentais que se relacionam com a construção das representações sociais, como: a sociogênese, a conceituação das representações sociais, a organização do campo representacional e a vinculação com o objeto da pesquisa.

**Capítulo IV** – *Diretrizes Metodológicas* – em que destacamos os procedimentos utilizados e os passos da análise de conteúdo das respostas dos sujeitos da pesquisa.

**Capítulo V** – *Análise dos Resultados e Conclusões* – em que procuramos rastrear os fatores que constituem as representações sociais sobre a avaliação externa com base em uma série de questionamentos, como: relatos das experiências, visão sobre o processo, esforço despendido, empenho, entre outros. Analisamos a influência dos posicionamentos frente aos propósitos e finalidades da avaliação externa e finalizamos, tecendo reflexões sobre os dados levantados.

# CAPÍTULO I

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE

### 1. Contextualização histórica da avaliação institucional no Brasil

Para que possamos compreender e discutir a temática “Avaliação Institucional” é necessária uma breve contextualização de sua evolução, situando sua trajetória no Brasil, o que implica a apresentação das concepções de autores que se dedicaram à análise desse tema tão discutido na atualidade.

No campo conceitual, a avaliação é constituída historicamente, e como tal, transforma-se de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais. Assim, o percurso da avaliação institucional no Brasil tem sido marcado por um conjunto de circunstâncias históricas, variáveis sociais e uma multiplicidade de manifestos que têm acompanhado o seu desenvolvimento ao longo dos anos. A história revela a constante interferência das elites dominantes, que traçaram diretrizes e ações para a educação superior e também determinaram as tendências da avaliação que foram se modificando no tempo e no espaço conforme as relações de poder.

Questões contemporâneas a respeito da avaliação institucional no Brasil sinalizam o uso da avaliação pelo Estado centrada em princípios da racionalidade econômica. A avaliação institucional, ao longo da história, foi assumindo um papel central nas reformas institucionais e na redefinição das políticas públicas. Nesse contexto, o Estado constituiu forças políticas que delinearão, a partir de sua própria concepção, como a educação superior deveria ser avaliada.

Entendemos que a descrição dos fatos que ocorreram no campo da avaliação institucional não seja suficiente para a compreensão da problemática que nos interessa investigar, bem como as declarações, intenções e as aspirações dos agentes históricos. É preciso conhecer também a conjuntura histórica da avaliação institucional e da educação superior, sua maneira de funcionar articulada ao tempo e à realidade social. Assim, alguns períodos históricos nos quais se processaram maiores mudanças passam a ter um maior relevo na conjuntura sociopolítica e econômica, produzindo reflexos na educação superior e, conseqüentemente, na sua avaliação.

Para aprofundarmos a compreensão de um conjunto de políticas que contribuíram para reforçar os padrões em vigor e alterar os rumos da educação superior brasileira, recorreremos aos estudos de Fávero (1977a, 1991b), Buarque (1986), Marback Neto (2007), Martins (1989), Lima (2005), entre outros, que focalizam o percurso da evolução, privilegiando como narrativa as polêmicas em que a avaliação institucional se acha envolvida.

Até o fim da década de 50, a característica predominante da avaliação foi determinada pela necessidade oficial de controlar autoritariamente a instituição de educação superior, embora, entre os anos 1940 e 1960 tenha se registrado o surgimento do movimento contestador que segundo Buarque (1986) foi motivado pelos educadores e estudantes que idealizavam uma nova universidade para o país, em que o ambiente universitário se configurasse como lugar propício à discussão, democracia e liberdade.

Nessa direção, Fávero (1977) evidencia os movimentos relevantes da atuação dos estudantes que contribuíram para a compreensão do processo que desembocou na reforma universitária. Os principais fatos foram: o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador em 1961, que resultou na chamada Declaração da Bahia; o 1º Encontro da Região Sul em Porto Alegre, também em 1961; o 2º Seminário

Nacional da Reforma Universitária em Curitiba em 1962; o 3º Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Belo Horizonte em 1963.

O documento denominado Declaração da Bahia apresentou bases para um programa de reforma universitária elencando três temas: Realidade Brasileira, Universidade no Brasil e Reforma Universitária. Além dos seminários, outros movimentos sucederam, mobilizando a opinião pública em torno dos problemas da universidade. Em resposta às críticas levantadas pelos estudantes e intelectuais, o Governo Federal tomou medidas parciais até 1968.

É importante destacar que em 1964, a ordem política institucional ajustava-se ao modelo de desenvolvimento econômico vigente refletindo, sobretudo, na instituição universitária. Até esse período, a educação superior era o lugar de reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, que se distinguiu das demais por ser um bem cultural da elite. As medidas oficiais e parciais que antecederam a reforma da educação superior em 1968, redefiniu os propósitos para a educação superior que passou a ser encarada como formação de mão-de-obra para o mercado, e a universidade passou a ser vista como investimento que deveria gerar lucro social.

Nesse contexto, Fávero (1977) assinala que a reforma do ensino superior de 1968 foi marcada pela avaliação gerada pela imposição do regime autoritário que, interessado na modernização e no desenvolvimento da nação, firmou convênio com especialistas norte-americanos para a missão de modificar o sistema universitário brasileiro e enquadrá-lo na perspectiva de interesses dos Estados Unidos. Essa avaliação da situação da educação superior resultou nos Relatórios Atcon e na Comissão Meira Mattos.

O Relatório Atcon, produzido pelo consultor americano Rudolf Atcon em 1965, teve por objetivo orientar um novo modelo de administração universitária com base na

administração de empresas e com foco na produtividade, projetando a autonomia e a independência para esse sistema por meio de fundação privada. Essas dimensões caracterizavam propostas avaliativas e debates sobre a educação superior que levavam à configuração de um padrão educacional tipicamente tecnocrático. Rudolf Atcon, além de se fundamentar nos modelos americanos de universidade, apropriou-se de informações em visita a doze instituições universitárias brasileiras, para identificar o que pudesse ser útil para a proposta de aceleração do processo de transformação do ensino superior no país.

De acordo com Marback Neto (2007), o Relatório Atcon previa a criação de uma estrutura universitária flexível que satisfizesse às necessidades de mercado, organizada em forma de departamentos para ser gerenciada como uma empresa privada. Em sua proposta, o Relatório Atcon incorporou a concepção taylorista de organização e trabalho, e partiu da premissa de que a decisão e a força de comando estariam nas mãos dos administradores, desvinculando a universidade do poder público. O governo, assim, desobrigar-se-ia de financiar a educação. Essa premissa não agradou ao regime vigente que, com a descentralização, perderia o controle político ou jurídico-administrativo da universidade.

No Relatório Atcon, foram assinalados os ajustes necessários, destacados como: necessidade do máximo rendimento com a menor inversão de dinheiro; necessidade de correspondência entre o ensino recebido, conhecimentos adquiridos e exercício de uma profissão; implementação de um sistema educacional baseado em valores reais, e não meramente utilitários; afirmação de corresponder não só às necessidades do presente, mas também às do futuro não imediato (Fávero, 1991 p. 23).

Os ajustes destacados pelo Relatório Atcon tiveram seus efeitos e desdobramentos pedagógicos e políticos refletidos na universidade ao longo de décadas.

O período de 1964 a 1968 foi marcado pela intensificação do movimento estudantil contestatório que precedeu o golpe militar de 1964, caracterizado por ações de protestos, passeatas, greves, entre outros. Esse contexto fez com que em 1967, o Presidente da República, através do Decreto nº 62.024, instituísse uma Comissão Especial com a finalidade de estabelecer uma nova ordem administrativa e disciplinar relacionada aos problemas estudantis e das universidades. Coube, então, a essa Comissão a responsabilidade por: emitir pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar propostas de medidas para melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; supervisionar, coordenar e executar diretrizes mediante delegação do Ministro de Estado (Fávero 1977, p. 60).

Tal Comissão foi presidida pelo Coronel Meira Mattos e resultou no documento denominado Relatório Meira Mattos. No documento conclusivo, como observa Martins (1989), consta:

[...] a educação constituía um instrumento de aceleração do desenvolvimento, um instrumento de progresso social, devendo, neste sentido, adaptar os cursos e os currículos às imposições do desenvolvimento nacional [...] além de conectar-se às necessidades do sistema econômico, a educação deveria também formar uma mentalidade democrática, inculcando nos educandos fé nos valores espirituais e morais da nacionalidade. Trata-se de expandir o ensino superior de acordo com o princípio da racionalização das atividades acadêmicas, a fim de se alcançar, através dela, o máximo de rendimento com menor inversão. (p.28-29)

As ações constantes dessa proposta foram estruturadas com base em conteúdos avaliativos autocráticos, com o objetivo de transformação da educação superior.

O Relatório Meira Mattos evidenciava que a legislação deveria ser formulada através de dispositivos legais que reprimissem os movimentos contestatórios dos estudantes à situação política vigente. Neste sentido, haveria um rígido controle das

atividades universitárias, em que o aluno seria avaliado de acordo com critérios educativos e de cidadania, devendo o governo exercer o papel fiscalizador do rendimento universitário e do cumprimento das normas jurídicas estabelecidas.

Os principais pontos críticos levantados pela Comissão foram: a inadequabilidade estrutural do Ministério da Educação, considerado emperrado e sem integração dos diferentes setores do ensino e a crise de autoridade no sistema educacional. O relatório criticava os inúmeros órgãos inoperantes no Ministério da Educação, resultando num suposto desperdício de verbas e numa fonte de empreguismo; a liberdade de cátedra que, segundo o relatório, infringia as disposições legais no que se referia à ordem social e às bases democráticas; necessidade de ampliação de vagas para enfrentar os problemas educacionais e incentivar uma formação estudantil voltada para o desenvolvimento nacional; aceleração da reforma universitária, que estava sendo implantada de forma desordenada e lenta; necessidade de encontrar novos pontos de financiamento da educação (Fávero 1977, p. 60-64).

A implantação das diretrizes contidas no Relatório Meira Mattos e no Relatório Atcon instalou, no seio das universidades, uma relação de poder altamente burocrático, revigorando uma estrutura cada vez mais administrativo-empresarial, concebendo a educação como fator de produtividade orientada pela lógica empresarial. Os Relatórios apontavam a educação como principal fator de desenvolvimento econômico e de integração nacional, supostamente beneficiando a todos.

Concluimos, no entanto, que apesar do aspecto convergente de ambas as propostas e do fato de terem sido elaboradas em um contexto de repressão política, o Relatório Atcon se propôs a desenhar um modelo para as universidades brasileiras, enquanto o relatório Meira Mattos teve como objetivo implantar uma nova ordem administrativa e disciplinar às universidades brasileiras em resposta ao movimento estudantil nos anos que precederam o golpe militar de 1964.



Segundo Braga (1989), a educação superior brasileiro, até a década de 60, constituiu-se como o primeiro momento da vida universitária no país e reproduziu o elitismo da universidade européia, com poucos alunos, todos jovens e do sexo masculino, de origem aristocrática ou burguesa, cujo papel era servir para compor o quadro de uma elite política a serviço de uma classe dominante.

Após a reforma universitária de 1968, a década de 1970 foi palco de movimentos contestatórios e de constantes intervenções governamentais nos destinos da educação, principalmente a superior. A crise econômica instalada nesse período impactou significativamente os rumos da educação superior e sua avaliação, reafirmando os fatos de que a questão da avaliação remete a âmbitos não propriamente educacionais e de que ela tanto tem história como se insere na historicidade do país.

Assim, dentre as principais crises vividas pelo sistema econômico brasileiro em seu processo histórico, é relevante destacarmos a depressão que ocorreu em 1929, causada pela concentração de capital em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, e que refletiu nas décadas decorrentes. A depressão atingiu os Estados capitalistas e perdurou em alguns países no período de 1930 a 1970. Assim, a década seguinte foi propícia à reestruturação econômica e reajustamento social e político através do modelo de produção denominado acúmulo flexível. Nesse contexto de crise econômica do sistema capitalista, emergiu o Estado neoliberal que adentrou o processo de reformulação e lançou de modo contundente as políticas avaliativas no campo da educação superior.

Nessa dimensão, as políticas de gestão e avaliação são voltadas para o atendimento da lógica de mercadorização, pautadas no tripé eficiência, eficácia e produtividade. Conforme destaca Dias Sobrinho (2003), com a finalidade de controle e regulação é que a avaliação ultrapassa os limites educativos e adentra os planos político

e econômico, colocando-se a serviço do Estado, o qual se corporifica em Estado Avaliador.

Morosini (2002) enfatiza que, denominado também Estado regulador e Estado supervisor, este representa um modelo híbrido entre o mercado e o Estado, conjugando estratégia de autonomia com auto-regulação institucional.

Silva Junior (2001) assinala que nesse contexto, o Estado estabelece os objetivos do sistema e define os critérios de qualidade dos resultados, sendo que as instituições decidem como responder às expectativas. Trata-se do Estado mínimo frente às responsabilidades e promoção das políticas sociais e educacionais, e do Estado máximo frente às políticas de controle entre as quais se destacam as políticas de avaliação. Em outras palavras, as políticas de avaliação decorreram de alguns aspectos: necessidade de programar mecanismos de controle de resultados e de mensurar as performances dos sistemas educativos; necessidade de dispor de um sistema avaliativo concreto, prático e fiável dos resultados da ação administrativa por meio da lógica de gestão empresarial e da necessidade de regulação com base em critérios mínimos de qualidade e eficiência segundo as exigências de mercado, conforme explicita Afonso (2000).

No contexto da educação superior, importantes temáticas e manifestações da comunidade acadêmica e da sociedade civil estabeleceram a luta pela autonomia e democracia. No limiar da década de 1980 e no início dos anos 1990, as forças divergentes que estavam em cena apontaram para a necessidade de interferência nos processos avaliativos no esforço de romper o paradigma avaliativo que estava centrado na objetividade, no autoritarismo e na quantificação dos resultados.

De acordo com Lima (2005), além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – que em 1977 iniciou a avaliação com foco exclusivo nos programas de pós-graduação, a primeira experiência abrangente de avaliação na educação superior brasileira surgiu em 1983 com o Programa de Avaliação

da Reforma Universitária (PARU), que focou as suas intenções na gestão, produção e disseminação de conhecimento pelas instituições de ensino superior. O mesmo autor afirma que, com o advento da Nova República em 1985, o presidente José Sarney constituiu a comissão de notáveis que produziu o relatório – Uma nova política para a educação superior – o qual serviu de base para novas reformulações dos governos seguintes.

No governo Fernando Henrique Cardoso, a idéia educacional neoliberal direcionou a ampliação das políticas favorecendo a privatização, diversificação e diferenciação institucional, a autonomia como contrapartida da avaliação de resultados e a valorização da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz. Ainda num panorama histórico, Lima (2005) evidencia que desde 1990 até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, as instituições de educação superior brasileiras eram autorizadas a funcionar de forma vitalícia, ou seja, as instituições podiam funcionar indefinidamente após o seu credenciamento e com a observância permanente à lei. A avaliação não interferia no funcionamento da instituição. Assim, não eram avaliadas as faculdades isoladas e privadas, que possuíam o maior dimensionamento institucional do ensino pós-secundário brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases introduziu o princípio de credenciamento temporário, em vigor para as instituições criadas ou em processos evolutivos, transformando-as em centros universitários ou universidades.

No decorrer da década de 90, a educação superior teve como referência central das políticas avaliativas o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, denominado PAIUB. O Programa contou com subsídios financeiros para o seu desenvolvimento e teve como objetivo orientar a padronização dos projetos a serem implementados pelas universidades. Para Palharini (2001), o Programa buscou ultrapassar os modelos que se orientavam por diretrizes técnicas e padronizadas que

expressavam preocupação com as funções práticas da universidade. O eixo central da proposta estabelecia que a avaliação fosse um processo descentralizado, participativo, aberto, criativo, voltado para uma reflexão crítica e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos e institucionais, contemplando informações quantitativas e qualitativas.

Palharini (2001) chama atenção para o contexto político no qual se desenvolveu a proposta do PAIUB. Segundo o autor, o programa teve como pano de fundo o relatório do Banco Mundial apresentado ao governo brasileiro em 1991. Entre as principais recomendações desse relatório, destacava-se a proposição de que o Conselho Federal de Educação deveria se tornar uma agência de efetivo controle do crescimento da educação superior, assumindo novas tarefas, inclusive a de alocação de recursos e elaboração de normas visando aumentar a efetividade e a responsabilidade dessas instituições. Lima (2005) afirma que o relatório dispunha de orientações para a reestruturação da educação superior no Brasil com base nos modelos da universidade medieval de Paris e da universidade napoleônico-cartesiana, na experiência de revisão do modelo francês gerado na era moderna.

O PAIUB emergiu de uma proposta para construção de um projeto avaliativo emancipador com base na participação, negociação, voluntariedade e crítica ao controle da regulação. Apesar disso, enfrentou problemas resultando no estremecimento entre o Ministério da Educação e a comunidade acadêmica. Os problemas mais significativos foram: a ausência da cultura avaliativa frente ao desafio de desenvolvimento do programa e o ranço da tradição de controle e de regulação no âmbito da avaliação. Em virtude dos problemas na implantação do PAIUB, criou-se, em 1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), com objetivos completamente diferentes do PAIUB.

Na gestão de Paulo Renato como Ministro da Educação, através da consolidação do Exame Nacional de Cursos – ENC desenvolveu-se um amplo processo de avaliação

de cursos com implicação na supervisão da educação superior. O ENC representou um mecanismo de regulação estatal, cujos critérios estavam relacionados ao mercado, com o estabelecimento de *ranking* que estimulava a concorrência entre as instituições. A hipótese é de que o ENC tenha sido uma ação para promoção do funcionamento de um sistema de educação superior de massa na transição de um sistema considerado fechado e elitista.

Nesse sentido, o ENC representou um importante passo da política oficial para a institucionalização da avaliação de massa. Também nesse período, o Ministério da Educação definiu categorias necessárias para o recredenciamento periódico das instituições de educação superior e instituiu a criação do Plano de Desenvolvimento Institucional, que passou a constituir um elo de compromisso entre as instituições e o Ministério da Educação. Esse documento, elaborado por cada instituição de educação superior, deveria refletir a vocação global, a missão, valores, objetivos definidos, orientações pedagógicas, bem como os passos para atingir os objetivos educacionais.

Ximenes (2003) afirma que o tema avaliação institucional retornou novamente, com destaque no MEC, a partir de 2002, através da avaliação do recredenciamento das instituições de educação superior, prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que afirmava o princípio da renovação periódica da avaliação de cursos e instituições. Em 2003, no governo Luis Inácio Lula da Silva, surgiu um novo modelo de avaliação como aperfeiçoamento do sistema anterior. Sob a gestão do Ministro da Educação, Cristovam Buarque, foi designada uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) para elaborar propostas para alteração da avaliação da educação superior, bem como rever as questões para o ENC. A Comissão era composta por representantes da Secretaria da Educação Superior (SESU), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), da União Nacional de Estudantes (UNE) e de especialistas ligados às universidades públicas e privados. A Comissão realizou audiências públicas com cerca de cinquenta entidades representantes de diversos segmentos da sociedade civil.

O resultado do trabalho serviu de base para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). A concepção de avaliação presente no documento apresentado centrou-se no caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional. O processo de avaliação seria composto pela auto-avaliação institucional complementada pela avaliação externa por meio de visitas *in loco* (consideradas então como o ponto central) relacionadas ao Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEA) no qual seria aplicado em amostras de alunos do segundo e do último ano de cursos com o intuito de analisar os processos educativos em cada área de conhecimento.

A proposta divulgada gerou opiniões contrárias quanto aos mecanismos de avaliação e a favor da manutenção do ENC, considerado como efetivo e objetivo em relação à nova proposta, que era tida como subjetiva. A evolução do debate nacional, segundo Lima (2005), além dos aspectos técnicos e científicos acerca da avaliação, também absorveu aspectos políticos relacionados aos seus avanços e divergências em relação ao sistema anterior de avaliação.

A herança do modelo anglo-americano, com predominância dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, levou a algumas reformulações na proposta inicial, gerando outra proposta (SINAPES) instituída pela Medida Provisória 147 de dezembro de 2003. De acordo com LIMA (2005), a nova proposta foi apresentada para a Comissão de Educação do Senado pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque, criando o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES), composto pelos

seguintes pilares: o processo de ensino; a avaliação do corpo docente; o processo de aprendizagem considerando os dados do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE); a capacidade institucional considerando os dados específicos da avaliação das condições de ensino; a responsabilidade do curso, pela aferição da contribuição dos cursos para a sociedade em geral.

Em 2004, com a reforma ministerial promovida pelo Presidente Lula, assumiu o Ministério da Educação Tarso Genro, que alterou o conteúdo da Medida Provisória 147/2003. Na sua gestão, em abril de 2004, foi aprovada a Lei 10.861/2004, que instituiu o SINAES e a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), com a responsabilidade do trabalho de coordenação e supervisão do SINAES. Essa mesma Lei também definiu a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) para coordenar os processos de avaliação institucional no interior das instituições. A CPA deveria ser composta por representantes dos diferentes segmentos universitários e gozar de autonomia política. A Comissão teria suas ações orientadas pelos documentos Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior e o Roteiro para a Auto-avaliação.

O documento denominado Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior dividiu o processo avaliativo em três momentos: a) ao poder público, responsável pela regulação da educação superior caberia os processos de autorização de funcionamento e credenciamento de cursos; b) a avaliação realizada pelas instituições de ensino superior seria subdividida em fases: uma auto-avaliação institucional preliminar, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, a elaboração de um relatório da Comissão Própria de Avaliação para avaliação externa com objetivo de balizar o processo interno, e o encaminhamento do relatório pela CONAES para o parecer final; c) o poder público, por meio do parecer do CONAES, aplicaria os efeitos regulatórios.

O Roteiro de Auto-avaliação Institucional sugeriu os assuntos que foram organizados em dez dimensões correspondentes às estabelecidas na Lei 10.861/2004, assim definidas: 1) a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; 2) a política para o ensino, pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para o estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; 3) a responsabilidade social da instituição, considerando especialmente a sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; 4) a comunicação com a sociedade; 5) as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; 6) a organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representação dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios; 7) a infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; 8) o planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; 9) as políticas de atendimento a estudantes e egressos; 10) a sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Em 2006, foi promulgado o Decreto 5.773/2006, denominado Decreto Ponte. O decreto teve a finalidade de substituir o Decreto 3.860/2001, que dispunha sobre a organização do ensino superior nos aspectos relativos aos procedimentos da avaliação. O Decreto Ponte representou avanços relevantes na regulação e, em linhas gerais, definiu competências, funções e procedimentos para as secretarias do Ministério da Educação.



Diante dos principais dados que acabamos de mencionar, ainda mais facilmente constataremos que a sociedade tem assistido a um desenvolvimento impetuoso e paradoxal da avaliação da educação superior. Sua dimensão mais profunda revela como objetivo mais disputado o determinismo econômico em detrimento do processo de maturação epistemológica desse campo. A tal propósito constatamos, através de um exame atento, que a estrutura de poder que influi sobre a educação superior e sua avaliação põe acento na recriação do sistema educacional a partir da avaliação realizada, e para isso, institui um sistema também para a avaliação das instituições de educação superior.

Para a dimensão política e de poder pela qual a avaliação institucional é tomada, os sistemas a priori percorreriam todas as instituições e seus agentes numa relação com os modelos e os processos culturais de cada instituição, de forma que os cursos e instituições seriam passíveis de serem apreendidas, explicitadas e administradas, possibilitando assim as intervenções políticas nesse campo.

Torna-se importante explicitar que o conceito de sistema se presta a considerações dinâmicas de modelo ideal, de caráter pragmático, que se aplicam aos fenômenos para controlar, dominar ou modelizar a educação superior e sua avaliação.

Assim, as atividades de regulação e controle efetivadas através do mecanismo denominado sistema assumem uma finalidade nítida que direciona os processos percorridos segundo as necessidades de cada época, e se apresentam ao longo da história como uma consumação efetiva de discontinuidades ocorridas em função da alternância no poder e de forças políticas com diferentes concepções a respeito de sociedade, educação e desenvolvimento.

Os conflitos presentes no cenário da educação superior e sua avaliação apresentam, ao mesmo tempo, teses sobre o controle social da educação em conjunção com a crítica à construção social da cultura avaliativa. Dessa forma, estamos diante de

uma das plataformas decisivas para a educação superior e nos apercebemos de que a avaliação e seus objetivos não podem escamotear os fatos decorrentes das questões político-econômicas e sociais que impactam sobre os processos educativos, sob pena de perderem significação e eficácia na sua ação político-pedagógica.

## **1.2 Aspectos conceituais da avaliação institucional**

A avaliação mobiliza grandes ideais político-ideológicos e se concretiza na educação como instrumento decisivo para a realização de projetos educacionais amplos e diversificados.

No percurso histórico da avaliação institucional, assistimos a uma generalização de muitos conceitos, fórmulas e que, a par do seu uso em documentos oficiais ressaltam os conceitos como eficiência, qualidade, desempenho e prestação de contas, que expressa uma concepção contábil de avaliação, conforme enfatiza Dias Sobrinho (2002). Mas, é possível considerarmos que ao lado da dimensão de racionalização da política, no qual tais elementos são valorizados, a avaliação aparece também como uma abordagem emancipatória e de promoção da qualidade da educação superior, embasados pelos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional. Tais abordagens realçam o alargamento e enraizamento dos princípios vitais para a avaliação institucional no Brasil.

Ao levantarmos os aspectos conceituais da avaliação institucional, verificamos que as principais tendências e desenvolvimento do processo avaliativo remontam a diferentes fases históricas desde a Idade Antiga. O que observamos é que o entendimento de avaliação, ontologicamente, advém da idéia de exame. Segundo Diligente (2003), o termo avaliação data do remoto período de 1200 a.C., quando os primeiros exames foram realizados com o objetivo de selecionar homens para ocupar

cargos públicos. A compreensão do exame como um instrumento burocrático, de seleção e classificação foi, ao longo dos séculos, incorporada por diferentes culturas. De acordo com DIAS DIAS SOBRINHO (2003), os procedimentos avaliativos, desde a Idade Antiga, já carregavam certo sentido de interesse público e se mantêm até os nossos tempos, quando a indústria vem fazer uso da avaliação no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores, seja como informação útil à racionalização da gestão.

Barriga (2001) defende que a origem das práticas de avaliação institucional se encontra nas mudanças que o sistema de educação superior estadunidense sofreu no século XX, sob os efeitos da industrialização, do pragmatismo e do desenvolvimento da teoria empresarial. Nesse contexto, foi-se estabelecendo um conjunto de ações que prefiguraram a conformação da disciplina de avaliação na década de 40, e nos anos 60, a constituição de um corpus conceitual técnico da avaliação próximo ao que conhecemos atualmente. De acordo com o autor, a perspectiva de conseguir maior eficiência no sistema educativo iniciou-se com a realização de estudos sobre o efeito das diferentes estratégias metodológicas de ensino na aprendizagem dos estudantes. Em 1910, foram promovidos estudos para estabelecer mecanismos que permitissem que o docente recebesse uma remuneração de acordo com o rendimento de seus estudantes.

Tais práticas constituíram tecnologia do controle social. Barriga (2001) realça também que na década de 20, foram aplicados e desenvolvidos testes para medir a inteligência e para valorar o rendimento escolar, da mesma maneira que, em 1925, foram realizados nos Estados Unidos estudos para ordenamento a partir de uma pontuação específica das instituições, como antecedente do que seriam as práticas de credenciamento institucional. Assim, o conjunto de práticas educativas que se centrou na eficiência escolar desembocou no controle social, institucional e individual, e deu passagem à constituição da disciplina da avaliação.

As concepções de avaliação da aprendizagem apresentam elementos essenciais para a compreensão do estado da arte da avaliação institucional. Tais concepções datadas do início do século XX (décadas de 20 e 30) associaram a avaliação educacional à idéia de mensuração. Essa abordagem esteve atrelada à verificação e medição frente aos objetivos educacionais. Os estudiosos desse período centravam seus esforços na elaboração de testes e de instrumentos que possibilitassem verificar o rendimento escolar do aluno. Os principais teóricos foram: J. M. Rice, que desenvolveu os primeiros estudos sobre o uso e a correção de testes objetivos e dissertativos e suas diferenças em medir, prever, classificar e avaliar; H. Mann, que criou e aplicou o sistema de testes objetivos em toda a rede de ensino público de Boston, propondo as questões objetivas em detrimento das questões orais, com especificidades do conhecimento adquirido pelo aluno.

Nas décadas de 30, 40 e 50, procurando superar os entraves da geração anterior, emergiram idéias, instrumentos e técnicas de avaliação dos trabalhos de Ralph W. Tyler, cuja noção fundamental estava fortemente centrada nos objetivos. Essa abordagem se atrelava à verificação e à medição frente os objetivos educacionais. De acordo com Saul (2001), a noção de avaliação, como sinônimo de medida, valorizada pelas características de objetividade, fidedignidade e a possibilidade de manipulação matemática dos dados, recebeu sérias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada. Trabalhos posteriores a Tyler, ainda nessa segunda geração de conceito, apresentaram aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem, porém sem alterar a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler. Dentre os estudiosos, destacam-se Robert F. Mayer, Benjamin S. Bloom, Norma E. Gronlund e David Ausubel. No âmbito da avaliação institucional, Ristoff (2003) sinaliza o aspecto crítico dessa abordagem por consequência da ação do avaliador de programas, currículo ou instituição. Para o autor, esses âmbitos somente são bem avaliados se os objetivos

expressos são atendidos, não cabendo ao avaliador qualquer questionamento sobre os mesmos.

Mais adiante, entre os anos 60 e 70, o enfoque da avaliação educacional se alterou. As idéias de Cronbach sobre avaliação educacional estavam pautadas no processo de tomada de decisão e, para alcançarem essa meta, as ações avaliativas tinham como premissas: a eficiência dos métodos de ensino e do material instrucional utilizados nos programas; o exercício de identificar as necessidades do educando ao planejar, para contemplar as deficiências detectadas na avaliação educacional e intervir na perspectiva de incentivar o sucesso; o julgamento da eficiência do ensino e dos professores, orientando a tomada de decisão administrativa perante os resultados.

De acordo com Ristoff (2003), as idéias de Cronbach estabeleceram para a avaliação institucional uma função instrumental importante, qual seja a de coletar informações úteis que possam municiar os administradores para a tomada de decisões. Para o autor, nessa abordagem, a expressão de juízos já está implícita no momento da escolha dos indicadores para uma avaliação.

Ainda na década de 60, as idéias de Cronbach influenciaram os trabalhos de Stake, que tratava do conceito de avaliação responsiva, no qual enfocou a descrição e o julgamento de um programa educacional identificando seus pontos fortes e fracos. Nessa abordagem, avaliar é descobrir o valor e a natureza de um objeto. Implica, assim, descrever o objeto e, ao fazê-lo, implica identificar méritos e deméritos do objeto. A avaliação se faz assim, na medida em que identifica a substância, função e valor. De acordo com Romão (2003), as críticas decorrentes dessa abordagem se efetivaram por considerá-la objetivista. Nessa década também, conforme descreve Saul (2001), Michael Scriven definiu a avaliação como processo através do qual se determina o mérito e o valor das coisas. Essa abordagem carrega uma perspectiva de avaliação cuja

valoração ocorre, não a partir do que é encontrado, mas a partir do que se constrói sobre o encontrado.

Na década de 70, Stufflebeam (1974) e colaboradores desenvolveram um dos principais modelos contemporâneos de avaliação. A definição de Stufflebeam é centrada na idéia de julgamento e tomada de decisões. Para o teórico, o valor não é uma qualidade imutável e de intrinsecidade exclusiva. Esta pertence ao objeto e a quem o estuda e valoriza. Ristoff (2003) enfatiza a relevância do conceito para a área de estudo em avaliação institucional por considerar que Stufflebeam acrescentou aspectos relativos à utilização da avaliação, ou seja, a natureza formativa e somativa, bem como a capacidade de interferir nos processos para determinar resultados diferenciados, e também a idéia da avaliação como prestação de contas e como responsabilidade dos atores envolvidos.

As décadas de 80 e 90 também geraram avanços para o campo da avaliação. O movimento desse período se caracterizou fundamentalmente pela inserção do homem no processo avaliativo, pela negociação, pelo respeito às diferenças de valores e à participação de avaliadores. Nesse período, destacou-se Saul, com os pressupostos teóricos da avaliação emancipatória, cuja construção considerou três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática, a crítica institucional e criação coletiva e a pesquisa participante.

De acordo com Ximenes (2003), a partir dos anos 90, o desenvolvimento do conceito de avaliação trouxe fortemente a idéia de negociação. Nessa concepção, o processo iniciava-se pela identificação de interessados e de suas preocupações, que eram tornadas públicas. Assim, a orientação teórica para a avaliação institucional deixava de considerá-la como um processo de descrição, mensuração ou julgamento para abordá-la também sob o ponto de vista da negociação.

Com efeito, Belloni (2000) procede a uma conciliação clara entre avaliações quando afirma que parte das proposições voltadas para a avaliação educacional é adequada às características e necessidades da avaliação institucional e das políticas. Segundo Belloni (2000), a avaliação institucional deve buscar compreender a realidade e estar voltada ao processo decisório, tal como estabeleceu Stufflebeam em sua proposta de avaliação voltada para a tomada de decisão; responder a questionamentos na forma de avaliação responsiva desenvolvida por Stake pode levar à identificação de mérito ou valor, conforme proposto na avaliação de mérito de Scriven, e à avaliação participativa sistematizada por Saul, cuja ênfase está na participação dos sujeitos integrantes da instituição a ser avaliada.

Nesse plano de abordagem, Dias Sobrinho (2003) considera que os aspectos teóricos apontados até aqui se relacionam com os enfoques e perspectivas da avaliação institucional. A partir dos estudos de Ernest House, Dias Sobrinho (2003) sintetizou os principais enfoques ou modelos básicos como uma maneira de ampliar a compreensão do campo da avaliação.

Segundo Dias Sobrinho (2003), o primeiro enfoque se refere à análise de sistemas que consiste em medir os resultados utilizando as pontuações de testes educacionais. A abordagem é primordialmente quantitativa, técnica e estatística. A avaliação, de acordo com a análise de sistemas, deve ser rigorosamente objetiva e produzir uma valoração com resultados válidos e fiáveis que independam dos avaliadores e das circunstâncias. A principal mentora do modelo de análise de sistemas foi Alice Rvlin, em cuja lógica se basearam os programas federais de avaliação norte-americana. O objetivismo assumido pelas avaliações de sistemas e programas foi amplamente utilizado nos Estados Unidos nos anos 60 e replicados em vários países.

O enfoque dos objetivos comportamentais se ocupa em comprovar o grau de cumprimento das metas previamente formuladas. Tal enfoque foi estabelecido nos anos 50, quando Tyler definiu os objetivos educacionais em termos de comportamento dos estudantes. O êxito de um programa é medido pelas discrepâncias entre o proposto e o realizado. O foco central é constituído pelos objetivos, ou seja, a investigação avaliativa detém em sua meta ou objetivo uma medida de consecução, e isso constitui o principal centro de atenção do programa a ser investigado.

O enfoque de decisão, que por seu turno teve Stufflebeam como principal expoente, considera a avaliação como um processo para delimitar, obter e proporcionar informações úteis para julgar possíveis decisões alternativas. Assim, a avaliação é estruturada a partir das etapas de coleta, organização, análise e transmissão das informações úteis. Nesse enfoque, os responsáveis pelas tomadas de decisões são as autoridades governamentais, administradores, diretores, etc.

O enfoque que prescindiu dos objetivos é uma proposta de Scriven como forma de diminuir a dominação dos objetivos, evitar reduzi-los a vieses produzidos pela vinculação da avaliação às intenções e propósitos das autoridades ou dos responsáveis pelos programas e garantir a objetividade. Nesse enfoque, importam as necessidades do usuário, e registra-se a sua pouca utilização por não dispor de uma metodologia clara.

O enfoque do estilo da crítica da arte foi adaptado por Eisner aos programas educacionais. Nesse enfoque, traduzem-se as qualidades essenciais, valorizam-se as sutilezas e sua articulação com o geral. Os avaliadores são tomados como críticos, ainda que operem com diferentes concepções e normas. Julgamento e informação se misturam com descrição e valoração, de modo que se ampliem as percepções dos destinatários.



O enfoque da revisão profissional consiste em dar fé pública das qualidades de uma instituição que capacita profissional e da própria formação que ela oferece segundo critérios da área. Esse enfoque requer auto-avaliação antes da visita de uma comissão de pares externos. Os avaliadores externos elaboram seu parecer e recomendações, e sugerem aos organismos responsáveis a certificação ou não dos programas, cursos, departamento ou unidades.

O enfoque estudo de caso ou negociação busca identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos em um programa possuem a seu respeito. A metodologia é de caráter qualitativo, com muitas entrevistas e negociação. Trata-se, contudo, de uma abordagem voltada para atender aos propósitos, julgamentos e inquietações dos participantes, procurando responder à multiplicidade de indagações que surgem ao longo do processo. O processo foi defendido por MacDonald, e nesse sentido, a avaliação foi denominada democrática. A avaliação democrática representa um serviço de informação à comunidade sobre as características de um programa educacional. O enfoque adota a negociação, valoriza e acolhe a pluralidade de valores e a liberdade de manifestação.

Os enfoques apresentados nos estudos de Dias Sobrinho se tornam importantes, pois demarcam os movimentos presentes no campo da avaliação possibilitando o entendimento sobre os objetivos da avaliação institucional. Neste sentido Dias Sobrinho (1996) considera que a avaliação institucional tem como objeto instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas. Segundo o autor, o adjetivo institucional se refere tanto ao objeto quanto ao sujeito da avaliação. O objeto da avaliação é institucional no sentido de considerar a organização educacional em todas as suas dimensões e inter-relações, bem como de contemplar as características de cada organização em respeito a sua identidade. O sujeito da avaliação é institucional no sentido de que os próprios

componentes da organização educacional e da comunidade acadêmica projetam e realizam a avaliação.

A avaliação institucional é definida por vários estudiosos no assunto como um processo global que permeia as diferentes dimensões acadêmicas. Dias Sobrinho (2000, p.95) define avaliação institucional como:

[..] um balanço institucional, ou seja, é a promoção de método de interpretação analítico e pedagógico que consiste em instituir, numa organização social determinada, por exemplo, numa escola, num instituto, numa universidade, a análise coletiva, isto é, feita em princípio por todos os membros, das estruturas e dos fins da organização, assim como dos meios utilizados para atingir esses fins. Propomo-nos, portanto, a “dizer tudo” e “todos em conjunto” sobre essa organização que é a nossa e depois redigir em conjunto as mudanças que nos parecerão desejáveis.

Para Dias Sobrinho (2000), as estruturas que engendram as instituições escolares, independentemente de sua forma jurídica, são de caráter público e social, relevando-se assim a necessidade da avaliação institucional.

Concorrendo para a definição conceitual da avaliação institucional, Balzan (1995) afirma que esta deve reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição e constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido e relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

Para Belloni (1995), a avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. Para a autora, a autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento; tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros, tanto

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

Dessa maneira, torna-se clara a ligação entre a avaliação institucional e as abordagens que possibilitam ações emancipatórias no meio educacional. Em última análise, a avaliação institucional deve criar ambientes favoráveis, facilitadores e motivadores do desenvolvimento da educação. Compreendemos que nas circunstâncias em que se advogou a autonomia dos processos avaliativos relativamente aos processos políticos e econômicos mais amplos, eclodiram problemas e problemáticas que se vincularam à tendência geral dos conflitos de paradigmas, que se confrontam não só na ciência, mas nas relações de poder, e que fazem parte das contradições muito mais amplas e acirradas na sociedade. Não podemos, contudo, deixar de levantar de imediato uma interrogação quanto à verdadeira natureza da avaliação no espaço educativo. Com efeito, devem emergir naturalmente na sua configuração valores sociais e políticos que precisam de legitimação e fundamento em consonância com as concepções que estruturam a avaliação institucional.

## CAPÍTULO II

### A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

#### 2. Panorama da educação superior no Brasil<sup>6</sup>

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar um breve histórico do desenvolvimento da educação superior no Brasil e os modelos e concepções existentes no mundo, com a finalidade de proporcionar uma adequada reflexão sobre as suas influências na constituição das instituições de educação superior e os reflexos nas práticas avaliativas.

Durham (2005) aponta duas características que marcaram o desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil. A primeira característica refere-se ao surgimento tardio das instituições superiores, e a segunda, ao desenvolvimento, já no final do século XIX, de um sistema de ensino privado concomitante ao ensino público. A autora destaca que a criação das primeiras escolas autônomas de ensino superior no Brasil ocorreu em 1808 e está relacionada com a vinda da família Real Portuguesa, que fugiu da invasão napoleônica.

Nesse período, foram fundadas três escolas superiores: a de Cirurgia e Anatomia da Bahia (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha – RJ. Cabe destacar que

---

<sup>6</sup> Parte deste capítulo foi gestado numa produção compartilhada de um grupo de alunos doutorandos da PUC-SP interessados na temática em questão.

essas escolas estavam todas subordinadas à Coroa, ao contrário do que ocorria em alguns países da América Latina de colonização hispânica, onde se verificava a existência das primeiras universidades católicas já no século XVI.

Em 1889, existiam no Brasil apenas 24 instituições de ensino superior (Durham, 2005), todas elas constituídas para o atendimento de uma restrita elite e com o objetivo específico de formar profissionais liberais, não havendo, naquele momento, investimentos para a construção de uma estrutura acadêmica de incentivo à pesquisa e à produção científica.

Com a proclamação da República houve a descentralização desse nível de ensino no Brasil. Dessa forma, foi possível, segundo Durham (2005), o surgimento de novas instituições vinculadas tanto aos setores públicos estaduais e municipais, como também ao setor privado, sobretudo os estabelecimentos confessionais. Cavalcante (2000) também destaca essa fase inicial da República e afirma que houve uma renúncia por parte da União do seu monopólio sobre a educação superior, permitindo aos Estados, por meio da Constituição de 1891, uma vasta autonomia, não só em relação a esse nível de ensino, mas também ao secundário.

A nova Constituição, elaborada após a proclamação da República em 1889, ao descentralizar a educação superior, favoreceu a constituição de novas instituições. No período de 1889 a 1918, havia 56 novas instituições, sendo a maioria delas privadas - confessionais ou particulares (Durham, 2005). Só nas décadas de 1920 e 1930 é que foram criadas as primeiras universidades brasileiras, todas elas públicas, apesar da ocorrência de vários projetos propostos nos períodos colonial e imperial, todos mal sucedidos.

Embora observemos um crescimento das IES na última década do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, podemos afirmar que o aumento da procura

pela formação universitária estava, em certa medida, relacionado com o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, iniciado nos anos 30; este rompeu com as estruturas oligárquicas rurais, determinando novas relações de poder e de trabalho, exigindo uma qualificação mais adequada da sociedade para o atendimento dos interesses dos setores industriais instituídos.

Nesse período, encontramos a presença intensa das instituições privadas, sobretudo as confessionais, equivalendo, em 1933, a aproximadamente 44% das matrículas e 60% dos estabelecimentos de ensino. Apesar da significativa expansão do setor privado nesse período, o número de alunos matriculados em todo o sistema era muito pequeno - quase 34 mil alunos. Entre os anos de 1945 a 1960, o número de matrículas aumentou de aproximadamente 41 mil para 96 mil alunos, isto é, houve um crescimento de mais de 100% (Censo e Sinopses Estatísticas do Ensino Superior MEC, apud DURHAM, 2005, p. 205).

Esse desenvolvimento do ensino superior no Brasil marcado pelo grande aumento das faculdades acarretou, segundo Cunha (2004), as primeiras discussões a respeito da qualidade do ensino versus expansão desordenada do sistema. O autor destaca ainda que no período da República Populista, os setores privados ligados à educação superior foram beneficiados pelo Estado.

A República Populista (1946/1964) mostrou a primeira face da ambigüidade das políticas públicas ao favorecer o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento de seu efeito e em termos de agregação em universidades. (Cunha 2004, p.801)

Assim, na década de 20, surgiu a primeira universidade no Brasil – a Universidade do Rio de Janeiro. Nasceu da junção administrativa de várias faculdades já existentes, sendo que, de acordo com Oliven (2005), ela

[...] não oferecia novas alternativas ao ensino superior, quer nos seus objetivos, quer na sua forma de funcionamento: conservou a orientação meramente profissional dos cursos, a compartimentalização de faculdades, a estrutura de poder apoiada na cátedra, o caráter elitista de ensino; manteve-se alheia às necessidades da maior parte da população brasileira, não incentivou o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. (FÁVERO, apud OLIVEN, 2005, p. 124)

Apesar da criação da primeira universidade no início da década de 20, o estatuto próprio das Universidades Brasileiras só foi criado em 1931, pelo então primeiro ministro da Educação no Brasil, Francisco Campos, com o objetivo de estabelecer alguns parâmetros para as novas universidades no país. Por esse estatuto, era preciso que a instituição tivesse pelo menos três faculdades, dentre elas: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

Embora a Universidade do Rio de Janeiro tenha sido a primeira universidade do país, podemos afirmar que a criação da Universidade de São Paulo em 1934 foi um marco no processo de construção do sistema de educação superior no Brasil. Ela nasceu a partir de um intenso debate na sociedade em relação ao papel da universidade no contexto das mudanças sociais que estavam ocorrendo naquele momento. Essa universidade se baseava no modelo germânico, também denominado humboldtiano, caracterizado pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa e pelo oferecimento do ensino básico por meio de uma unidade organizada especificamente com essa finalidade.

Segundo seus idealizadores, a Universidade de São Paulo (USP) “deveria exercer um papel fundamental tanto na adaptação de democracia no Brasil, quanto na elevação do país ao ‘nível do século’ ” (ORSO 2007, p. 52). Nesse sentido, observamos a ocorrência de uma mudança de concepção em relação às escolas, faculdades e universidades existentes até então, uma vez que o objetivo central da USP não era exclusivamente o oferecimento de formação profissional aos seus alunos, mas sim, o de

se tornar “uma força inovadora da sociedade, capaz de transformar os homens, renovar a face da nação, torná-la livre e justa” (ORSO, 2007, p. 53).

Mesmo com a mudança de concepção e as inovações propostas pela criação da Universidade de São Paulo, podemos notar que entre os anos de 1945 a 1964, o ensino superior brasileiro continuou a se caracterizar pela criação de novas universidades por meio da integração de faculdades já existentes e da federalização de um grande número de estabelecimentos (Oliven, 2005). Esse processo de reorganização do ensino superior no Brasil consolidou um modelo de ensino superior baseado no oferecimento de cursos profissionalizantes, contrapondo-se ao modelo proposto pela Universidade de São Paulo.

Na contramão dessa concepção dominante, nos moldes da Universidade de São Paulo, em 1961, foi fundada a Universidade de Brasília (UNB). Sua constituição se deu sem a incorporação de faculdades já existentes e se apresentava como um modelo de universidade constituída de uma estrutura mais integrada, flexível e moderna (OLIVEN, 2005). No entanto, com o golpe militar de 1964 e com a reforma universitária de 1968 a UNB passou por uma série de modificações em seu projeto inicial.

A reforma de 1968, conforme explicitado no Capítulo I, foi responsável por várias mudanças no ensino superior no Brasil. Dentre elas, destacamos o fim das cátedras, a quebra da autonomia das faculdades, a introdução do sistema de créditos, a fracassada proposta do ciclo básico antecedente da formação profissional e a ampliação das matrículas nos cursos tradicionais, preservando a antiga concepção de diploma profissional e com o mesmo tipo de ensino (DURHAM, 2000). Porém, ressaltamos que essa reforma estabelecia a universidade como o modelo preferencial. Dessa maneira, os estabelecimentos de ensino superior isolados seriam considerados exceção ao modelo. Segundo Neves (2003, p.26),



[...] a nova universidade teria de superar a condição de mero aglomerado de escolas e faculdades. Ela deveria guiar-se pelo princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, com a introdução da pós-graduação *stricto sensu* de trabalho e formação acadêmica. Sua organização estruturar-se-ia num sistema de departamentos que evitasse a duplicação do uso de recursos e maximizasse a especialização. Em sua concepção, a Reforma de 1968 negava, conceitual e politicamente, a possibilidade de formação de modelos institucionais diferenciados.

Assim, a pretensão era adotar a universidade como modelo preferencial, uma vez que a expansão do ensino superior nessa época ocorreu predominantemente devido ao aumento dos estabelecimentos isolados, das federações de escolas e das faculdades mantidas, sobretudo, pelo setor privado, fosse ele confessional ou não.

Nesse período, diferentemente dos governos autoritários de outros países latino-americanos como Chile e Argentina, que realizaram cortes substanciais no orçamento das universidades, promoveu-se no Brasil o crescimento do sistema de educação superior com o intuito de atender à progressiva demanda da classe média e dos setores modernos da economia, bem como da tecnocracia estatal (DURHAM, 2005).

Os dados referentes à evolução das matrículas por tipo de estabelecimento demonstram o expressivo aumento tanto de alunos quanto de instituições privadas nesse período, passando de cerca de 350 mil alunos em 1965 para cerca de 1,4 milhões de alunos. Além disso, foi nesse momento que o setor privado se tornou maioria, correspondendo em 1970 a 50,5% do total de matriculados em estabelecimentos de educação superior no país (Censo e Sinopses Estatísticas do Ensino Superior MEC, apud DURHAM, 2005, p. 205).

Ao analisarmos os dados das décadas seguintes à Reforma de 1968, verificamos, que entre 1980 e 1990 houve um contínuo crescimento, registrando no ano de 1998 mais de 2 milhões de alunos matriculados. Algumas causas para esse aumento

significativo foram: a expansão urbana, as exigências de mão-de-obra qualificada para a indústria e comércio, assim como a expansão do número de alunos no ensino primário, ginásial e colegial, observada nas décadas de 1940, 1950 e 1960, respectivamente (SOUZA, 1991).

Assim, os eixos temáticos dos anos 80 e 90 que envolviam a educação superior tinham uma clara orientação para conteúdos de dimensão política. As temáticas nessas décadas recaíram fortemente na redefinição do papel da universidade, de suas funções, sua autonomia e a democratização.

## **2.2 Funções da universidade brasileira**

A universidade surgiu na Idade Média, num momento de transição para a humanidade, quando a “Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento do conhecimento e a racionalidade científica, do feudalismo ao capitalismo” (BUARQUE, 1994, p.21).

A universidade tinha como atribuição produzir alta cultura e conhecimentos necessários à formação das elites, tendo contribuído para o avanço do conhecimento. Ao longo dos séculos, a sociedade tem passado por transformações em decorrência de seu desenvolvimento que cada vez mais impõe novas atribuições às instituições de educação superior com vistas a satisfazer as necessidades sociais emergentes de seu próprio processo evolutivo.

O desenvolvimento tecnológico, iniciado pela revolução industrial, tem sido um dos principais fatores a impor novos desafios à universidade, considerando que trouxe conseqüências econômicas e sociais ao cotidiano das sociedades. Segundo Demo (1994), a educação, e principalmente a educação superior no mundo moderno, adquire o

significado de estratégia principal de inovação e desenvolvimento humano, ou seja, a educação é colocada pela sociedade como a condição para superação de seus problemas.

Originalmente criada para atender às elites e perpetuar seu poder por meio da produção de alta cultura e conhecimentos exemplares, restrita a um seleto e pequeno grupo, a universidade vem sendo desafiada a produzir padrões culturais médios e a formar para o trabalho, aberta a exigências de democratização e igualdade de acesso a uma parcela maior da sociedade.

Santos (2001) faz uma retrospectiva na história das universidades e identifica que a perenidade nos objetivos dessas instituições somente foi abalada na década de 70. Até então, seus três grandes objetivos eram: a investigação como principal objetivo; a universidade como centro de cultura disponível para a educação do homem no seu todo; o ensino das aptidões profissionais orientado para a formação integral. Diante das pressões e das transformações a que foi sujeita a universidade, os três fins passaram a ser: investigação, ensino, prestação de serviço e inserção social. Nesse sentido, registra o autor que houve um atrofiamento da dimensão cultural e passou-se a privilegiar o seu conteúdo utilitário, produtivista, levando a uma multiplicidade de funções.

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1987 atribuiu à universidade as seguintes funções: educação geral pós-secundária, investigação, fornecimento de mão-de-obra qualificada, educação e treinamento altamente especializados, fortalecimento de competitividade da economia, mecanismos de seleção para empregos de alto nível, mobilidade social para os filhos e filhas das classes menos favorecidas, prestação de serviços à comunidade local, preparação para os papéis de liderança social (RELATÓRIO OCDE 1987, apud SANTOS, 2001).

Na análise dessa multiplicidade de funções, levantou-se a questão da compatibilidade entre elas. Sendo algumas contraditórias entre si, criaram-se pontos de tensão:

Esta gestão de tensões tem sido particularmente problemática em três domínios: a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo ocupar desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial; a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através de restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e de natureza empresarial. (SANTOS, 2001, p.190)

Frente à necessidade de gestão dessas tensões instalou-se a crise da universidade, que o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2001) classifica em três tipos que são: 1- crise da hegemonia pela crescente descaracterização intelectual, relacionada às contradições entre as funções primeiras da universidade e as que lhe foram impostas no século XX (conhecimentos exemplares x conhecimentos funcionais); 2- crise da legitimidade frente à segunda contradição hierarquização e democratização, verificada pela crescente segmentação do sistema universitário e pelo não cumprimento dos objetivos coletivos assumidos pela universidade com a sociedade; 3- crise institucional na medida em que seu modelo de organização vem sendo questionado e lhe têm sido impostos modelos organizativos de outros tipos de instituição, considerados mais eficientes.

A *crise da hegemonia* se instaurou à medida que foi levantada a questão da existência de compatibilidade entre essas funções e a idéia de universidade fundada na livre e desinteressada investigação do saber.

Segundo constata o autor, existem contradições entre as funções atribuídas à universidade, que por si dificultam a sua exeqüibilidade.

Nesse ponto, cabe ressaltar o que na opinião do autor se define como eixo da dualidade da universidade, a relação dicotômica entre educação e trabalho.

Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado o trabalho fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado. (SANTOS, 2001, p.196)

A tentativa da universidade de responder a essa nova concepção de ensino-trabalho trouxe a diferenciação interna do ensino superior e da universidade. Ao lado das universidades tradicionais surgiram instituições voltadas especificamente para a formação profissional.

A relação educação-trabalho também tem como consequência um grande aumento da população universitária, refletindo na multiplicação dessas instituições de ensino.

Diante da incapacidade da universidade de desempenhar funções contraditórias, a sociedade e o Estado procuram meios alternativos para suprir suas necessidades. A universidade, vista como uma instituição resistente às mudanças que lhe são impostas - acaba sofrendo com políticas governamentais que promovem reformulações no sistema de educação superior, que segmentam o sistema universitário e, conseqüentemente, levam à redução do financiamento das universidades pelo Estado. A

universidade passa a dividir com outras instituições, além da formação nesse nível educacional, os recursos financeiros recebidos do Estado.

A perda de financiamento pelo Estado atinge a universidade em sua autonomia científica e pedagógica, uma vez que implica a liberdade de investigação em que se pauta pela busca de conhecimento. A falta de financiamento é um dos principais fatores da crise institucional na universidade pública.

Segundo Santos (2001), esse é um movimento global e faz parte de um projeto de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional.

Chauí (2003) expõe que a universidade pública, desde sua criação, era tida como uma prioridade do Estado, sendo dessa forma financiada pela sociedade, constituindo-se numa instituição social. Sendo instituição social, refletia o modo de funcionamento dessa sociedade, formada por uma pequena elite detentora do poder e condutora de uma maioria desprivilegiada.

As revoluções sociais ao longo do século XX modificaram a estrutura da sociedade que passou a funcionar dentro de outra lógica econômica, política e social. O chamado processo de globalização tem sido um condicionante essencial para o agravamento da crise das universidades no mundo. Na perspectiva desse processo, a educação é colocada como o próprio capital. Passada à condição de mercadoria, a educação ganha nova dimensão que vai repercutir nas formas como são propostas as políticas educacionais em todo o mundo.

### **2.3 Modelos e concepções da educação superior e a influência sobre a avaliação**

Ao longo dos séculos, as universidades têm se transformado em instituições pluralistas que reúnem muitos fios da história, seja por suas funções, objetivos ou recursos. Os modelos e as concepções decorrentes introduziram lógicas de funcionamento que têm atendido às necessidades sociopolíticas de cada comunidade dentro da sua ordem cultural prevaiente. A avaliação institucional tem se desenvolvido inevitavelmente no seio de situações que nos obrigam a considerar, para além dos contextos envolventes e próprios, os paradigmas dos modelos e concepções educacionais que impactaram sobre a universidade e sua avaliação.

A avaliação institucional no Brasil se incumbe de instrumentalizar as políticas educacionais, uma vez que nunca está destituída dos vínculos estratégicos do sistema de ensino, com sua dinâmica funcional, com os objetivos centrais do programa político para a área educacional do país. Nesse sentido, conforme evidencia Penteadó (1998), a pluralidade de formas e funções e uma sobreposição de modelos e concepções da universidade movimentam peças de um jogo de contradições, fazendo-se necessária a atenção para as diferentes concepções dos fins e dos meios da educação subjacentes ao discurso e à prática da avaliação.

No que concerne ao enovelamento das origens da universidade, Kerr (1982) enfatiza que esta pode ser considerada uma instituição nitidamente medieval. Para o autor, apesar das suas origens na Idade Média, tem mantido várias características que prevalecem em nossa época, como: um nome, localização centralizada, mestres com certo grau de autonomia, estudantes, um sistema de conferências, um procedimento para exames e outorga de diplomas e estruturas administrativas.

Segundo Kerr (1982), foi na Alemanha que ocorreu o renascimento da universidade. Acontecimentos relevantes que se sucederam no final do século XVIII puderam marcar o percurso e refletir significativamente na história da educação superior; conforme exemplifica o autor: a não prevalência do idioma latim para o ensino (1693), a introdução ao ensino de história (1736) e, especialmente, a fundação (1809) da Universidade de Berlim, que introduziu o princípio da pesquisa como exercício da razão humana e da experimentação destinado à sociedade cuja fortuna passava a lhe interessar. Segundo Kerr (1982 p. 25),

[...] o evento mais dramático foi a fundação, em 1809, da Universidade de Berlim por Wilhelm Von Humboldt, que fez valer a sua influência no ministério prussiano. A ênfase era em filosofia e ciência, em pesquisa, em ensino de pós-graduação, na liberdade de professores e alunos. “O professor foi reconhecido como a grande figura dentro e fora da universidade”.

Em consonância com o citado autor, Castanho (2000) afirma que tais eventos culminaram em construções práticas e formulações teóricas nos séculos XIX e XX não apenas na Alemanha, resultando naquilo que vários autores denominaram modelos de universidade que trazem no seu bojo as concepções de educação superior. Estes modelos estão intrinsecamente relacionados à avaliação das instituições de educação superior. Assim, serão descritas as principais características e concepções dos modelos: alemão, inglês, francês, norte-americano e socialista. Castanho (2000) esclarece apesar de os modelos sofrerem um processo interno de transformações ao longo do tempo, tal evolução não altera o seu construto e, dessa forma, imprimi aquilo que a autora considera como a cristalização do espírito.



## 2.4. A concepção de universidade no modelo alemão

O modelo alemão foi concebido e implantado no período de 1830 a 1840. Os alemães procuraram separar a universidade do jugo estatal e torná-la um reduto de liberdade. Desse modo, toda a base teórica do modelo universitário alemão foi dada por filósofos, como: Kant, Hegel, Schelling, Fichte, Scheiermacher e Humboldt. Tais filósofos tiveram como divergência o papel do Estado, embora, para todos, o que incumbia à universidade era o resgate dos valores nacionais.

A ênfase do modelo alemão assentava-se no binômio ensino-pesquisa, sendo esta última de tamanha importância, que o ensino deveria existir em função da pesquisa.

Conforme enfatiza Drèze e Debelle (1993 p. 50):

[...] cada ciência particular deveria se situar no universo dos conhecimentos, e assim, a universidade inteira, como centro de gravidade desse universo, deveria se articular para representar a totalidade dos conhecimentos e para integrar cada pesquisador numa rede de relações que o aproximasse da unidade e o confrontasse com a totalidade.

O assomo de esquematizações conceituais que procede do modelo alemão concebe o ensino universitário como uma iniciação à pesquisa que toma múltiplas formas de acordo com os níveis, as pessoas ou os lugares. Nessa concepção, a universidade deve se resguardar de se encerrar num esquema rígido de escolha de fórmulas. A ênfase é dada aos trabalhos pessoais, seminários e discussões em pequenos grupos. O método em questão é o socrático, com o objetivo de estimular a reflexão pessoal. A formação voltada para o exercício da profissão também resguarda a unidade de pesquisa e ensino, sendo a educação o ponto de convergência permanente que deve ser seguido por toda a vida ativa. A universidade é reservada a uma elite, a uma aristocracia intelectual e, segundo os princípios que regem tal concepção, apenas ela é capaz de uma atividade intelectual interessada em ideais e não em êxito material.

Essa concepção exige, sobretudo, que os estudantes sejam formados em um ambiente de pesquisa. De acordo com Drèze e Debelle (1983), o princípio da unidade da pesquisa e do ensino por parte dos estudantes, professores e instituição implica uma consequência de que somente o pesquisador pode, de fato, ensinar. De outra forma, limita-se a transmitir um pensamento inerte, mesmo que pedagogicamente ordenado.

Nas condições práticas de manutenção financeira e auto-sustento do pesquisador, Drèze e Debelle (1983 p. 51) consideram que:

[...] é, em razão da importância social das tarefas do ensino que a comunidade aceitaria financiar universidades; o cientista que ensina disporia assim, de meios materiais aos quais a pesquisa desinteressada não lhe daria acesso; sua atividade de professor serviria de apoio financeiro a sua atividade de pesquisador [...] a transmissão dos conhecimentos e da atitude científica é essencial ao progresso da ciência.

Quando percorremos a multiplicidade de fatos decorrentes do contexto sociopolítico da Alemanha, deparamo-nos com crises emergentes. Segundo Marback Neto (2007), após a queda do muro de Berlim, e com a unificação do país, o sistema de educação superior sofreu várias modificações. Três aspectos são apontados, evidenciando a crise da educação superior na Alemanha. Para o autor, o primeiro aspecto é o questionamento da idéia de universidade alemã, a qual está baseada na reforma humboldtiana do início do século XIX. O segundo é a ausência de consenso sobre indicadores nos quais deve se basear a diferenciação do sistema. O último aspecto se refere aos problemas administrativos centrados em dúvidas sobre a eficiência do orçamento institucional pela administração.

A insatisfação com a qualidade do ensino, o alto índice de evasão, os estudos de longa duração e a estagnação de fontes de recursos têm levado à incorporação de um modelo de universidade empresarial. Assim, os alemães conduzem os seus processos de

avaliação das universidades seguindo modelos interinstitucionais e evitam os procedimentos do governo estatal e federal.

## **2.5 A concepção de universidade no modelo inglês**

De acordo com Marback Neto (2007 p. 58) o modelo universitário inglês retrata basicamente a realidade de duas universidades – Oxford e Cambridge – criadas no século XII e XIII, inicialmente eclesiásticas, mas depois voltadas para uma sociedade aristocrática.

Esse modelo teve base nas idéias de John Henry Cardeal Newman. A herança específica desse modelo dá ênfase à conservação e à transmissão dos conhecimentos, à universalidade do saber e à autonomia da instituição. Para Cardeal Newman, a conservação e a transmissão do saber intelectual na universidade constitui uma tarefa autônoma, não vinculada a uma atividade de pesquisa científica, reafirmando assim a universidade como lugar de ensino. Ainda nessa concepção, considera-se que a aspiração ao saber é natural ao homem. Esse modo de compreender a universidade encontrou defensores, como: o oxfordiano E.B. Pusey, Jacques Maritain, J.S. Fulton, vice-chanceleres da Universidade de Sussex e Lord James of Husholme, vice-chanceler da Universidade de York. Nas palavras de PUSEY (1983) apud DRÈZE E DEBELLE (p.35):

O problema e a tarefa especial de uma universidade não é fazer avançar a ciência, nem fazer descobertas, nem formar novas escolas filosóficas, nem inventar novos modelos de análise, nem efetuar trabalhos de medicina, de direito ou mesmo de teologia, mas, muito mais, formar os espíritos, religiosamente, moralmente e intelectualmente.

A esse propósito, é pertinente destacar que, se por um lado Cardeal Newman concebeu a universidade como um centro de educação e de reprodução de

conhecimentos, por outro lado, negou a concepção de universidade como um centro de preparação profissional, tarefa relegada a estabelecimentos de níveis mais baixos (ou de graduações anteriores a ela) na Inglaterra. Para Cardeal Newman, a aquisição de capacidades profissionais e práticas depende das competências requeridas e de faculdades mentais bem educadas. Para ele, se as faculdades da mente forem adequadamente desenvolvidas, o homem poderá tirar partido dos seus próprios conhecimentos. Segundo Drèze e Debelle (1983, p. 40), esse ponto de vista foi defendido na conferência do University Teacher's Group em 1961:

Não há nenhum inconveniente em que o estudante seja muito motivado pelo desejo de se preparar para uma profissão, contanto que se submeta, durante seus anos de universidade, à disciplina de um programa de estudos intelectualmente rico e aberto, mesmo se for um estudo, sobretudo acadêmico [...]. É preciso desenvolver na universidade, interesses vigorosos que não sejam simplesmente práticos.

Repousam ainda na concepção do modelo inglês os pressupostos do processo de desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, os aspectos essenciais se referem à educação das faculdades mentais, à educação da reflexão. Com efeito, Cardeal Newman criticou a educação que privilegiava a memória e o enciclopedismo.

Sobre a relação docente-discente, vivida no sistema conhecido como *tutors*, a conferência do University Teacher's Group evocou o método sob três aspectos: a criação do poder do argumento do estudante – que o forçava a se mostrar ativo nos domínios em que seu temperamento, seus gostos ou a concorrência de outros interesses poderiam tê-lo tornado passivo; o hábito regular de trabalho, independentemente da assiduidade ao curso; por último, a relação especial entre tutor e estudante.

Conforme explicitam Drèze e Debelle (1983), não faltaram atrativos ao ideal no modelo inglês. Oxford e Cambridge gozaram de um imenso prestígio e, portanto, permaneceram durante o século XVIII num período de estagnação.

De acordo com Marback Neto (2007), durante muito tempo, a universidade inglesa, regida pelas idéias de Cardeal Newman, não considerou a pesquisa como relevante, o que veio a ocorrer a partir de 1794, quando Cambridge instituiu uma cátedra denominada investigação científica. Ainda segundo o autor, com o tempo e o desenvolvimento da pesquisa na Alemanha, a Inglaterra se viu obrigada a modificar seu sistema, instituindo a investigação científica e a estratificação de cursos e universidades; nessa estratificação, Oxford e Cambridge situavam-se no topo, as universidades de algum prestígio na posição intermediária, e na base, os cursos destinados a formar profissionais para o mercado.

Somente em 1963, a partir da publicação do “*Inform Robbis*”, começou um processo de mudança no ensino superior inglês que, de elitista, passou a ser mais aberto à entrada de outras camadas sociais.

Num panorama mais recente, Marback Neto (2007) afirma que, em consequência da nova ordem econômica mundial, problemas nos serviços públicos ingleses (1979-1997) resultaram em cortes de gastos públicos, tendo as universidades que procurar outras fontes de recursos. Assim, o governo encorajou as universidades a assinarem contratos de pesquisa e consultoria com a indústria e a buscarem doações privadas. Essa modificação resultou na massificação da universidade que, segundo o autor, foi realizada sem critérios e sem medir as consequências para a qualidade do ensino. Nesse contexto, o modelo neoliberal adotado por Thatcher reduziu o programa de bolsas para alunos de graduação de tempo integral, passando-as para empréstimos reembolsáveis. Foram também instituídos em 1989 os *Quality Assessment Committees*, que tinham como objetivo alocar os fundos para as universidades e *colleges*.

Em 1996, formou-se uma comissão encarregada de sugerir soluções alternativas para o desenvolvimento do sistema nos vinte anos seguintes. Seus princípios se referiam

ao direcionamento do ensino para: responder às necessidades do emprego e incluir o desenvolvimento de habilidades gerais; manter plano de apoio claro e transparente aos estudantes; garantir educação superior capaz de motivar um corpo docente e de pesquisa com apropriada qualificação; atentar para a eficiência da relação custo/benefício na educação superior. As análises e recomendações diziam respeito à preocupação com a massificação da educação superior no Reino Unido, ao aumento do número de concluintes de graduação, à ampliação do leque de formações de nível superior diversificado e adaptado ao mercado de trabalho, à flexibilidade curricular, responsabilidade social e formas de parceria entre o setor público e o privado.

## **2.6 A concepção de universidade no modelo norte-americano**

O modelo norte-americano baseou-se nas idéias do britânico A. N. Whitehead radicado nos Estados Unidos e que lecionou em Harvard. Filósofo e matemático, sua presença na área da educação foi marcada fortemente pelo pensamento utilitarista.

A universidade nos Estados Unidos, implantada no século XVII, cresceu vertiginosamente entre os séculos XVIII e XIX, quando o país atingiu o apogeu, com mais de 300 universidades.

De acordo com Marback Neto (2007), o crescimento do ensino superior no país decorreu tanto da administração democrática do Estado, com a descentralização e autonomia de cada unidade federativa, como também da aspiração da sociedade ao progresso.

A despeito dessa concepção, Whitehead procurou conceber a universidade como o centro do progresso, de utilidade, que deveria preparar cidadãos ativos, empenhados

no progresso da nação. Para ele, a universidade deveria fundamentalmente ligar a imaginação à experiência e fazer trabalhar juntos dois tipos de homens, duas gerações: a juventude imaginativa e a idade madura experiente. A simbiose da pesquisa e do ensino se traduziria de uma parte, pela conservação e transmissão da ciência adquirida, e de outra, pela pesquisa criadora. A pesquisa e o ensino constituiriam, nessa concepção, os motores do progresso. Segundo Marback Neto (2007), tais características concebidas por Whitehead, apesar do sucesso internacional da universidade norte-americana, sofreram muitas críticas quanto à ênfase na pesquisa aplicada. Para os cientistas, a pesquisa pura é a única que tem validade e expressa a verdadeira produção intelectual que contribui para o crescimento e desenvolvimento social de um povo.

Em relação ao corpo docente, Whitehead enfatiza a preocupação em reunir um conjunto de professores de alta qualidade depois de lhes oferecer condições de vida e de trabalho, o que deve refletir na organização administrativa e nos serviços prestados. A preocupação essencial é subsidiar professores com a ajuda de técnicos, empregados e secretários colocados à disposição, bem como dos meios materiais desejados, procurando simplificar suas tarefas administrativas. Do ponto de vista do ensino, tal preceito visa, sobretudo, colocar os jovens sob a influência intelectual de uma equipe de estudiosos imaginativos.

Marback Neto (2007) realça que o modelo norte-americano pressupõe o desenvolvimento da pesquisa em nível de excelência, e nos dias de hoje, encontra-se apoiado pelo governo federal, pois, segundo o autor, ao contrário do que se pensa, a participação da indústria é pouco significativa. Outra característica do modelo, desde o início, é a flexibilidade permitida aos estudantes para fazerem combinações de disciplinas. Trata-se, no entanto, de uma característica da universidade do capitalismo, que requer conhecimentos úteis e de aplicação imediata. Nas formulações críticas de Kerr (1982), o sistema eletivo serviu mais aos professores do que aos estudantes. Os

professores, assim, tinham seus próprios interesses, queriam o status de ter sua própria disciplina, e os catálogos das universidades chegaram a incluir 3.000 disciplinas. Para ele,

A liberdade de escolher para o aluno transformou-se em liberdade de inventar para o professor; e o amor do professor pela especialização transformou-se no ódio do aluno pela fragmentação. Surgiu então uma espécie de versão bizarra do *laissez-faire* acadêmico. O estudante, ao contrário do comprador idealizado por Adam Smith, é que terá de consumir – usualmente em uma média de 15 horas por semana. Nascia a universidade moderna. (KERR 1982, p. 27)

De modo bastante sintético e contundente, Kerr (1982) definiu a universidade norte-americana moderna como um tipo de instituição do mundo; uma instituição que serviu de modelo para universidades de outras partes do mundo porque os imperativos que a moldaram estão atuantes no mundo inteiro.

## **2.7 A concepção de universidade no modelo francês**

A concepção de universidade francesa se desenvolveu num quadro do esquema sociopolítico de Napoleão que, em 1806, criou a Universidade Imperial, à qual reservou o monopólio da instrução pública, contrapondo-se à universidade medieval enquanto instituição autônoma. De acordo com Janne (1981), o exemplo da universidade, nessa concepção, sugere que todo tipo de universidade seja um reflexo do sistema de valores da sociedade global, e que a universidade, por si, seja o instrumento da sociedade de uma maneira tanto mais consciente e marcada quanto o Estado se ache mais forte.

Historicamente, Napoleão foi um homem de Estado que teve uma concepção totalitarista sobre o poder, que afetou significativamente a educação superior francesa. A França, embora tenha sediado uma das primeiras universidades do mundo, foi o país onde ocorreu maior descontinuidade na consolidação da universidade.



Segundo Drèze e Debelle (1983), concorrendo para a concepção do modelo em questão, Napoleão alimentou um projeto de ver a nação inteira cultuando sua pessoa e considerou que, pela instrução, operar-se-ia essa espécie de napoleonização das consciências. A esse propósito, a instrução pública representou uma fonte de poder. Assim, a finalidade sociopolítica da instrução estava subjugada ao poder e assumiu uma função de conservação da ordem social pela difusão de uma doutrina comum que se efetivou pela corporação organizada de professores.

De acordo com Drèze e Debelle (1983 p. 86), todas as escolas da universidade imperial tomaram como base de seu ensino: os preceitos da religião católica; a fidelidade ao imperador e à monarquia imperial, depositária da felicidade dos povos e cuja dinastia napoleônica era conservadora da unidade da França e de todas as idéias liberais proclamadas pela Constituição; a obediência aos estatutos do corpo docente, que teve por objetivo a uniformidade da instrução e que concorreu para formar para o Estado cidadãos ligados a sua religião, a seus princípios, a sua pátria e a sua família.

A característica da uniformidade regulou os programas de curso. Sem reflexão sobre a missão da universidade no que diz respeito propriamente aos aspectos acadêmicos, todas as faculdades foram consideradas iguais. De acordo com Drèze e Debelle (1983), embora Napoleão soubesse o que esperar do ensino superior, não sabia o que era uma universidade. Ainda se referindo aos escritos encontrados, afirmam que nestes não se localizou nenhuma reflexão sobre a vida acadêmica, a ciência e os métodos de ensino. E nesse âmbito, a universidade francesa se centralizou em tarefas diretamente úteis ao Estado, na preparação profissional em algumas áreas e na preparação para exames ou concursos que davam acesso a funções públicas ou de caráter público.

O núcleo básico do ensino superior francês constituiu-se de escolas de Direito, Medicina, Farmácia, Letras e Ciências. A Escola Politécnica destinava-se à formação dos quadros técnicos, e a Escola Normal Superior era responsável pela formação de

educadores. No que se refere ao corpo docente, Napoleão aplicou o esquema militar com as prerrogativas de submissão e monopólio da educação superior.

O modelo francês, no período de 1868 a 1904, passou por reforma a fim de rever aspectos e problemas oriundos do esquema napoleônico. O centro de interesse recaiu sobre o incentivo à pesquisa e à busca do reequilíbrio do sistema universitário. Segundo Marback Neto (2007), continuam em pauta as discussões no sentido de se exercer influência sobre o sistema e garantir a qualidade do ensino e sua articulação com a pesquisa.

## **2.8 A concepção de universidade no modelo socialista (Russo)**

O modelo socialista de universidade esteve calcado na doutrina do marxismo-leninismo. Tal doutrina teve como fundamento a contribuição para a edificação da sociedade comunista. A educação superior, nesse modelo, teve uma finalidade que ultrapassou o objetivo de desenvolvimento de competência de especialistas, embora esta estivesse explicitamente declarada como a formação de quadros altamente instruídos. A formação também concerniu à compreensão e à difusão das idéias políticas do regime, de modo que todos os membros pudessem desenvolver aptidões físicas, intelectuais, permitindo a cada um tomar parte ativa no progresso social e na edificação da sociedade comunista. Assim, o quadro ideológico do ensino e da pesquisa se moveu com finalidade social e política bem definida.

De acordo com Drèze e Debelle (1983), a constituição do plano de curso era baseada no ensino da história do Partido Comunista da União Soviética, da economia política, do materialismo dialético e histórico. O objetivo era assegurar os aspectos filosóficos da concepção social de todos os fenômenos da ciência e da vida que um

Especialista soviético deveria dominar. Todos os cursos e exames contemplavam conhecimentos da teoria política marxista-leninista. A cada ciclo de estudos concluído, o estudante obtinha uma qualificação e o direito de exercer um ofício.

O modelo socialista deu lugar à educação, de maneira a permitir aflorar aspectos, como: a pesquisa pedagógica, a formação de professores de qualidade e a elaboração de materiais didáticos. Os princípios pedagógicos estiveram norteados pelo favorecimento de tendências criativas, do ensinar e aprender e da criação da tecnologia do futuro. A direção e a organização da universidade soviética eram totalitárias, conforme explicitado pelos autores Drèze e Debelle (1983 p. 108):

O diretor de uma VUZ (IES na Rússia) se chama reitor e é assistido por um vice-reitor ou pró-reitor. Todos são nomeados e demitidos pelo ministro do Ensino Superior da URSS. São responsáveis, perante o ministro, pelo bom funcionamento do estabelecimento. O órgão responsável pelo planejamento e pela administração é o Conselho Acadêmico que equivale ao Senado de uma universidade britânica. Este é presidido pelo reitor e é composto de vice-reitores, de diretores de faculdades e departamentos, de alguns professores, de representantes do Partido Comunista, do Komsomol (ramo mais velho do movimento que agrupa os jovens de 15 a 27 anos), do Sindicato e do ministro.

O marco histórico do modelo socialista ocorreu após a Grande Revolução Socialista, em que o Estado soviético abordou a organização de uma série de estabelecimentos de ensino superior, criando condições para um largo acesso dos filhos de operários e de camponeses às escolas técnicas. A gratuidade da educação superior e a acessibilidade aos meios, como laboratório, assistência médica, instalações esportivas, instrumentos musicais, objetos escolares e o reduzido preço de refeitórios e hotéis fizeram com que, no período de 1914 a 1960, o número de estudantes no ensino superior se elevasse de 130 mil a 2,4 milhões, segundo Drèze e Debelle (1983). Ainda, nesse sentido, o valor atribuído se refere também ao largo desenvolvimento das

formas de ensino noturno e por correspondência. Nesse período, o percentual correspondeu a 45% dos estudantes que estudavam e trabalhavam.

Nesse escopo de organização, a seleção de alunos para a educação superior se operou de forma severa. Eram realizados exames de admissão e programas para alunos que se revelavam aptos à pesquisa.

De acordo com Marback Neto (2007), no início da década de 1990, começou a desideologização das instituições de ensino na União Soviética em detrimento dos princípios do humanismo na educação e, sobretudo, da autonomia universitária. O autor realça ainda que nos últimos treze anos, mais de duzentas instituições privadas foram instaladas, com mais de 60 mil estudantes. O ensino passou a ser pago, exceto para estudantes aprovados no exame de seleção, cujo número total deveria ser adequado ao orçamento do Estado. Com respeito à verba para educação, ao longo dos anos, tem se tornado escasso, levando muitas instituições a fecharem as portas.

Buscamos apresentar os modelos que influenciam as universidades brasileiras e consequentemente a sua avaliação. Em linha gerais, foi possível observar que diferentes modelos impactam nas concepções de IES brasileira elevando assim o seu grau de complexidade. A maior influência herdada vem do modelo francês - napoleônico que se reflete na organização administrativa, fragmentação organizacional curricular e estruturas de poder. Do modelo humboldtiano-alemão, a idéia da produção do conhecimento e a indissociabilidade entre o ensino e pesquisa. Sabemos que os elementos aqui elencados neste capítulo não esgotam a amplitude dos determinantes de definem a universidade brasileira, no entanto podem nos auxiliar na discussão e o entendimento de aspectos relacionados à avaliação de educação superior.

## CAPÍTULO III

### AVALIAÇÃO EXTERNA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O presente capítulo faz referência à teoria que cerca a problemática da pesquisa na qual buscamos identificar as representações sociais construídas a partir das ações relativas à avaliação externa de cursos e instituições, considerando que estas possam não estar contribuindo para o fortalecimento da cultura avaliativa da educação superior.

O estudo que empreendemos se situa na perspectiva psicossocial que tem no processo de enunciação a interação entre sujeito e sociedade na construção da realidade social. Como destacam Duveen e De Rosa (1992), existem basicamente três níveis de compreensão dos fenômenos de ordem psicossocial: a sociogênese, que busca compreender o modo como se caracteriza e se transforma o imaginário social através da análise dos processos sócio-históricos de difusão e transformação de teorias do senso comum; a ontogênese, que se refere aos estudos da cognição social sob a ótica do desenvolvimento individual, tendo como foco de atenção a construção do conhecimento nos diferentes estágios, da infância à maturidade; a microgênese, que remete ao campo da interação e da conversação, isto é, da relação pessoa-pessoa, cujo foco é a elaboração de versões compartilhadas e a negociação de identidades sociais.

Tendo então como objetivo identificar os significados produzidos a partir do exercício prático da avaliação externa, privilegiamos a sociogênese na medida em que o aporte teórico adotado – a Teoria das Representações Sociais – possibilita a compreensão sobre as construções de realidades, tanto imaginárias/subjetivas quanto práticas/conduas, em relação com o contexto/mundo/meio.

Na perspectiva psicossocial das representações sociais, Jovchelovitch (2008) evidencia duas dimensões fundamentais: o sentido e a função simbólica. De acordo com a autora, a análise do sentido pode esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o real; através da compreensão do sentido é possível entender como diferentes representações se relacionam entre si e quais as conseqüências no mundo social. A função simbólica, por sua vez, permite o abandono da idéia do conhecimento como correspondência plena entre a representação e o mundo externo, desestabilizando a representação como apenas uma cópia do mundo exterior. Nessa direção, Jovchelovitch (2008) entende que a função simbólica permite a compreensão das expressões que ligam a forma representacional à lógica do eu, das relações eu - outro e dos contextos sociais.

Ainda na vertente psicossocial, conforme afirma Jodelet (1989), as representações sociais configuram-se como o resultado da interpretação de significados que as pessoas utilizam para entender o mundo. O processo de formulação das representações é impulsionado pela atividade cognitiva e simbólica do ser humano e que se relacionam com diferentes elementos do contexto socioculturais.

Portanto, podemos destacar nos aspectos da sociogênese das representações sociais: o seu caráter funcional; o discurso em que se produzem e se disseminam os conceitos e imagens, constituindo teorias do cotidiano; a expressão do conhecimento e a forma como os sujeitos a elaboram e utilizam na vida diária; a identidade e o consenso grupal; a formação das evidências sobre as percepções e os conceitos.

Ao elegermos como objeto de estudo uma prática social avaliativa, pressupomos que a educação superior se configure como um espaço privilegiado para o estudo das

relações dialéticas. Nesse espaço, portanto, manifestam-se diferentes formas de representação dos sujeitos que constituem o grupo institucional, movimentos de ambigüidades, poderes, conflitos, ideologias e crenças, dentro de tantas outras posturas possíveis.

Nessa direção, Jodelet (1998) evidencia que no campo educacional, as relações dialéticas emergem dos diferentes níveis do sistema educativo, que são: o nível político, no qual são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; o nível da hierarquia institucional, no qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; o nível dos usuários do sistema escolar. Para a autora, as representações oriundas desse campo são reconhecíveis nos contextos institucionais e nas práticas concretas através dos discursos dos diferentes agentes, e de maneira histórica considerando a evolução das políticas educativas. Na avaliação externa, o processo e produto social colocam sujeitos avaliadores na relação direta com os diferentes níveis do sistema educativo ilustrado pela autora, conjugando-os sob as perspectivas dos contextos, suas condições objetivas e subjetivas em que emergem representações que refletem na realidade social.

Para tornar clara a posição teórica que ora adotamos, estruturamos este capítulo em dois momentos subseqüentes:

- Descrever aspectos conceituais da Teoria das Representações Sociais, delimitando a estrutura e os processos que a caracterizam.
- Apontar a relação instrumental entre a avaliação externa e o aspecto teórico.

### **3.1 Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais tem, na obra de Moscovici (1978) intitulada *La Psychanalyse, son image ET son public – 1961*, a matriz da teoria na qual

o autor operacionalizou um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Sua obra marca o modo como o conhecimento assume formas e significados multifacetados em função de sistemas próprios de valor dependendo da cultura e da sociedade. Moscovici (1978) se refere às representações sociais como teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação do real relacionada às intervenções nos diferentes contextos. Seriam assim teorias de senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais e que para isto são considerados aspectos como tempo, cultura e espaço. A esse propósito, é pertinente destacarmos o estatuto que concerne aos indivíduos e instituições na formação das representações sociais – pensadores ativos que pela interação social produzem e comunicam suas representações. Esse pressuposto difere das premissas de seus precursores, como Durkheim e Piaget, que explicaram a mediação entre o individual e o social por meio de argumentações essencialmente sociais ou cognitivistas.

Na perspectiva de focalizar o porquê, como e quando se forma uma representação, destacam-se as idéias de elaboração, objeto social e comunidade. As representações são processos sociais e surgem no curso das comunicações possibilitando a formação de pontos de vista comuns sobre questões de interesse coletivo. Assim, a elaboração é formada pelos atores sociais conforme percebem conceituam e comunicam os objetos. Nesse sentido, o princípio fundamental é de que a representação se refere ao seu trânsito social como uma das formas de comunicação e também do pensamento, que se constitui cotidiana e coletivamente no mundo atual (JODELET 1989).

O conjunto de pressupostos teóricos das representações sociais considera a inerência entre a face figurativa (imagem) e a face simbólica (significado) que, segundo Moscovici (1978), apresentam-se como duas faces de uma mesma folha de papel.



As imagens correspondem a concretizações dos conceitos que permitem aos sujeitos formarem uma visão mais concreta do objeto. Já os significados, conforme discutido por Vala (1993), referem-se ao processo que incorpora fatores relativos às características do estímulo e da informação, bem como fatores comportamentais, incluindo aspectos emocionais e sociais dos sujeitos que influem na categorização do objeto.

Assim, os processos relativos a imagens e significados envolvem a atividade representativa que tem por função destacar uma figura e o sentido ao mesmo tempo. Contudo, a função de duplicar se relaciona a dois processos que dão origem às representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

De acordo com Moscovici (1978, p. 111), “a objetivação faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material”. Em sua definição objetivar é reabsorver um excesso de significações, materializando-as.

Moscovici (1978) descreve o processo de objetivação com referência à representação de uma teoria científica. Jodelet (1989), principal colaboradora de Moscovici, considera que o processo possa ser generalizável à formação de qualquer representação. Assim, com a tarefa de sistematização do campo e contribuição para o aprofundamento teórico, Jodelet (1989) especifica a objetivação e a decompõe em três fases: uma fase de construção seletiva, na qual circulam informações sobre o objeto, e este sofre uma seleção em função dos condicionantes culturais e de critérios normativos, ou seja, o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um dado objeto, sendo que dessas informações alguns elementos serão retidos enquanto outros serão ignorados e esquecidos. As informações retidas passam por uma triagem de acordo com a inserção grupal do sujeito; uma segunda fase de esquematização, que leva à formação do núcleo

figurativo, ou seja, o momento em que uma estrutura de imagem reproduz de maneira visível a estrutura conceitual. A estrutura conceitual proporciona uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações; e uma terceira fase, que se refere à naturalização. A naturalização diz respeito às figuras, aos elementos do pensamento que convertem em elementos da realidade.

O segundo processo descrito por Moscovici (1978) é a ancoragem. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, traduzido em significado e utilidade. Na ancoragem, o objeto representado é colocado dentro do sistema de pensamento pré-existente e transformado pelas operações realizadas pela sociedade. É o processo pelo qual se torna familiar o que não é familiar, pelo qual se qualifica o não conhecido dentro da linguagem de cada um e constroem-se estruturas que classificam novos dados. Segundo Jodelet (1984: p. 485): “opostamente à formação representativa, a ancoragem opera em referência a universo de sentido e de saberes pré-existentes, sobre os quais se apóia a construção representativa de todo objeto novo”.

Para a autora, a ancoragem se decompõe nas seguintes modalidades: ancoragem como associação de sentido – a hierarquia de valores que se impõe na sociedade e seus diferentes grupos contribuem para criar uma rede de significados; ancoragem como instrumentalização do saber esta modalidade confere um valor funcional para a interpretação, permitindo compreender como os elementos da representação intervêm na constituição das relações sociais; ancoragem como enraizamento do sistema de pensamento o pensamento constituinte se apóia sobre o pensamento constituído para organizar a novidade nos quadros antigos. Moscovici (1978) sistematizou ainda as dimensões das representações sociais que devem ser consideradas: a informação que se refere aos conhecimentos que os indivíduos ou grupos têm a respeito de um objeto

mais conhecimento sobre o objeto da representação tenham melhores condições de informação sobre esse objeto; o campo de representação, que remete à idéia de imagem, de modelo social ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação; a atitude, que expressa a orientação global em relação ao objeto da representação social; uma tomada direta de posição do sujeito em relação ao objeto da representação, implicando juízo de valor e qualificação positiva, negativa, ou posição neutra. O autor ressalta que as três dimensões são fatores de sustentação e permanência das representações:

As três dimensões – atitude, informação, campo de representação ou imagem – da representação social [...] fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e de seu sentido. Pode-se formular legitimamente a questão de utilidade dessa análise dimensional. (MOSCOVICI 1978, p. 71)

De acordo com Sá (1996), Moscovici procurou enfatizar o caráter distinto da dimensão funcional do fenômeno, salientando que as considerações sobre a gênese social não seriam suficientes para distingui-la de outros sistemas de pensamento coletivo, mas associada a modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaboração de comportamento e comunicação entre os indivíduos.

Assim, considerando as funções essenciais das representações sociais como pressuposto central, procuramos definir, a seguir, o modo como as funções se relacionam ao nosso objeto de estudo.

### **3.2 Aspectos teóricos das Representações Sociais e Avaliação externa**

Na tentativa de apreendermos o fenômeno da avaliação externa, procuramos, num primeiro plano, relacionar as funções que cumprem as representações sociais diante da dinâmica da avaliação externa no campo da educação superior.

Moscovici (1978) salienta que mais importante que a circunstância na qual reflete uma representação é identificar a função a que corresponde, na medida em que a representação social contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Para o autor:

Perguntar quem produz uma representação, ciência, ideologia, tornou-se moeda corrente e remete *ipso facto* a um grupo, uma classe social, uma cultura, etc. Com efeito sob o ângulo da produção de origem coletiva ou individual, tanto a ciência como a representação, a técnica, como a ideologia não se diferenciam em absoluto... para qualificar uma representação social não basta definir o agente que a produz...para poder se apreender o sentido do qualitativo social é preferível enfatizar a função a que ela corresponde do que as circunstâncias e entidades que reflete. (p. 76, 77)

Para Spink (1993), é necessário entender sempre as condições de produção das representações sociais; compreender o impacto que as correntes de pensamento veiculadas em determinadas sociedades têm na elaboração das representações sociais de diferentes grupos sociais ou de indivíduos definidos em função de sua pertença a grupos; compreender os processos constitutivos das representações sociais e a eficácia destas para o funcionamento social; compreender o papel das representações sociais nas mudanças e nas transformações sociais no que diz respeito à constituição de um pensamento social compartilhado ou à transformação das representações sob o impacto das forças sociais.

Abric (1994) sistematizou as funções essenciais das representações sociais as quais possibilitam maior compreensão sobre a dinâmica de constituição de que emergem as representações. A primeira delas corresponde a funções de saber que permitem compreender e explicar a realidade. Segundo o autor, elas possibilitam aos atores sociais adquirirem conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e

compreensível para eles, em coerência com o seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem, e são condição necessária para a comunicação social.

No campo dos saberes, Jovchelovitch (2008) acena para a análise necessária de três dimensões das representações, que são: a dimensão subjetiva, afetiva ou pessoal, que corresponde ao laço emocional entre interlocutores; a dimensão intersubjetiva, que corresponde ao status e ao posicionamento dos interlocutores, bem como à natureza do diálogo que eles estabelecem; finalmente, a dimensão objetiva, que corresponde à construção do objeto-mundo. Para a autora, a representação é uma prática que implica relação e comunicação, e dessa forma, imprime nas estruturas relacionais e comunicativas categorias psicossociais centrais, que são: identidade e estruturas intersubjetivas; comunicação e práticas; atribuição, justificativa e funções.

Na relação com a função do saber, a atividade de avaliação externa se torna objetiva e realmente existente na medida em que desempenha uma função social e serve para a comunicação social. De acordo com Marback Neto (2007), pela ação da avaliação externa os atores acadêmicos e a sociedade em geral tomam conhecimento dos juízos de valores. Assim, o processo e produto social do trabalho produzem um atributo qualitativo que só é possível pela objetivação real da ação dos sujeitos avaliadores em relação ao objeto avaliado que atua pelas estimulações de que precedem os modelos e pelas referências de que se alimentam, bem como pelas suas intenções. O complexo dialético envolve o processo global do trabalho no qual os agentes marcam as suas posições e dão vazão a um modo de explicar a realidade.

A segunda função explicitada por Abric (1994) é a identitária, que permite salvaguardar especificidade dos grupos, ou seja, as representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma

identidade social e pessoal compatível com sistemas de normas e de valores sociais historicamente determinados. De acordo com o autor, a referência às representações como definidoras de identidade de um grupo desempenha um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros.

Jovchelovitch (2008) afirma que a questão sobre quem está implicada no trabalho representacional e central para definir as condições de representabilidade de um sistema de saber. Isso se refere não apenas à identidade pessoal e social, mas também ao posicionamento e ao status dos sujeitos no campo social.

Para Berger e Luckman (1985), a identidade se constrói num processo de relações sociais forjadas nas interações entre pessoas e grupos e cristalizadas no contexto sociocultural em que o sujeito se localiza, construindo assim o seu eu na identificação com os elementos significativos de seu grupo social. A construção identitária é desencadeada pelos simbolismos circulantes nas práticas cotidianas que vão compondo o conjunto identitário de determinado grupo humano, moldando seus sujeitos e decidindo pela condução de vida societária, podendo ser nomeada e enunciada simbolicamente (p. 228-236). As representações que emergem fazem com que, na função identitária, os sujeitos avaliadores conheçam e se reconheçam na produção do produto social, levando um sentido consensual de unidade e identidade para o conjunto social.

A terceira função é de orientação a qual, conforme explicitado por Moscovici (1978), cumpre uma função essencial. Aqui, as representações sociais guiam os comportamentos e as práticas, pois intervêm na definição da finalidade da situação, determinando a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito. A representação produz um sistema de antecipações e de expectativas, constituindo uma ação sobre a

realidade, ou seja, a seleção e filtragem de informações e interpretações visando tornar essa realidade conforme a representação. Assim, conforme Abric (1994), a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias, pois define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

Na função da orientação, o produto social da avaliação externa, resultante da produção dos sujeitos avaliadores, entroniza a representação máxima das hierarquizações, comparações e competitividade. De acordo com Dias Sobrinho (1994), a avaliação pode cumprir uma função de interesse da ideologia da meritocracia individualista. Essa avaliação, através de procedimentos técnicos e supostamente científicos, determina as posições dos melhores e dos mais competentes. Portanto, essa função impacta fundamentalmente no funcionamento social.

A quarta e última função é a justificatória, que permite aos atores explicarem e justificarem suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes. Nesse aspecto, o papel assumido pelos sujeitos avaliadores como detentores da autoridade técnica e política lhes confere uma posição privilegiada, permitindo justificar suas posições para produzir, validar e expressar as suas condutas nos diferentes contextos nos quais desenvolvem suas ações.

Procuramos, num primeiro plano, um recorte teórico das funções e dos elementos fundamentais no estudo das representações sociais. Num segundo plano, buscamos pontuar as características identificadas no modo de expressão da experiência-subjetividade dos agentes do processo nas realidades singulares e compartilhadas como elementos centrais fortemente defendidos por Jovchelovitch (2008) em sua mais recente produção. Tedesco considera que a subjetividade é um processo de produção dirigido à geração de modos de existências de modos de agir, sentir, dizer o mundo e, processo de

produção, implica considerar o plano onde esse processo ocorre. Para a autora, é necessário, por consequência, considerar o caráter político, as relações de poder que compõem esse plano e as relações de forças implicadas no processo de produção. Portanto, referir-se à subjetividade é referir-se às relações, à rede de conexões que a constituem. Ainda não há dicotomia entre sujeito-objeto ou sujeito-mundo. A subjetividade, segundo Tedesco (2006), é como plano de forças onde tanto o sujeito quanto o mundo são já efeitos.

Nesse contexto, a noção de sujeito e sua subjetividade levam a uma ótica acerca do encontro, do confronto e dos entrelaçamentos das experiências vividas que, por sua vez, não podem ser olhadas apenas por si mesmas, como afirma Tedesco (2006), mas numa perspectiva institucional enquanto se radicam na complexa estrutura constitutiva dos sujeitos sociais.

Nesse espaço crítico, Jodelet (2005) realça a importância da experiência sentida e compartilhada com o outro como constituinte das representações sociais. Para a autora, a experiência comporta uma dimensão cognitiva e favorece a experimentação do mundo e sobre o mundo, e contribui para a construção da realidade segundo formas e categorias socialmente dadas. A experiência subjetiva só é possível de ser conhecida a partir daquilo que os sujeitos testemunham em seus discursos, que, por sua vez, é estruturado por categorias sociais e códigos designando coisas e sentimentos, saberes que permitem identificar objetos e têm a função de um pano de fundo de informação.

Percebemos, todavia, que há elementos presentes no ato da avaliação externa para além de uma aferição dos resultados objetivados, que implicam enxergar os outros constituintes desses atos, de forma que falar da subjetividade da avaliação externa é dar realce a aspectos afetivo-emocionais que interferem nessa avaliação.



Assim, diversas proposições concernem à abordagem adotada. Apoiados em um referencial psicossocial, enveredamo-nos pelo caminho metodológico de construção e reconstrução da realidade, cujo caráter interpretativo vem requerer comparação e contraste entre os diferentes pontos de vista. A perspectiva guarda o interesse em descortinar o sentido prático da avaliação externa e os enfoques que possam facilitar a aprendizagem social e institucional e, conseqüentemente, fortalecer a avaliação externa como dispositivo de mudança. No presente estudo, voltamos a nossa atenção para essa avaliação externa delineada como uma possibilidade de fazer as IES tomarem consciência de suas fraquezas e possibilidades, possibilitando ao MEC/INEP uma reflexão sobre sua ação em tempo de proceder às correções necessárias nos processos de avaliação externa.

# CAPÍTULO IV

## DIRETRIZES METODOLÓGICAS

### 4.1 O enredo, os personagens e o cenário

A análise dos significados produzidos pelos sujeitos coordenadores de curso e avaliadores externos, a partir da avaliação externa, tem como suporte a Teoria das Representações Sociais. Consideramos que o objeto de estudo das representações sociais está incluído num contexto ativo e dinâmico, e para tanto, buscamos apreender as suas dimensões utilizando técnicas e estratégias metodológicas que possibilitem a percepção dos movimentos potenciais, principalmente no que se refere às contradições e resistências.

De acordo com Abric (1994), não existe uma única técnica de pesquisa que permita reunir as informações necessárias para elucidar uma representação social. Isso significa que para a análise de uma representação – entendida como o estudo de um conjunto de opiniões, atitudes, crenças, etc. que são construídas e compartilhadas por um grupo de pessoas – faz-se necessária a realização do estudo utilizando instrumentos articulados entre si a fim de captarem com maior precisão os elementos que compõem a representação do grupo estudado. Assim, conforme afirma Sá (1996, p.59):

Somente a coleta, tratamento e interpretação das expressões [...] das representações extraídas por meio de entrevistas e questionários ou presentes em documentos e veículos de comunicação de massa, [...] poderiam dar conta de tais fenômenos.

A natureza dos fenômenos que são estudados sob o referencial teórico das representações sociais exige, para responder às questões da investigação, uma

metodologia que possibilite compreender as representações dos indivíduos ou grupos, articulando e comparando as respostas dadas. Assim, para a coleta de dados relacionada ao desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela realização de entrevista semi-estruturada e questionário por meio dos quais pudéssemos abordar e analisar grupos distintos de sujeitos. A definição do recurso metodológico recaiu sobre a necessidade de conhecermos de forma corrente e aprofundada as informações desejadas.

De acordo com Trivinos (1987), a entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem um amplo campo de interrogações junto a novas hipóteses; estas vão surgindo à medida que recebem as respostas dos informantes, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador.

A realização de entrevistas exige a permanente reflexão sobre os limites e contradições do procedimento adotado. Para esta investigação foram definidas duas etapas distintas. A primeira etapa – exploratória – justifica-se pela natureza e constituição do problema de pesquisa que se relaciona a um conjunto de circunstâncias, atores e variáveis presentes na instituição, que vão desde as decisões das políticas para a educação superior, passando pelas condições de recursos, espaço, tempo, até as idiossincrasias dos papéis desempenhados.

Nessa etapa, realizamos entrevistas com quatro coordenadores de cursos de ensino superior de uma instituição na capital (São Paulo) e um coordenador de curso com experiência em uma instituição no interior de São Paulo – Marília. O critério inicialmente estabelecido foi o contato com comissões externas em pelo menos duas condições de avaliação externa estabelecidas pelo Ministério da

Educação, podendo ser: autorização de curso, reconhecimento de curso, renovação de reconhecimento de curso, credenciamento institucional e credenciamento institucional.

Procuramos levantar a experiência do sujeito no contato com comissões externas de avaliação, os critérios e procedimentos para a avaliação externa, o ambiente e organização para a avaliação, os impactos do processo de avaliação externa e a imagem do avaliador externo. As entrevistas tiveram duração de uma hora e ocorreram em dias alternados. Os registros dos dados obtidos foram feitos por meio de gravações e anotações durante a entrevista. Os dados resultantes dessa etapa exploratória foram significativos, tendo sido utilizados e interligados à análise final.

A segunda etapa da pesquisa contou com a participação de nove sujeitos avaliadores externos dos quais quatro atuam como professores da educação superior e cinco, além da docência, ocupam cargos de gestão; sete atuam na iniciativa privada e dois em universidades públicas, todas na capital do Estado de São Paulo. Seis sujeitos avaliadores externos atuam somente em avaliações de cursos e três transitam entre avaliações de cursos e avaliação de IES; oito deles registram experiência desde 2000 e apenas um registra experiência desde 1996. Os sujeitos avaliadores fazem parte do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASIS, que foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria número 1.027/2006. O banco consiste em um cadastro nacional e único de avaliadores, que tem como principal contributo o processo de formação das comissões externas de avaliação da educação superior.

O critério estabelecido para participação foi a realização de pelo menos duas visitas externas à instituição de educação superior nos processos estabelecidos pelo

Ministério da Educação, conforme explicitado anteriormente. A segunda etapa da entrevista contou inicialmente com o preenchimento de um questionário com quatro questões fechadas, que buscou identificar o nível informacional sobre o tema avaliação externa da educação superior, considerando que para os estudos em representações sociais devemos buscar identificar os seus processos formadores.

Nessa etapa, tabulamos os dados com base na frequência das respostas. No segundo momento, foi realizada a entrevista propriamente dita. A condução dessa entrevista partiu da seguinte instrução oferecida pela pesquisadora: *fale-me o que vem a sua mente sobre a palavra avaliação*, na seqüência, a palavra *SINAES* e, por último, a palavra *PAIUB*, solicitando a explicitação sobre a escolha. Cabe ressaltar que solicitamos informações sobre o PAIUB porque a década de 90 foi palco de importantes mudanças na avaliação das universidades brasileiras com a implantação e desenvolvimento do programa, e assim, esperávamos que os profissionais designados como avaliadores externos conhecessem os marcos importantes da história da avaliação institucional no país.

Na estruturação do roteiro, consideramos os seguintes aspectos: as razões que os levaram à atuação como avaliadores externos, o trabalho desenvolvido pelo avaliador externo, as expectativas de sua atuação, a visão do processo de avaliação externa, os critérios e procedimentos para avaliação externa, os impactos do processo, a imagem do avaliador externo, a capacitação recebida, a sua opinião sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior e finalmente as sugestões para melhoria. Assim como na primeira etapa, as entrevistas tiveram duração de uma hora e ocorreram também em dias alternados. Os registros dos dados obtidos foram feitos por meio de gravações e anotações durante a entrevista.

O roteiro semi-estruturado utilizado para a entrevista guiou os tópicos principais a serem cobertos e possibilitou o acréscimo de outras questões que aprofundaram as temáticas.

Durante a realização da entrevista, a busca de um canal de aproximação com os sujeitos da primeira e segunda fase mostrou-se fundamental. Segundo Bourdieu (2001), compreender o outro em situação de entrevista supõe predisposição para se colocar em seu lugar em pensamento na busca da compreensão do sentido das escolhas pessoais, além de, nas palavras do autor, ser necessário. Para o autor, a utilização da entrevista como procedimento metodológico compreende esforço para se aproximar do ponto de vista do outro a fim de se compreender essa posição e o que implica nela estar posicionado. Importa estar atentos a cada sujeito, sua trajetória, suas experiências profissionais e seus condicionamentos; ao mesmo tempo, estabelecer, a partir do confronto com a realidade objetiva e com os outros sujeitos investigados, categorias explicativas e passíveis de generalização.

No desenvolvimento da pesquisa, explicitamos as duas fases da pesquisa e a finalidade do contato, bem como o alcance da pesquisa que, nessa direção, não tem o impacto imediato em seu cotidiano, mas espera, no entanto, que os resultados obtidos com a investigação forneçam elementos para repensarmos aspectos da avaliação externa no campo da educação superior. Os sujeitos da pesquisa participaram ativamente, mostrando-se interessados e por vezes buscando reforçar as dificuldades vividas nos processos avaliativos.

#### **4.2 Matriz dos instrumentos**

A opção de trabalhar com os relatos dos sujeitos foi entendida como uma possibilidade de captar elementos das representações sociais contidos em seu discurso.

Assim, na elaboração dos roteiros para a primeira e segunda fases, procuramos considerar os aspectos relevantes para a análise e, nessa medida, elencamos temas e objetivos conforme apresentados nas tabelas a seguir:

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Aspectos abordados</b>
<b>Dados do perfil</b>	Identificar aspectos relativos ao perfil do avaliador externo.	Cargo Tempo no cargo Comissões recebidas
<b>Experiência no recebimento de comissões externas</b>	Verificar a percepção e o entendimento que os sujeitos pesquisados possuem sobre o trabalho desenvolvido pelas comissões externas.	Relate a sua experiência no recebimento de comissões externas.
<b>Envolvimento da instituição no trabalho de avaliação externa</b>	Identificar, a partir da percepção dos sujeitos, indicações da cultura de avaliação presentes na instituição.	Qual a sua percepção sobre o envolvimento da instituição (professores, coordenadores, técnico-administrativo, direção) com o processo de avaliação externa?
<b>Crítérios de avaliação externa</b>	Verificar se os critérios de avaliação externa estão estabelecidos e em que medida estão difundidos no processo.	Os critérios de avaliação externa estão claros para a instituição que está sendo avaliada?
<b>Procedimentos de avaliação externa</b>	Verificar se os procedimentos de avaliação externa estão estabelecidos e em que medida estão difundidos no processo.	Os procedimentos de avaliação externa estão claros para a instituição que está sendo avaliada?
<b>Impactos da avaliação externa</b>	Identificar os valores resultantes da experiência e das ações dos processos de avaliação externa.	Qual o impacto que a visita das comissões tem gerado no interior da instituição?
<b>Imagens</b>	Identificar as imagens que os sujeitos pesquisados possuem e que condensam um conjunto de significados.	Se a comissão externa fosse um animal, que animal seria? Justifique.

**Tabela 1:** Matriz para o desenvolvimento do roteiro de entrevista - Sujeitos: coordenadores de cursos

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Aspectos abordados</b>
<b>Dados do perfil</b>	Identificar aspectos relativos ao perfil do avaliador externo.	Idade Sexo Grau de escolaridade Área de atuação Cargo atual Tipo de avaliação realizada Tempo como avaliador
<b>Simetria da informação</b>	Identificar aspectos relacionados ao acesso, frequência e qualidade das informações recebidas sobre a avaliação externa.	- Que grau de conhecimento julga ter sobre o processo de avaliação externa? - Recebe informações sobre o tema avaliação de instituições? - Indique o meio mais frequente que você utiliza para obter informações sobre avaliação das instituições. - Qual a sua visão em relação às informações que circulam sobre avaliação das instituições?

**Tabela 2:** Matriz para o desenvolvimento do roteiro do questionário - Sujeitos: avaliadores externos



<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Aspectos Abordados</b>
<b>Palavras indutoras: avaliação, SINAES, PAIUB</b>	Identificar inicialmente as impressões sobre os principais temas que perpassaram a pesquisa em questão.	Diga o que vem a sua mente sobre a palavra avaliação; na seqüência, a palavra SINAES, e por último, a palavra PAIUB.
<b>Razões para atuar como avaliador externo</b>	Identificar os aspectos que estimularam a participação dos sujeitos como avaliadores externos.	Qual a principal razão que o levou a ser avaliador externo?
<b>Trabalho do avaliador externo</b>	Identificar, na visão dos sujeitos-avaliadores externos, a importância do trabalho desenvolvido.	Qual a importância de uma comissão externa?
<b>Expectativa do trabalho do avaliador</b>	Identificar, na percepção dos sujeitos, o corpo de conhecimento que está relacionado ao papel que concebe o poder público ao avaliador externo.	O que é esperado do avaliador externo?
<b>Expectativa do trabalho do avaliador</b>	Identificar, na percepção dos sujeitos, o corpo de conhecimento que está relacionado ao papel que concebe a instituição ao avaliador externo.	O que é esperado do avaliador externo?
<b>Crítérios e procedimentos para a avaliação externa</b>	Verificar nos posicionamentos dos sujeitos os aspectos que estão relacionados ao emprego dos critérios e procedimentos definidos para avaliação externa e sua capacidade de produzir efeitos.	Os critérios de avaliação estão adequadamente estruturados e claros para o avaliador externo?  Os procedimentos para avaliação estão adequadamente estruturados e claros para o avaliador externo?
<b>Impactos do processo de avaliação externa</b>	Identificar junto aos sujeitos pesquisados as conseqüências e/ou efeitos a partir do trabalho de avaliação externa.	As avaliações têm levado a que tipo de resultado para a educação superior?
<b>Imagem do avaliador externo</b>	Identificar, na visão dos sujeitos pesquisados, as imagens que acreditam possuir a partir do trabalho como avaliadores externos.	Que imagem tem o avaliador externo?
<b>Preparação para o trabalho</b>	Conhecer a opinião dos sujeitos pesquisados sobre a preparação recebida para o desenvolvimento do trabalho.	A capacitação dos multiplicadores do BASIS supriu as necessidades de preparação para as atividades de avaliação externa?
<b>Opinião sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior</b>	Conhecer a opinião dos sujeitos pesquisados sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior que define legalmente a sua atuação.	Em sua opinião, o que representa o SINAES?
<b>Sugestões para o aprimoramento</b>	Conhecer as sugestões para a melhoria dos trabalhos de comissão externa.	Sugestões de melhoria da proposta.

**Tabela 3:** Matriz para o desenvolvimento do roteiro de entrevista - Sujeitos: avaliadores externos

### **4.3 Procedimento de análise dos resultados**

O esquema analítico proposto para este trabalho objetiva a identificação do conteúdo e da organização de possíveis elementos constituintes das representações sociais. Para procedermos à análise dos dados coletados, utilizamos o referencial da análise de conteúdo entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1997, p.31), cujo objetivo é a inferência de novos conhecimentos que fundamentem a compreensão do pensamento consensual dos agentes envolvidos com a avaliação externa.

De acordo com Bardin (1997), a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. A análise de conteúdo ainda procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Na análise de conteúdo, a autora aponta como pilares as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Dessa forma, os principais pontos da pré-análise são: a leitura fluente, a escolha dos documentos e a formulação das hipóteses e objetivos. Portanto, na primeira etapa, procuramos organizar o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional e possibilitar a sistematização dos dados. Para o instrumento com questões fechadas foi realizada a tabulação considerando a frequência das respostas e, a partir dessa identificação, foi possível seguir a análise.

Na primeira etapa da entrevista, procuramos localizar as impressões iniciais dos sujeitos frente aos termos avaliação, SINAES e PAIUB, e procedemos com a classificação das expressões elegendo dois pólos: o valorativo e o crítico. Entendemos

que a orientação do valor, bem como da crítica, desempenha um papel importante, de modo que acabam por constituírem núcleos de argumentação sobre os aspectos vividos.

Esse processo de análise se justifica na medida em que, segundo Abric (1996), os fenômenos estudados são produzidos e mobilizados na vida cotidiana, requerendo assim um esforço de apreensão empírica dos conteúdos e das organizações dos saberes que ligam o sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada. Numa aproximação com a técnica da associação livre definida por Abric (1996), podemos considerar que a abordagem possibilitou um posicionamento espontâneo e a dimensão projetiva dessa produção, permitindo o acesso dos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado.

As entrevistas da primeira e da segunda etapa foram registradas através de gravação em áudio e transcritas na íntegra. As entrevistas transcritas foram submetidas a leituras e releituras possibilitando conhecer o texto, o que resultou na constituição de um novo documento com as respostas de cada uma das perguntas. Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e se baseou em operações de desmembramento do texto em unidades, procurando descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação. A etapa seguinte, exploração do material, compreendeu a identificação dos indicadores e a unidade de análise visando à categorização frente aos dados.

A unidade de análise resultante da primeira etapa pode ser assim identificada:

- Clima - analisamos as percepções dos sujeitos sobre seu ambiente de trabalho frente aos processos de avaliação externa. Nesse contexto, o clima nos permitiu identificar a satisfação, o sentimento de identidade, à percepção dos objetivos, as ameaças e os comportamentos.

- Aplicabilidade - analisamos os aspectos relacionados ao emprego dos critérios e procedimentos definidos para a avaliação externa. Destacamos aqui a relevância dos critérios e procedimentos para a avaliação e as consequências advindas da complexidade de sua organização. A aplicabilidade nos permitiu destacar o desconhecimento e a subjetividade como indicadores para o estudo.
- Condições para realização - analisamos os aspectos relacionados às condições para o desenvolvimento do processo de avaliação externa. Aqui, identificamos o apoio das equipes, a organização do tempo, a disponibilização física e material e a clareza institucional sobre os objetivos da avaliação.
- Resultado - analisamos os aspectos relacionados aos efeitos das informações resultantes dos processos de avaliação externa, ressaltando o indicador sobre a concretude do processo avaliativo.
- Percepção figurativa – analisamos os aspectos relacionados ao fluxo das relações a partir das referências e contexto do qual os coordenadores de cursos e avaliadores externos participam. Destacamos os indicadores competência e qualificação, consideração humana e ética.

A unidade de análise resultante da segunda etapa pode ser assim identificada:

- Aspecto informacional – analisamos os aspectos sobre o acesso às informações que circulam sobre avaliação externa e como os avaliadores externos qualificam considerando elementos como grau de conhecimento do processo de avaliação externa, frequência com que se recebem as

informações, meio mais freqüente de informação e a qualidade das informações.

- Avaliação, SINAES, PAIUB - analisamos os aspectos relacionados ao conhecimento histórico e a possibilidade de crítica social, organizando os resultados em dois pólos – valorativos e críticos.
- Motivação – analisamos os aspectos relacionados à decisão dos sujeitos na escolha para o exercício do papel de avaliador externo e os fatores que os motivaram para o curso particular da ação, considerando os seus objetivos, a relação entre esses objetivos e os resultados do trabalho e a sua influência sobre o meio. Os indicadores presentes foram *role play*, ampliação da visão educacional e oferta de serviço qualificado.
- Relevância - analisamos os aspectos relacionados à importância do trabalho desenvolvido pelo avaliador externo, permitindo-nos identificar o grau de importância do trabalho.
- Visão do outro: o governo - analisamos os aspectos relacionados às percepções dos avaliadores externos sobre as expectativas do governo em relação ao seu desempenho. O indicador presente se referiu à parceria no trabalho.
- Visão do outro: a instituição - analisamos as percepções dos avaliadores externos sobre as expectativas da instituição em relação ao seu desempenho. O indicador presente se referiu à fiscalização do trabalho.
- Aplicabilidade - analisamos os aspectos relacionados ao emprego de critérios e procedimentos definidos para a avaliação externa, e como estes

refletem nos trabalhos desenvolvidos pelas comissões de avaliação externa. O indicador presente se referiu à legibilidade.

- Resultado - analisamos os aspectos relacionados aos efeitos das informações resultantes dos processos de avaliação externa. Consideramos para tanto o indicador eficácia do processo.
- Percepção figurativa - analisamos os aspectos relacionados ao fluxo das relações a partir das referências e contexto do qual os coordenadores de cursos e avaliadores externos participam. O indicador se referiu ao poder.
- Qualidade percebida - analisamos os aspectos relacionados à qualidade da capacitação recebida para se efetivarem como avaliadores externos. Consideramos os indicadores: densidade informacional e preparação para o trabalho.
- Valores do SINAES - buscamos identificar os aspectos valorativos do sistema de avaliação. O indicador presente se referiu à crença.
- Melhorias – analisamos os aspectos relacionados às sugestões para melhoria e aprimoramento do processo de avaliação externa. O indicador presente se referiu à preparação para o trabalho.

Na última etapa, elaboramos tabelas com o registro do tema que se refere ao assunto a ser investigado, à unidade de registro e de significação em cada uma das questões. Tal estruturação, portanto, permitiu que os conteúdos recolhidos se constituíssem em dados para análises reflexivas, em observações individuais e gerais das entrevistas. Abaixo, as tabelas 4 e 5 das etapas da pesquisa.

A etapa seguinte se referiu ao tratamento dos resultados, à inferência e à análise dos dados.

TEMA	INDICADOR	UNIDADE DE ANÁLISE
<b>Relato da experiência no recebimento de comissões externas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfação</li> <li>• Sentimento de identidade</li> <li>• Percepção sobre os objetos</li> <li>• Ameaça</li> <li>• Comportamento</li> </ul>	Clima
<b>Critérios para a avaliação externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento</li> <li>• Subjetividade</li> </ul>	Aplicabilidade
<b>Procedimentos para a avaliação externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento</li> <li>• Subjetividade</li> </ul>	Aplicabilidade
<b>Ambiente e organização para a avaliação externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza institucional</li> <li>• Apoio logístico</li> <li>• Utilização do tempo</li> <li>• Cooperação entre os segmentos</li> </ul>	Condições para realização
<b>Impactos do processo de avaliação externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretude do processo avaliativo</li> </ul>	Resultado
<b>Imagem do avaliador externo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento</li> <li>• Qualificação</li> <li>• Consideração humana</li> <li>• Ética</li> </ul>	Percepção figurativa

**Tabela 4** – Composição de categorias de análise - Sujeitos: coordenadores de cursos – primeira etapa

<b>TEMA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>UNIDADE DE ANÁLISE</b>
<b>Razões para atuar como avaliador externo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Role play</li> <li>• Ampliação da visão educacional</li> <li>• Oferta de serviço qualificado</li> </ul>	Motivação
<b>Trabalho do avaliador externo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de importância</li> </ul>	Relevância
<b>Expectativa do trabalho do avaliador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parceria</li> </ul>	A visão do outro – poder público
<b>Expectativa do trabalho do avaliador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiscalização</li> </ul>	A visão do outro – instituição de educação superior
<b>Critérios e procedimentos para a avaliação externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligível</li> </ul>	Aplicabilidade
<b>Impactos do processo de avaliação externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ineficácia do processo de avaliação externa</li> </ul>	Resultado
<b>Imagem do avaliador externo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder</li> </ul>	Percepção figurativa
<b>Preparação para o trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Densidade informacional</li> <li>• Despreparo</li> </ul>	Qualidade percebida
<b>Opinião sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crença</li> </ul>	Valor do SINAES
<b>Sugestões para o aprimoramento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação para o trabalho</li> </ul>	Melhorias

**Tabela 5** – Composição de categorias de análise - Sujeitos: avaliadores externos – segunda etapa



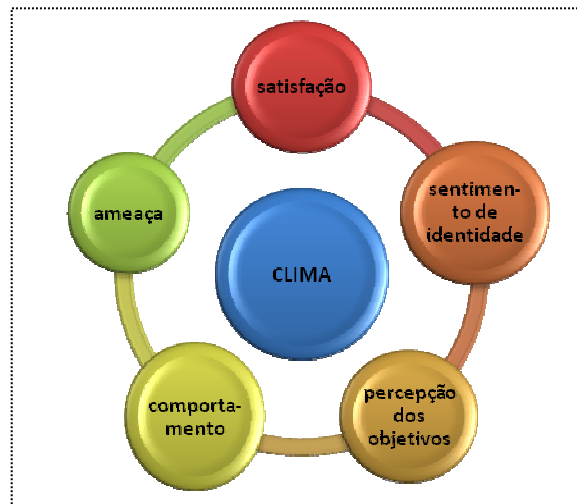
## CAPÍTULO V

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da primeira etapa que envolveu sujeitos coordenadores de cursos será apresentada com base nas categorias organizadas e estruturadas considerando as seguintes informações: relato das experiências no recebimento de comissões externas; critérios para a avaliação externa; procedimentos para a avaliação externa; ambiente e organização para a avaliação externa; impactos do processo de avaliação externa; imagem do avaliador externo.

#### 5.1 Análise dos resultados: primeira etapa – coordenadores de cursos

##### 5.1.1 Relato da experiência no recebimento de comissões externas



**Figura 1:** unidade de análise - Clima

Na primeira etapa, buscamos inicialmente identificar, nas experiências dos sujeitos pesquisados, as percepções que possuem sobre os acontecimentos no ambiente da instituição educacional no recebimento de comissão externa. No relato das experiências, emerge um conjunto de “marcas” que podem definir e estabelecer o ponto de partida e as consequências possíveis para a avaliação externa na instituição. A dinâmica se apresenta repleta de acontecimentos nos quais procuramos identificar, a partir dos relatos da prática cotidiana, elementos constitutivos das representações sociais num quadro de relações entre o simbólico e o prático.

Cada relato nos dá, a seu modo, muito no que pensar. Todos eles têm algumas dimensões comuns, que são semelhantes quando pensadas do ponto de vista do clima produzido na instituição educacional. O clima que foi definido como unidade de análise se refere à percepção coletiva que os sujeitos têm de práticas, políticas e valores, bem como aos níveis de motivação e credibilidade existentes em função das variantes internas e externas. Nesse sentido, o clima se relaciona às propriedades motivacionais do ambiente e à soma das expectativas geradas em uma situação resultante e características de um determinado grupo social.

Os relatos evidenciam elementos nucleares que tencionam esse campo, determinando-lhes movimento. Nesse sentido, a avaliação é permeada de experiências negativas, destacando a insatisfação dos sujeitos frente às comissões externas de avaliação. Assim, os sujeitos se armam de saberes e experiências, posturas defensivas que aparentemente servem como respostas às novas situações. Sentem-se ameaçados em seu trabalho, pois consideram que as comissões têm por finalidade agir sob a égide da modificação do que foi construído. Essa percepção, apesar de provocar tensões e incertezas, ao mesmo tempo os pressiona a atestarem a autenticidade do projeto, revelando assim o sentimento de pertença e identidade.

A minha experiência com a avaliação sempre foi muito ruim porque normalmente as comissões vêm com a intenção de modificar aquilo que agente tinha feito. (Sujeito 1)

Entramos num processo de convencimento da comissão de que aquilo que você está fazendo é ideal para aquele lugar, para aquele público que agente tem enquanto aluno. (Sujeito 2)

Segundo Antunes (2001), a busca de uma vida repleta de sentido tem o seu lugar de concretude primeiramente no trabalho. No trabalho, constroem-se identidades a partir das relações que são desenvolvidas e que afetam, sobretudo, os valores, as representações e a visão de mundo do sujeito. O confronto entre avaliador e avaliação, portanto, esconde negociações de sentido, choque de interesses, processos de diferenciação, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações, quer como resistência, quer como seu reforço.

Uma comissão de avaliação externa pode e deve ser percebida pela instituição por seus princípios éticos e por assegurar a correta imagem do processo avaliativo. A capacitação de avaliadores do BASIS – Banco de Avaliadores do SINAES, realizada pelo MEC/INEP, orienta a conduta do avaliador com base no Decreto 1.171/1994 – Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, Artigo 37, com referência à legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Nesse desdobramento, o documento Capacitação dos Multiplicadores do BASIS – MEC/INEP (p. 1-3) apresenta aspectos referentes à lisura do processo de avaliação, tais

como: “declinar de qualquer tipo de complementação de diária por parte da IES, ofertas, hospedagem e presentes, passeios turísticos, além de não solicitar serviços da IES para qualquer trabalho de caráter pessoal” e “estar atento para não emitir opiniões e orientações sobre as atividades desenvolvidas ou sobre a IES como um todo”. A reflexão sobre os relatos dos sujeitos se apresenta contrária a esses princípios. Os coordenadores de cursos entendem que há solicitações em benefício pessoal do avaliador externo, bem como opiniões e inferências sobre as atividades da IES.

[...] eu estou colocando o dedo mesmo [...] é uma interferência. E quando o coordenador e a instituição por receio se sentem fragilizados pelo processo da avaliação e atendem correndo o risco de ter um trabalho raso e superficial. (sujeito 4)

Teve até uma situação, bem... duas situações bem diferentes. Uma delas, um avaliador era do nordeste e veio avaliar um curso e disse num comentário que adorava morangos, ele gostava muito de comer morangos e depois do café veio a estória de novo – eu adoro morangos e cutucava a pessoa que estava do lado, dava um sorrizinho, e até que nos acabamos entendendo e mandamos comprar 3 cestinhas de morangos, um arranjo bonito e colocamos à disposição deles. (Sujeito 5)

As bagagens de dois avaliadores tinham sido extraviadas e eles quase disseram que a instituição, a cidade, todos eram culpados [...] Nós tivemos que nos rebolar para resolver a situação. Tivemos medo de ser penalizados. (Sujeito 5)

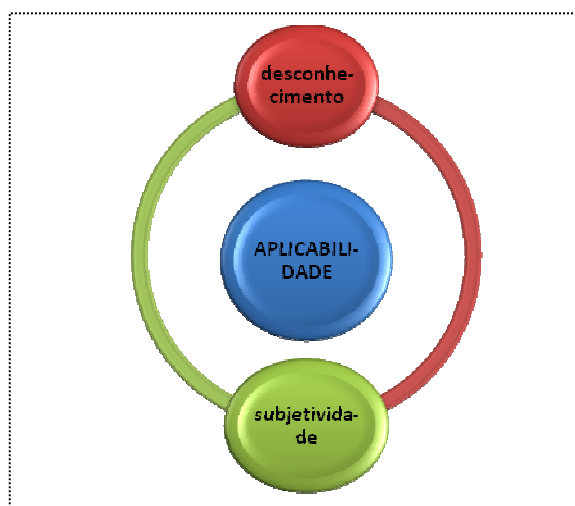
O comportamento do avaliador se apresenta, portanto, como fator de desequilíbrio na relação com a instituição na medida em que o sujeito interioriza determinados comportamentos como ameaça do poder e se sente submetido a situações desfavoráveis. Talvez seja adequada a hipótese na qual o potencial para modificação e a ameaça do poder apareçam como resposta na tentativa de superar a negação da prática inscrita na atividade social da avaliação externa.

As indicações contidas nessa categoria revelam que na visão dos sujeitos, os movimentos da avaliação externa se caracterizam como relações que se retroalimentam entre o sujeitos e instituições vitimados e sujeitos e órgãos governamentais opressores.

Nesse caso, pouco se evidencia a relação destes com o Sistema de Avaliação e suas prerrogativas e/ou deficiências.

Como podemos depreender dos dados, as situações de avaliação externa vividas pelos sujeitos que atuam como coordenadores de cursos parecem pouco favoráveis ao desempenho e resultado adequado do processo de avaliação externa. Os diversos problemas no transcurso do trabalho envolvem aspectos de divergência entre coordenadores e avaliadores externos. Esses aspectos dizem respeito fundamentalmente à conduta dos avaliadores externos que, embora seja tema de capacitação, deve ser foco de atenção por parte do MEC/INEP.

### 5.1.2 Critérios para a avaliação externa



**Figura 2:** unidade de análise: aplicabilidade

Procuramos identificar aspectos relacionados ao emprego dos critérios definidos para a avaliação externa e como estes refletem nos trabalhos desenvolvidos pelas comissões. No entanto, a nossa reflexão sobre a relação entre avaliação externa e instituição exige de imediato uma compreensão a respeito do sentido e da importância

que tem o critério na formação de um quadro crítico em torno da avaliação e dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Ulhôa (1988, p.49), critério “[...] é um sinal visível em alguma coisa que nos permite pensá-la, ou melhor, pesá-la na balança do raciocínio, sopesá-la, avaliá-la, emitir sobre ela um juízo, dizer dela que é boa ou má, verdadeira ou falsa, etc.” Assim, o critério representa uma marca importante que confere significado ao questionamento e à crítica no momento da avaliação. O que diretamente nos interessa é destacar o reconhecimento do critério enquanto elemento balizador das práticas avaliativas no intuito de encontrarmos um princípio interpretativo unificador. O pressuposto não seria desse modo, uma dada concepção sobre os critérios, mas a finalidade que estes cumprem no processo.

Nesse sentido, os sujeitos pesquisados evidenciam o questionamento sobre a existência e a evidência dos critérios da avaliação externa como sendo um dos pontos frágeis do processo. Para os sujeitos não há critérios claros, e percebem que eles não estão evidentes também para as próprias comissões. Os principais motivos elencados perpassam o desinteresse, em virtude da densidade de material, e o desconhecimento das estruturas e da dinâmica do ensino superior, embora atuem profissionalmente nesse contexto. Como consequência do desconhecimento dos critérios por parte dos avaliadores e da instituição avaliada, permite-se maior subjetividade dos processos avaliativos.

Segundo Nardi (2006), a subjetivação dos processos se constitui nas diferentes formas pelas quais os sujeitos se constroem e são construídos a partir de suas experiências de vida. Nesse sentido, a subjetividade se expressaria através de saberes específicos e próprios transmitidos por meio de expressões corporais, afetivas, discursivas, ou mesmo através de outras forças que perpassam a formação dos sujeitos.

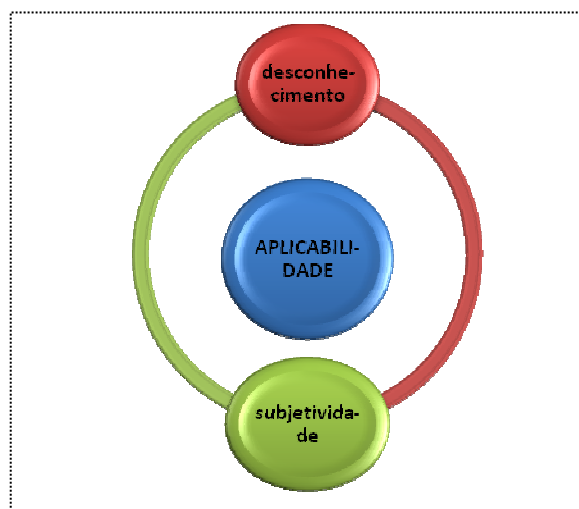
Não temos clareza dos critérios, porque é muita leitura, são muitos os indicadores, são muitos critérios, muito isso, muito aquilo [...] (Sujeito 1)

Não, a instituição não tem claros os critérios e mais, nem as comissões sabem. (Sujeito 2)

A instituição não tem clareza dos critérios. Na hora que está sendo avaliado, mistura um pouco a pessoa com este critério. (Sujeito 4)

Do quadro traçado faz eco o choque que a avaliação externa sofre ao se ver desprovida de sustentáculos. Os critérios, se devidamente apropriados, seriam elementos fundamentais porque expressam opções e valores em relação aos quais seria confrontada a realidade educacional.

### 5.1.3 Procedimentos para a avaliação externa



**Figura 3** - unidade de análise: aplicabilidade

Os procedimentos, como conjuntos de ações ou atos, estabelecem a eficiência dos processos e possibilitam segurança quanto aos aspectos lógicos e técnicos, identificando, através de sua adoção, o cumprimento dos critérios, dos limites estabelecidos e a efetiva execução. Para tanto, procuramos identificar junto aos sujeitos

pesquisados os aspectos relacionados ao emprego dos procedimentos para a avaliação externa e a sua capacidade de produzir efeitos.

Para os sujeitos, a existência de procedimentos valorizaria os fatos e a objetividade. A necessidade de explorar os fatos possibilitaria à instituição expressá-los de maneira fundamentada e colocar o processo em condições objetivas. Atribuem um sentido instrumental e metodológico aos procedimentos, como: entrevistas, análises documentais, visitas monitoradas. A valorização dos procedimentos se relaciona à necessidade de utilização de critérios estruturados no processo avaliativo como forma de desvincular a questão da subjetividade do avaliador em relação ao objeto avaliado.

Eu acho que eles têm que ver toda a documentação, conversar com todas as pessoas, o que me preocupa é o teor disso. (Sujeito 1)

Eu acho que os procedimentos não são claros. Eles resolvem mudar no meio do caminho. (Sujeito 2)

Um exemplo. A comissão tinha um horário para entrevistar a CPA. Era um procedimento entrevistar a CPA. A CPA se mobilizou. Eu acabei participando do almoço com os avaliadores [...] A avaliadora tinha uma escuta. Nós estávamos sendo avaliados também naquele horário que era tido como lazer [...] Quando procuramos a comissão de avaliadores para a reunião, ela nos dispensou dizendo que já tinha elementos para avaliar [...] (Sujeito 4)

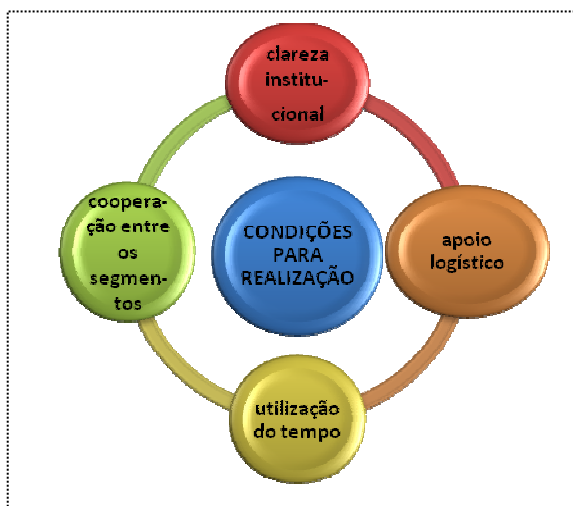
Não. Para nós só se torna claro porque tem pessoas que fazem parte de comissões; aí, a gente entende um pouco a cabeça deles, mas quem não tem não tem claro. (Sujeito 5)

Com efeito, o desconhecimento e a subjetividade que acabam de ser sugeridos na articulação de critérios e procedimentos, no nosso entender, deverão ser estendidos para o conjunto de problemáticas relacionado ao estudo. Pensamos que as dificuldades que perduram no terreno da avaliação externa se devem em grande parte à ausência desses eixos aglutinadores e de um referencial organizado e compartilhado entre os



agentes envolvidos que, nos relatos, são por vezes dispersos ou desprezados. Portanto, na decorrência das razões expostas pelos sujeitos, não é possível afirmar a legitimidade ou premência dos procedimentos para a avaliação externa.

#### 5.1.4 Ambiente e organização para a avaliação externa



**Figura 4** - unidade de análise: condições para realização

Quanto ao ambiente e à organização de uma IES, podemos considerar desde a sua localização geográfica, as instalações físicas e tecnológicas, materiais diversos, até comportamentos e estratégias pelos quais o indivíduo dirige as ações dentro desse ambiente. Logo, a dinâmica de funcionamento interno, aqui identificada como condições para realização, pode ser analisada como uma condição para o desenvolvimento pleno do processo de avaliação externa.

Como podemos depreender dos dados apresentados, os sujeitos da pesquisa consideram que as visitas suscitam uma organização importante para a instituição e, embora a relação entre os atores dê suporte às tarefas a serem realizadas em detrimento da visita, percebem que esse envolvimento se configura como parcial, fragmentado e

pontual. Para os sujeitos, a avaliação acontece em um momento pontual, sem que se exija de fato um envolvimento mais abrangente.

Os sujeitos compartilham a percepção sobre a insuficiência de tempo associada à preparação de todo o processo e o seu resultado muitas vezes precário, assim como a insuficiência de tempo para as atividades a serem desenvolvidas pelos avaliadores externos, muitas vezes pouco dimensionado. O documento Capacitação de Multiplicadores do BASIS (2006, p.2) versa sobre o compromisso do avaliador externo e a necessidade do dimensionamento adequado do tempo, e enfatiza: “cumprir rigorosamente o cronograma de verificação, in loco sem redução dos dias programados, dimensionarem o tempo das atividades, de modo a garantir o andamento global do trabalho sem subestimar nenhuma das etapas planejadas”.

Os sujeitos expressam a estratégia utilizada, como o monitoramento durante toda a visita, no qual a instituição fica de sobreaviso quanto à presença dos avaliadores externos. Encontramos também inferências sobre uma rotinização de ações previamente estabelecidas. Desse modo, é interessante observar que o modo como os depoimentos são tecidos pode se configurar como um possível prenúncio direcionado aos comportamentos e perspectivas. O modo de preparação das atividades requeridas pela avaliação externa mantém a linha de coerência e compatibilidade com a conformação dos depoimentos anteriores, ampliando aqui a abrangência empírica.

Todos os setores, todas as pessoas são envolvidas, e eu acho que existe uma preocupação das pessoas, mas também acho que as pessoas se preocupam cada um com a sua parte. (Sujeito 1)

Via de regra, quando a instituição vai receber comissões, é aquele “deus nos acuda”, vamos correr atrás de tudo e acaba sendo muitas vezes uma maquilagem. (Sujeito 2)

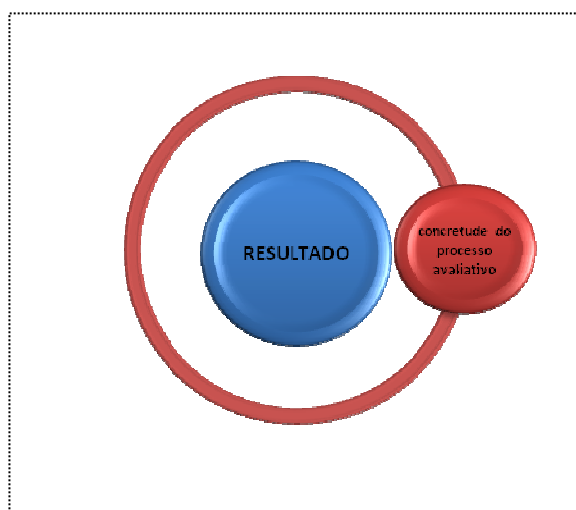
Eu acho que as comissões não têm tanto tempo para fazer uma análise detalhada. (Sujeito 3)

Nós ficávamos no telefone interno avisando, agora eles estão indo para a biblioteca, agora estão indo para o parque da cantina, então já tinha uma recepção mais ou menos pronta. (Sujeito 4)

[...] ter uma sala organizada, deixamos toda a documentação preparada. (Sujeito 5)

Assim, podemos concluir, frente a essa unidade de análise, a existência de uma preparação, do envolvimento dos sujeitos da IES no recebimento das comissões externas e do acompanhamento em todo o processo.

### 5.1.5 Impactos do processo de avaliação externa



**Figura 5** - unidade de análise: resultado

De acordo com Ximenes (2003), a avaliação representa um conhecimento da realidade da instituição de educação superior, a partir de seus problemas e potencialidades acadêmicos e administrativos, sendo proprietária de um sentido público das funções educativas e das exigências sociais. Nessa direção, o aspecto a ser considerado neste tema é o resultado da avaliação externa no interior das instituições de ensino, pois a legitimação das informações, dos conhecimentos produzidos no processo

e a sua finalidade no sistema da avaliação da educação superior podem se cumprir ou não, refletir ou não refletir melhorias no ensino superior.

Procuramos, assim, identificar as conseqüências e/ou efeitos a partir do trabalho da avaliação externa. Nos relatos expressos, identificamos a pouca confiabilidade e efetividade dos resultados da avaliação, seja pela descrença dos valores jurídicos e educacionais, seja pela visão de descontinuidade no âmbito político, ou mesmo pelos procedimentos julgados arbitrários de avaliadores externos quando agem sob a égide da modificação.

Observamos que os sujeitos não ilustram situações benéficas com o trabalho; no entanto, no plano ideal, evidenciam a importância dos impactos frente à responsabilidade social da instituição educacional. Evidenciam experiências nas situações de trabalho com as comissões e prejuízos em detrimento de processos mal conduzidos pelo avaliador externo.

Não passa crédito de que aquilo que contribui com a instituição. Dessa vez que estive à frente do processo, eu entendi sim que existe uma preocupação de que sejamos excelência [...] mas a impressão que ficou foi que montamos um curso de maneira superficial, de forma irresponsável e isso ficou nas entrelinhas. (Sujeito 1)

[...] descrédito. As comissões vêm porque é lei e porque tinham que fazer isto na instituição, é um trabalho que eles têm que cumprir. (Sujeito 2)

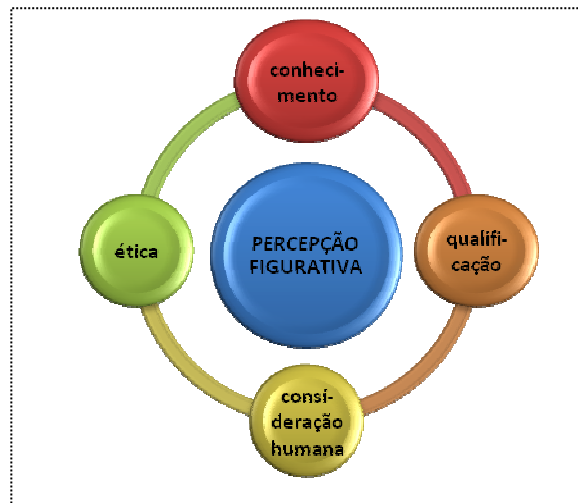
O que acontece é que se cria um arsenal para a avaliação e não se dá continuidade para as ações decorrentes disso, assim descaracterizando a própria avaliação. (Sujeito 3)

[...] negativos quando fazem modificações repentinas sem trabalhar o processo, sem trabalhar o coletivo, sem envolver as pessoas, só para atender não sei o quê [...] (Sujeito 4)

Percebemos que a proposta de abrangência, diversidade e integração da avaliação não está presente nos relatos dos sujeitos. Do ponto de vista da eficácia,

parece-nos que a avaliação externa não cumpre a sua função promocional da qualidade, e ainda provoca efeitos indesejados, que de acordo com os sujeitos, são reflexos da regulamentação editada pelo Ministério da Educação, por ser excessivamente confusa e volátil, uma vez que não se sabe com clareza o que se aplica a quem e o que está em vigência.

### 5.1.6 Imagem do avaliador externo



**Figura 6** - unidade de análise: percepção figurativa

Finalmente, procuramos identificar figuras que pudessem condensar as imagens sobre o avaliador externo. De acordo com Moscovici (1978), as imagens são concebidas como reflexo interno de uma realidade externa que, por conseguinte, constitui a reprodução passiva de um dado imediato. Para o autor, as imagens são espécie de sensações e impressões que os objetos e pessoas deixam em nossa memória sendo possível manter vivos os traços do passado.

Procuramos mobilizar e conferir o sentido das imagens sobre o avaliador externo no fluxo de relações entre os agentes. Solicitamos, por meio da analogia com animais, as aproximações das características destes com o avaliador externo. Do ponto de vista

investigativo, a perspectiva analítica deve refletir, a partir das analogias, as interpretações abrangentes resultantes de um conjunto de situações experienciadas pelos sujeitos, permitindo-se a inevitável subjetividade dos juízos interpretativos.

As imagens representadas se associam aos seguintes animais: águia, lobo, cordeiro e gato, sendo este último evocado duas vezes. Embora as evocações registrem espécies diferentes e nuances entre a forma e a força das expressões, as associações possuem a mesma tenacidade relacionada a dois aspectos distintos - a forte presença de um niilismo e desconfiança, e o falseamento apresentado no desenvolvimento do papel do avaliador externo. O fato de não poder confiar revela um acréscimo de imprevisibilidade. A queda do potencial de confiança apresentada pelos sujeitos faz cair também a capacidade de ação e, no limite, reduz os sujeitos à impotência. O desalento corresponde de alguma forma a um ponto: ser traído pelo outro. Independente das razões evocadas, o que se reconhece de um modo implícito é que os sujeitos avaliadores são incapazes de ter a sua valência nos aspectos que lhes dizem respeito, pessoal e socialmente, ou seja, professores universitários pertencentes a instituições de ensino com projetos e propostas de natureza similares.

Uma águia. Este animal voa alto e seu ninho é construído no penhasco. O MEC é o limite do poder. Tem visão do todo que favorece conhecer diferentes instituições, pessoas e lugares. São espertas e rápidas para caçar [...] aproveitam-se das vulnerabilidades e fragilidades de suas presas para atacá-las. A avaliação é mais uma punição do que formativa. (Sujeito 1)

Acho que um gatinho. Mansinho mas também sabe dar os seus arranhões. O gatinho é mansinho, gosta daquele que agrada. Se a instituição agrada fica feliz, se a bagagem some o gatinho se irrita [...] quem agrada o gatinho, que dá leitinho para o gatinho e que tem o gatinho em volta das suas pernas. (Sujeito 3)

Um gatinho, porque as comissões são formadas por professores acadêmicos que na verdade não têm poder de fato para decidir sobre o futuro da oferta ou credenciamento de curso, essa que é a grande verdade. Então as comissões são cordeiro na pele de lobos. (Sujeito 4)

Eu vou dizer um cordeiro. Às vezes são legais e às vezes são lobos na pele de cordeiros. (Sujeito 5)

Os elementos da analogia que aparecem nos posicionamentos dos sujeitos confirmam os efeitos das comissões externas, trazendo à tona experiências passadas, desvelando sentimentos aparentemente escondidos. Assim como objetos colecionáveis que ganham significados imediatos, as imagens evocadas constroem um espaço no qual palpita a possibilidade de redenção desde que o “outro” seja capaz de ouvir os apelos. Dos posicionamentos realçam ainda relações e práticas aéticas no exercício do poder e uma referência de ações desenraizadas e desumanizadas. A ética, portanto, é um fundamento esperado pelos sujeitos.

A palavra ética remete à finalidade e sentido da vida humana, aos fundamentos da obrigação e do dever, à natureza do bem e do mal e ao valor da consciência (JAPIASSÚ, 1990, p. 90). É, portanto, no *ethos* que se manifestam os valores, criam-se modos de conceber e praticar a vida.

Nardi (2006), com base em alguns autores, aproxima o conceito de ética no trabalho como a prática reflexiva e a moral como o código de regras de obediência a um princípio superior e universal no sentido de um *dever ser*. Nesse sentido, o conceito de ética do trabalho deve ser entendido do ponto de vista do dever, da obrigação, de normas de conduta que funcionam como um código moral, ou seja, como um conjunto de saberes instrumentalizados que adquiriu legitimidade de uma verdade que define a forma como os trabalhadores devem conduzir suas vidas. Assim, a ética no trabalho é entendida como um conjunto de dispositivos associados ao trabalho que sujeitam os agentes de formas diferentes por meio de relações de dominação.

Uma maior atenção sobre as articulações retratadas conduz à constatação da importância do papel da afetividade. Podemos pressupor que as interações que ocorrem no contexto de avaliação externa também são marcadas pela afetividade. Nesse sentido,

a afetividade diz respeito ao interesse de aproximação e de empatia entre sujeitos, instituição e avaliadores externos. A afetividade se constitui, de acordo com os posicionamentos, como fator de importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos coordenadores de cursos, os sujeitos-avaliadores externos e os diferentes aspectos da avaliação, bem como na disposição dos agentes diante das atividades propostas e desenvolvidas. Parece-nos que tal vinculação contribuiria de uma forma decisiva para dar o sentido valorativo aos esforços despendidos pelos sujeitos-instituição para alcançarem as metas e os objetivos esperados.

## **5.2 Análise dos resultados: segunda etapa – avaliadores externos**

A análise da segunda etapa será apresentada com base nas categorias organizadas e estruturadas considerando as seguintes informações:

- Aspecto informacional: grau de conhecimento que os avaliadores externos julgam ter sobre o processo de avaliação externa; a frequência com que têm acesso às informações; os meios de acesso mais frequentes; a qualidade das informações recebidas.
- Temas indutores: avaliação, SINAES e PAIUB.
- Razões para atuação como avaliador externo, relevância do trabalho do avaliador externo, expectativas do trabalho do avaliador externo, critérios para a avaliação externa, procedimentos para a avaliação externa, imagem do avaliador externo, impactos do processo de avaliação externa, preparação para o trabalho, opinião sobre o SINAES, sugestões para melhorias.



### **5.2.1 Aspecto informacional**

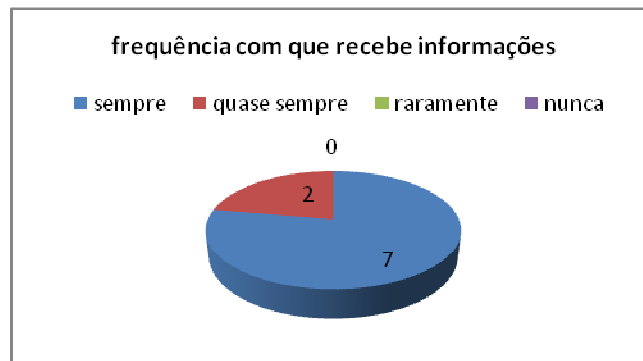
Procuramos identificar o acesso às informações sobre a avaliação externa que os avaliadores externos têm e como estes as qualificam. Conforme afirma Ximenes (2003), o tema avaliação da educação superior está presente no cotidiano e com grande frequência é destaque nos principais meios de comunicação. Considera que a avaliação adquiriu visibilidade acentuada no Brasil com a emergência do Exame Nacional de Cursos – Provão, assim como pela intensificação das visitas de avaliação das comissões de especialistas.

Porém, o tema se desenvolve a partir de um contexto histórico que dialoga com as transformações sociais e do campo da educação superior, e estas transformações nem sempre são difundidas e apropriadas pelos diferentes agentes. A questão da informação é aqui destacada na medida em que se configura como variável importante na constituição de uma representação social. Interessa-nos conhecer a dimensão informacional na medida em que esta se relaciona com a organização dos conhecimentos que um determinado grupo possui a respeito de um objeto social, no nosso caso, a avaliação externa.

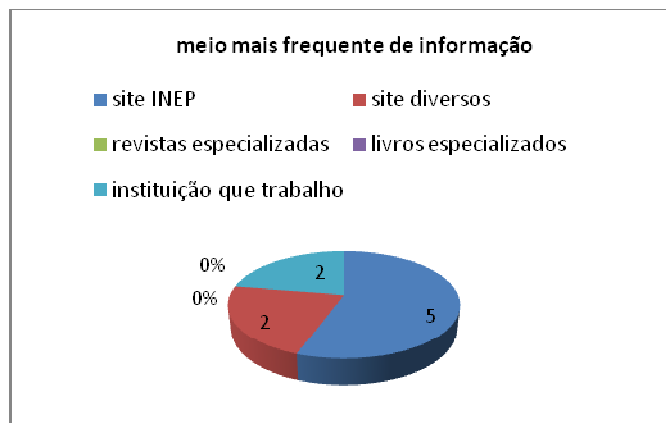
O acesso à informação amplia a capacidade de argumentação dos sujeitos nos processos decisórios. Para tanto, investigamos o grau de conhecimento que os avaliadores externos julgam ter sobre o processo de avaliação externa, a frequência com que têm acesso às informações, os meios mais frequentes, bem como a qualidade das informações recebidas.



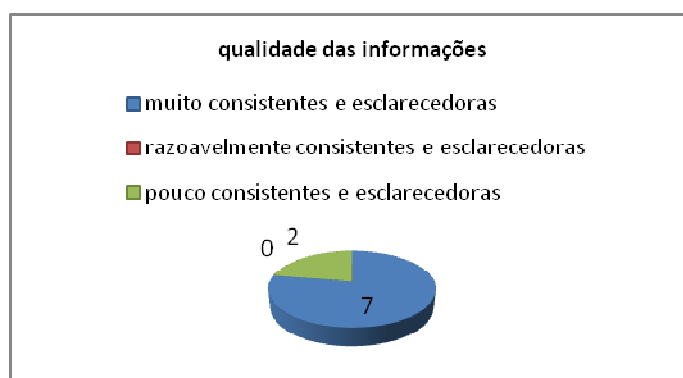
**Gráfico 1:** grau de conhecimento do processo de avaliação externa



**Gráfico 2:** frequência com que recebe informações



**Gráfico 3:** meios mais freqüentes de informação



**Gráfico 4:** qualidade das informações

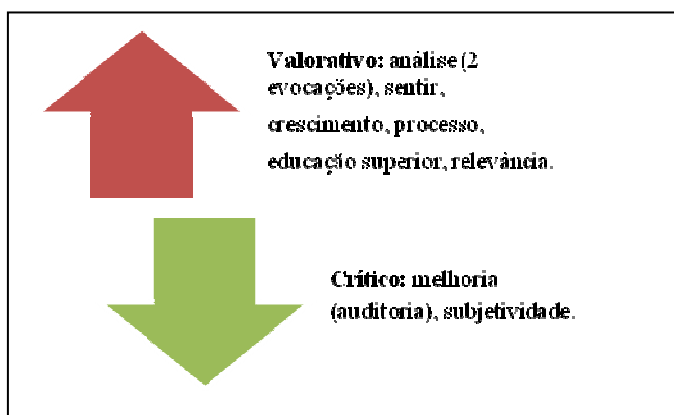
De acordo com as Tabelas 1 a 5, os dados nos mostram que cinco sujeitos-avaliadores externos consideram possuir um grau elevado de conhecimento sobre a avaliação externa e quatro sujeitos indicam um grau médio de conhecimento; sete sujeitos afirmam receber informações com muita freqüência e dois recebem informações com freqüência; cinco sujeitos indicam que o meio de acesso às

informações é o site do INEP; dois sujeitos utilizam sites diversos para acesso às informações e dois costumam receber informações da instituição em que trabalham; sete sujeitos consideram que as informações disponíveis são razoavelmente consistentes e esclarecedoras e dois sujeitos julgam que as informações são pouco consistentes e esclarecedoras.

Dos dados apresentados podemos considerar a existência de canais efetivos de informação que possibilitam interação, tanto mediada por sistemas eletrônicos quanto por outros meios. A perspectiva da abordagem nos indica também que os sujeitos podem se beneficiar das informações para conduzirem os trabalhos relativos à avaliação externa.

### 5.2.2 Temas indutores: avaliação, SINAES e PAIUB

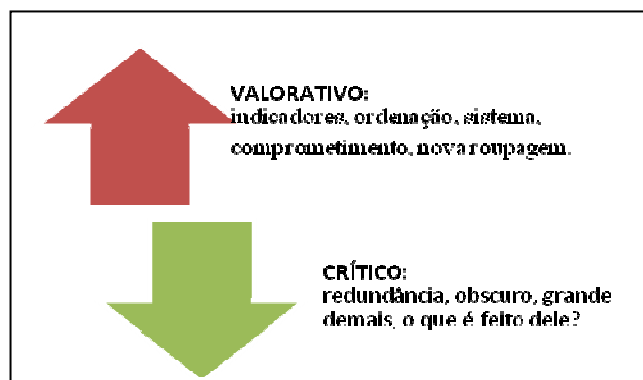
Visando apreender elementos para análise entre as diversas dimensões do objeto em estudo, procuramos colocar em evidência os elementos de possíveis constituições da representação social em questão. Assim, a partir dos termos indutores: avaliação, SINAES e PAIUB, estabelecemos dois grupos de palavras, classificando-as nos pólos denominados valorativo e crítico, conforme segue:



**Figura 7** - Palavra indutora: avaliação

Os sujeitos avaliadores externos relacionam à avaliação as palavras “análise”, “sentir”, “crescimento”, “processo”, “educação superior” e “relevância” que, em síntese, poderiam representar os alicerces para constituírem os ingredientes que motivam as suas próprias ações como avaliadores externos. Observamos que as palavras evocadas pelos sujeitos e suas justificativas de escolha conferem um sentido valorativo para a avaliação. Mas, contra essas vias de evidente valorização, podemos descobrir conflitos possíveis quando evocados os termos “melhoria” (auditoria) e “subjetividade”. O termo melhoria estaria relacionado à idéia de avaliação como auditoria. A auditoria é caracterizada pela aderência a princípios que visam manter a eficácia no apoio de políticas de gestão e controle, e nesse sentido, a avaliação empreendida guardaria relação com mecanismos voltados para a gestão empresarial.

A subjetividade apontada é compreendida como aspecto inerente à avaliação. Há elementos presentes no ato avaliativo para além da aferição dos resultados objetivados, que implicam enxergar o outro constituinte desse ato, dando realce para os aspectos afetivo-emocionais. Contudo, a questão que formulamos é o quanto a compreensão desses aspectos subjetivos se manifesta em benefício da qualidade do processo. Apesar de concebida como inerente ao processo avaliativo, a subjetividade seria um elemento a ser desconsiderado se os avaliadores contassem com medidas mais objetivas.



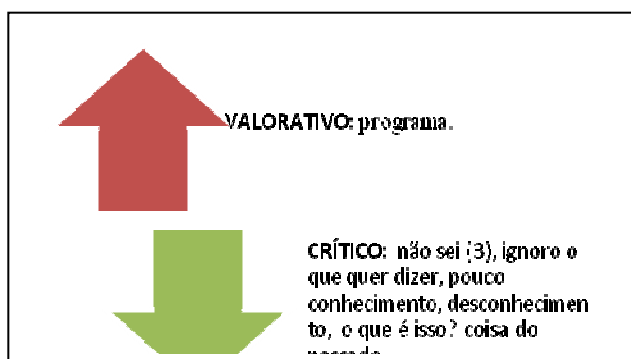
**Figura 8** - Palavra indutora: SINAES

Os sujeitos avaliadores externos relacionam ao termo SINAES, no conjunto valorativo, as seguintes palavras: “indicadores”, “ordenação”, “sistema”, “comprometimento”, “nova roupagem”. Percebem o SINAES como um processo avaliativo que prioriza o desenvolvimento da instituição e busca superar as dificuldades dos sistemas anteriores.

O sistema representa um mecanismo agregador de resultados e patrocinador de propostas de desenvolvimento ou de crescimento das instituições.

No pólo crítico, estão listadas as seguintes palavras: “redundância”, “obscuro”, “grande demais”, “o que é feito dele?”. Esse conjunto se abre às conflitualidades frente ao sistema de avaliação. As justificativas perpassam a dificuldade que os sujeitos encontram para a realização do trabalho diante de um processo que não permite sustentação por dispor de uma estrutura de difícil manejo conceitual e prático.

### **Palavra indutora: PAIUB**



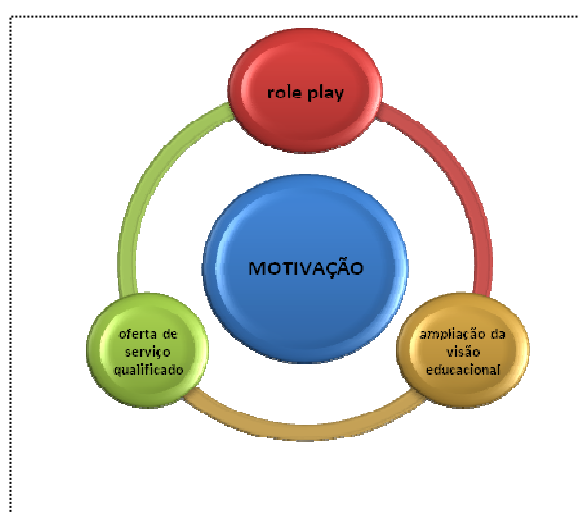
**Figura 9** - Palavra indutora: PAIUB

Frente à palavra indutora PAIUB, a maioria dos sujeitos revela desconhecimento, utilizando os termos: “não sei” (3 evocações), “ignoro o que quer dizer”, “pouco conhecimento”, “desconhecimento”, “o que é isso?”, “coisa do passado”. O PAIUB, conforme explicitado anteriormente, é considerado um marco da evolução da

avaliação institucional no Brasil. Concluímos, frente ao desconhecimento expresso, que o tema não se configura como um aspecto de pesquisa e conhecimento histórico por parte dos sujeitos avaliadores externos.

Conhecer a história, a nosso ver, possibilitaria uma perspectiva de análise e leitura da realidade sobre as tensões presentes e os interesses sociais nos contornos que a história da avaliação e da educação superior assume.

### 5.2.3 Razões para atuação como avaliador externo



**Figura 10:** unidade de análise: motivação

A categoria motivação emerge da investigação sobre as razões para atuação dos sujeitos como avaliadores externos. Os componentes constitutivos nesta categoria configuram-se como elementos da ação em que se discriminam as condições de seu desencadeamento e de sua direção. Verificamos, desse modo, com a coerência que introduz as suas razões para o desenvolvimento das atividades como avaliador externo, uma trama complexa que tem servido para fundamentar e impulsionar a afirmação de

natureza projetiva do papel a ser desempenhado; porém, há manifestações de nítida rivalidade quanto ao seu protagonismo. O *role play*, como componente da análise, deve ser assim diferenciado, segundo a utilidade, em sentido lato e estrito. De acordo com Kaufman (1993), a expressão se refere a jogo de papéis, representação teatral e, portanto, está presente nas várias formas de abordagem socionômica; em sentido estrito, relaciona-se a uma das etapas de estruturação do papel, e também ao jogo de um determinado papel e seu contrapapel dentro de um vínculo específico. Assim, no sentido estrito, os avaliadores externos são impulsionados pelo jogo de papéis; expressam-se como coordenadores ou professores que recebem comissões e são vítimas delas, e assim, necessitam estar do outro lado como forma de defesa para melhor compreensão do processo uma vez que podem, em visitas recebidas pela instituição, se apresentar nas mesmas condições.

Devemos considerar por último, no contexto desse componente, a proclamada tensão em relação ao papel desenvolvido e uma íntima ligação com a desconfiança que rodeia todas as asserções sobre as finalidades da avaliação externa.

[...] como eu vivo muito isso do outro lado, queria entender e vivenciar o papel do avaliador. Eu chego nas visitas e digo, não é vingança, eu não vim aqui para me vingar, embora tenha vontade. (Sujeito 4)

Conhecer bem o processo porque naquele momento estava prestes a ser avaliado. (Sujeito 2)

Acho interessante ter a visão de quem vai avaliar do processo lá de fora. (Sujeito 5)

Oportunidade que encontrei de conhecer mais o processo de avaliação do curso que estava coordenando. (Sujeito 3)

Outro componente emergente dos posicionamentos dos sujeitos é a possibilidade de ampliação de sua visão educacional. Nesse sentido, os avaliadores externos evidenciam certa expectativa no compartilhar de um universo de atitudes que valoriza a



idéia da aprendizagem e a possibilidade de formação, ou tão somente de desenvolvimento. Nessas condições, ele se tornaria o sujeito-autor através de opções conscientes, coerentes e eficazes.

Seria uma oportunidade de conhecer novos cursos e instituições.  
(Sujeito 1)

Agente aprende muito dos dois lados. (Sujeito 8)

A oferta de um serviço qualificado também se encontra como fator de motivação para os sujeitos. Estes assumem a forma narrativa sobre o seu saber, considerando-o como valor potencial para o processo. A prospectiva surge até certo ponto como instrumento de afirmação da singularidade de cada sujeito.

[...] tenho com o que contribuir com uma instituição que tem menos condições de desenvolver um projeto. (Sujeito 6)

Convite de uma colega que precisava de pessoas da área que atuou e soubesse ser ponderado, levar contribuições significativas e contextualizadas e me coloquei à disposição. (Sujeito 7)

Uma colega me disse que havia pouquíssimas pessoas que pudessem atuar na área e aí então eu comecei. (Sujeito 9)

Entre os vários aspectos pelos quais podemos analisar a questão das razões que levam os sujeitos a atuarem como avaliadores externos, um deles está na forma como se dá o ingresso no trabalho, ou seja, no banco de avaliadores. De acordo com Ristoff (2006), o banco de avaliadores foi estruturado através de um processo público de candidaturas e indicações de avaliadores de cursos e de instituições da educação superior. As indicações envolveram o processo de comunicação às instituições, divulgando as regras para indicação, e convidando os conselhos superiores e os colegiados dos cursos a indicarem os seus candidatos. As indicações para avaliadores das instituições de ensino superior foram realizadas pelos conselhos superiores (ou

órgãos equivalentes) das instituições. Para a composição do banco em relação aos avaliadores de cursos, coube aos colegiados a indicação de quatro candidatos.

Após concluída a etapa das indicações e candidaturas, ocorreu o processo de seleção de candidatos segundo critério *quali-quantitativo* definido por uma Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação. Foram estabelecidas cinco famílias de indicadores, permitindo que cada uma fosse ponderada de acordo com as prioridades de competência desejada, tanto para a avaliação institucional quanto para a avaliação de cursos.

A primeira categoria se refere à experiência em gestão acadêmica na qual se considera a atuação como: coordenador de curso, diretor de centro ou faculdade, pró-reitor, vice-reitor, chefe de departamento, reitor, presidente de entidade educacional, vice-presidente de entidade educacional, membro de conselho superior, vice-presidente de entidade científica, coordenador de Comissão Própria de Avaliação, membro de Comissão Própria de Avaliação.

A segunda categoria se refere à competência acadêmica na qual se consideram: orientações concluídas de mestrados e doutorados, outras orientações concluídas, tempo de docência na educação superior, participação em bancas julgadoras, desenvolvimento de material didático-institucional, pós-doutorado, tempo de doutorado.

A terceira categoria se refere à competência científica entendida como: trabalhos em eventos nacionais, trabalhos em eventos internacionais, artigos em periódicos nacionais, artigos em periódicos internacionais, resumos, livros publicados, capítulos de livros, livros organizados, pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

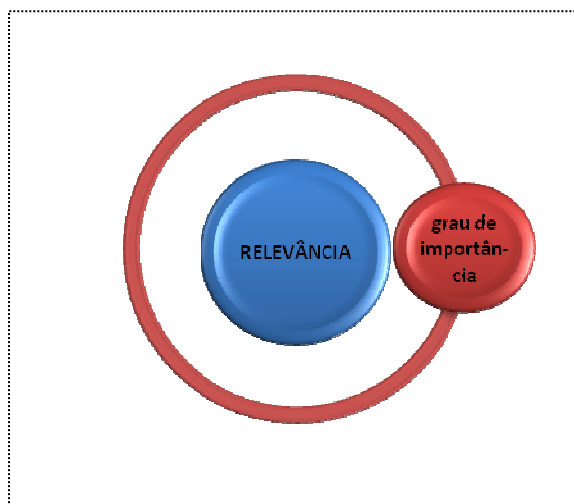
A quarta categoria se refere à competência tecnológica: participação em projetos, coordenação de projetos, trabalhos técnicos, software, produtos e processos (com registro), software, produtos e processos (sem registro).

A última categoria se refere à atuação em rede. Nessa categoria, o indicador presente requer dos candidatos a indicação pela própria IES, indicação por outra IES, redes de colaboradores, participação em bancas de doutorado, participação em bancas de mestrado, participação em bancas de graduação, integrante de grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

De acordo com a especificação para a composição do banco de avaliadores, são necessários os envolvimento das IES, dos pares, e o envolvimento com o processo, de maneira que há uma qualificação dos sujeitos que integram o banco. Nesse sentido, o fator de reconhecimento já está dado a priori e, portanto, uma cumplicidade e conseqüente internalização de compromissos se instalam.

Embora a seleção fortaleça as razões para a atuação, os depoimentos dos sujeitos mostram, mesmo que de maneira sutil, a existência de tensões relativas ao seu papel. O que percebemos em relação ao seu desenvolvimento e desenlace é que os conflitos estão em constante movimento. Os conflitos apresentam certa particularidade que não pode ser analisada sem se levar em conta o protagonismo dos sujeitos, a especificidade do trabalho do avaliador externo e os fins últimos da educação. Somente considerando tais aspectos é que podemos compreender os conflitos e resistências e a necessidade de reivindicarmos melhores condições de desenvolvimento para o trabalho, como o fortalecimento do papel do avaliador externo com bases de formação adequada, de maneira a valorizar a sua atuação e o resultado do trabalho como efetivamente um benefício social.

## 5.2.4 Atuação do avaliador externo



**Figura 11** - unidade de análise: relevância

Na categoria relevância da avaliação externa, emerge o componente relativo à ordem de importância do trabalho que, de acordo com os sujeitos, representa uma atividade com alto grau de importância. Ambicionam promover, sistemática e organizadamente, a melhoria de cursos e da instituição de forma argumentada, fundamentada, com estratégias e concretizações efetivas. Acreditam que o avaliador externo esteja imbuído do olhar puro no sentido de isenção de carga. Um olhar primordial e de algo que ainda não foi desenvolvido, como se fosse um olhar embrionário a preceder a verdadeira visão plena e completa. As palavras tornam-se, a nosso ver, signos de união, da identidade de um grupo social que trabalha e milita em conjunto. Embora pareça se tratar da influência deste sobre os acontecimentos, o posicionamento evidencia, no entanto, o paradoxo da inserção do sujeito avaliador no contexto circundante, ao mesmo tempo em que requer certa isenção em relação à realidade que, na teia das determinações do real, propicia, por sua vez, o esboço de novas expressões.

A importância é muito grande. Um olhar imparcial, não contaminado pela rotina do dia-a-dia da instituição então é muito mais fácil quem chega de fora olhar e identificar alguns vícios, algumas dificuldades de solução com o esforço mínimo [...] (Sujeito 2)

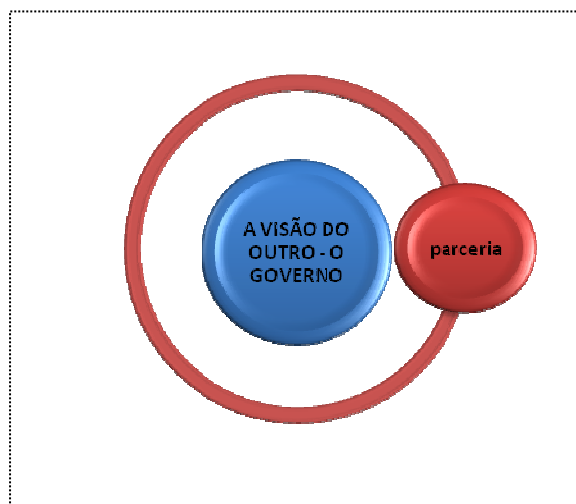
Acho que é importantíssimo porque só pode melhorar a situação da instituição que foi avaliada. Então, eu acho que tem que ter coerência, competência técnica para fazer a avaliação. (Sujeito 3)

É fundamental. Extremamente importante, dá legitimidade ao processo e faz com que se desvinculem as associações ligadas sempre às mesmas pessoas. (Sujeito 7)

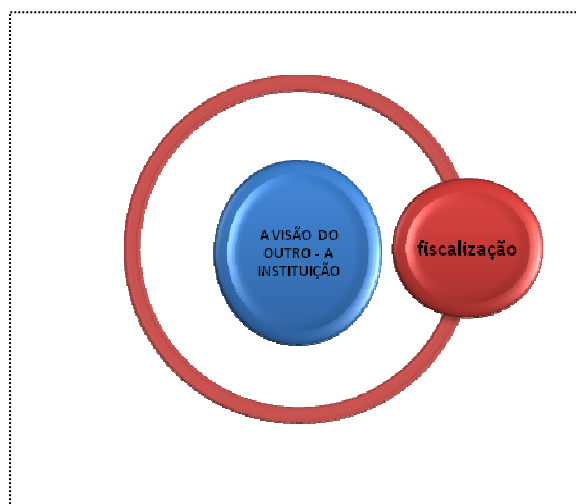
É um trabalho sério, muito sério. Os avaliadores deveriam ter sempre em mente que eles são os construtores ou lapidadores de um curso, por exemplo. (Sujeito 9)

Com efeito, acrescentamos um dado que nos parece perpassar todos os posicionamentos, que é a intencionalidade. A intencionalidade do sujeito, dotado de uma vontade que se deve orientar pelos princípios pedagógicos e de uma flexibilidade necessária para acolher todas as ocorrências. De acordo com Jodelet (2005), a noção de intencionalidade se refere à transferência de um sentido, de uma configuração de mundo. Isso seria possível porque a avaliação, desprovida de critérios e procedimentos devidamente apropriados pelos agentes, possibilitaria a dimensão da ação livre impulsionada pela intenção do sujeito.

## 5.2.5 Expectativa do trabalho do avaliador externo



**Figura 12** - unidade de análise: a visão do outro - governo



**Figura 13** - unidade de análise: a visão do outro – a instituição

Procuramos identificar as percepções dos sujeitos sobre a atuação do avaliador externo. Os componentes resultantes se apresentam em duas perspectivas – a visão e expectativa do governo sobre o trabalho do avaliador externo e a visão e expectativa da instituição educacional.

De acordo com os sujeitos, o governo espera que os avaliadores contribuam efetivamente numa relação de parceria. Essa parceria implicaria tomá-los como representantes do Ministério da Educação em prol do controle de uma educação de qualidade. Concorrendo com a visão anteriormente explicitada sobre o trabalho dos avaliadores externos, estes declaram que o governo espera isenção na forma de atuação e uma atitude ética e social, conforme explicitado no documento Capacitação de Multiplicadores do BASIS (2007 p. 1):

assegurar o princípio da credibilidade e a correta imagem do processo de avaliação e das pessoas nela envolvidas. Discrição, cordialidade e bom senso. Evitar exigências desnecessárias e reclamações que não se coadunam com a posição do avaliador.

Os sujeitos parecem se ver de fato comprometidos com essa direção, assim como se encontram incessantemente desafiados quanto à possibilidade de uma intervenção transformadora sobre o real, intervenção essa fundamental para o reconhecimento do seu estatuto diferente e diferenciador.

[...] eu acho que o governo espera que a gente seja um parceiro. Espera que consigamos da melhor maneira possível o processo de avaliação. (Sujeito 1)

[...] o MEC vê isso como um processo mínimo de dar legitimidade às instituições, de dar melhoria no ensino, de informar à sociedade quando eles usam isto. (Sujeito 4)

Isenção no sentido de não deixar que elementos como o teu interesse ou interesses de uma instituição acabe levando ou colocando o seu julgamento em primeiro lugar. (Sujeito 7)

Do governo, que contribua para poder melhorar, para poder desenvolver e para, eles brincam, tirar um retrato daquele momento. (Sujeito 8)

A visão da instituição, segundo a percepção dos sujeitos da pesquisa, difere das expectativas do governo. Nessa categoria, o componente central é a fiscalização. Embora entendam que a operacionalização dessa função se dê por intermédio de órgãos

competentes criados por lei, esta se opõe à premissa de que o Estado deva zelar pela boa prática do exercício e manutenção da qualidade, com vistas à preservação da educação como bem público. De acordo com os sujeitos, a instituição espera de fato um trabalho burocrático-operacional, e que deste trabalho resulte um conceito carregado de conotações positivas, ou seja, apesar da expectativa da realização de um trabalho fiscalizador, no confronto da situação, esperam que o resultado seja positivo - boas notas.

Que acabe o mais rápido possível. O processo de avaliação não é entendido como dessa forma como eu estava falando, mais é um carimbo, um mal necessário. (Sujeito 4)

Que ele valide o documento. Que ele chegue em dia em um determinado lugar e que faça um julgamento bom, que o parecer seja bom, isto é o que é esperado. Não é necessariamente o que ocorre. (Sujeito 5)

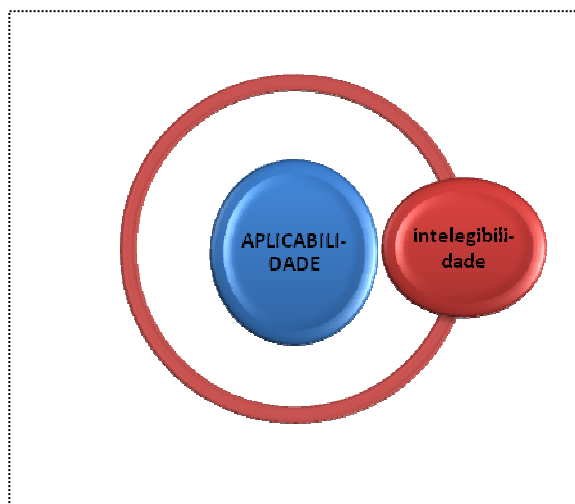
Ele espera ter um resultado excelente. A avaliação externa, na minha visão deve permitir que o outro enxergue coisas que ele mesmo não enxerga. (Sujeito 6)

A instituição espera ser aprovada, reconhecido com boa nota. (Sujeito 8)

Os avaliadores externos, atuando com base nos seus próprios esquemas educativos e com ações fortemente constrangidas pelas implicações oriundas das deficiências da formação para o trabalho, transitam frente às expectativas do governo e da instituição. Os desencontros de perspectiva aqui apresentados provocam implicações no papel a ser desenvolvido sem que, no entanto, haja oportunidades de diálogo e análises críticas sobre tais aspectos. A falta de diálogo sobre o papel do avaliador externo faz com que o ato de levantar, pontuar, oferecer subsídios para os gestores não seja suficiente, agregando, portanto, outros aspectos que acabam por desvirtuar a sua finalidade.



### 5.2.6. Critérios e procedimentos para a avaliação externa



**Figura 14** - unidade de análise: aplicabilidade

Procuramos identificar junto aos sujeitos avaliadores aspectos relacionados ao emprego dos critérios e dos procedimentos definidos para a avaliação externa e como estes refletem nos trabalhos desenvolvidos pelas comissões. De acordo com Marchelli (2007), o SINAES se vale de uma ampla gama de critérios que são referidos pela nomenclatura de indicadores, ordenados dentro das categorias, por meio dos quais se procura construir uma estrutura orgânica e abrangente de todas as atividades e procedimentos organizativos e operacionais. Frente a esses agrupamentos, emite-se o juízo de valor para exprimir a totalidade da qualidade da instituição e de cursos.

No trabalho com a avaliação externa, faz-se necessário buscar o entendimento dos critérios projetados como relevantes para o processo. Os critérios dizem respeito a valores e, sendo assim, sua contextualização na avaliação envolve um sentido, um posicionamento, uma ação julgadora de quem avalia. Isso quer dizer que o avaliador, de posse do critério determinado como relevante para ser considerado na ação avaliativa, deverá emitir um juízo de valor sobre o que está de fato sendo avaliado.

Em linhas gerais, conforme previsto nos instrumentos de avaliação externa, a análise da instituição e de cursos busca identificar a eficiência dos recursos humanos, materiais, físicos, modelos organizativos, funcionamento, estruturas de departamentos, colegiados e conselhos, o estatuto dos projetos pedagógicos, entre outros. Portanto, o critério para avaliar pode ser considerado como fundamental, pois representa o parâmetro que expressa opções e valores os quais são confrontados com a realidade circundante. Nessa abordagem, os sujeitos pesquisados consideram que os critérios e os procedimentos não estão claros, bem como os aspectos operacionais do sistema no qual são imputados os dados, levando a um maior grau de subjetividade dos processos avaliativos. O enunciado pressupõe sérios sobressaltos, pois em torno do tema os sujeitos indicam certa inteligibilidade, possibilitando assim que a avaliação externa se desenvolva apenas num solo denotativo.

Nem sempre são claros, principalmente os critérios em relação ao corpo docente, como são as fórmulas e o sistema geral de pontuação. (Sujeito 1)

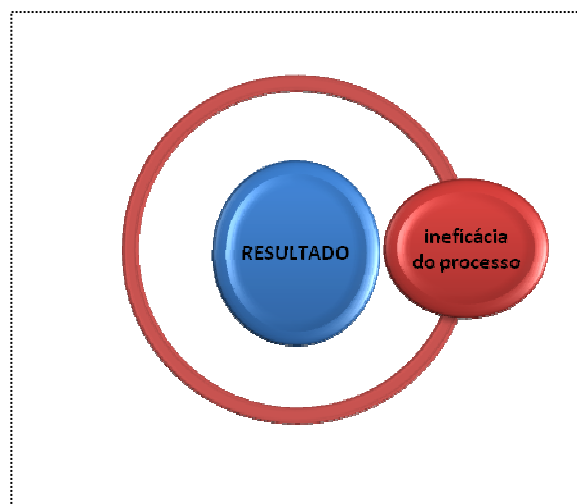
Não. Por exemplo, a diferença do 5 e do 3 não é clara. Vai depender muito da opinião do avaliador, que é claro que não é homogênea. (Sujeito 2)

É...acho melhor do que nada...às vezes você olha um aspecto e ele, por exemplo, pode estar próximo a 2 e se você olha este mesmo item sobre outro aspecto, ele pode cair para 3 e isso faz diferença para uma instituição. (Sujeito 5)

[...] permite a subjetividade do avaliador. Fica sim pelo bom senso do avaliador e o seu discernimento. (Sujeito 6)

Ao abordarmos o tema critérios, importa-nos também observar que não há um questionamento a respeito dos mesmos. Sua centralidade representa a verificação, o controle dos resultados e a constatação da coerência e das diferenças encontradas. Esse esquema, no entanto, não permite a interação dos sujeitos com o objeto, com o suposto pretexto de que este deva estar isento das contaminações da subjetividade e não dependente do contexto.

## 5.2.7 Impactos do processo de avaliação externa



**Figura 15:** unidade de análise: resultado

Procuramos identificar junto aos sujeitos pesquisados as conseqüências e/ou efeitos produzidos a partir do trabalho da avaliação externa. A avaliação do sistema assume cada vez mais a prerrogativa de prestação de contas para a sociedade. Tal perspectiva parte da idéia de que os usuários da educação têm o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo os parâmetros estabelecidos.

A análise dos resultados apresentados nesta categoria indica a ineficácia do processo avaliativo. Os sujeitos pesquisados evidenciam que a avaliação contribui pontualmente para uma dada instituição, e seus efeitos são locais. Reconhecem as limitações e relacionam a melhoria local a outros processos subseqüentes, ou seja, a realização da melhoria por parte da instituição ocorre em função de novos processos avaliativos, das novas ações de fiscalização do poder público.

Para os sujeitos, o processo de avaliação externa não representa uma forma de controle de qualidade da educação superior, bem como não resulta automaticamente no

fechamento das piores instituições. A transparência pretendida pelo poder público não tem levado à necessária e imediata melhoria da qualidade acadêmica das IES. Nesse sentido, os posicionamentos evidenciam também que o processo não controla a oferta de educação superior, todavia influencia a competição entre as instituições.

[...] ele acaba impactando porque em função das notas, das diversas dimensões, a instituição se preocupa com uma segunda avaliação. (Sujeito 1)

[...] acho que o saldo é positivo. Seria mais se houvesse punição. O processo não tem levado a fechar instituições e por isso não controla. (Sujeito 2)

[...] é uma tentativa de controle, mas ainda não controla. É uma forma de fazer com que as instituições se preocupem com o ensino, aspectos sociais, extensão, etc. (Sujeito 3)

[...] embora a avaliação não seja para punição, se você não tem cobrança efetiva... embora tenhamos um discurso de que as instituições e cursos têm que se adequar, porque senão será fechada, eu não consigo ver essas avaliações como melhoria. (Sujeito 4)

### 5.2.8 Imagem do avaliador externo



**Figura 16** - unidade de análise: percepção figurativa

Procuramos identificar, na visão dos sujeitos pesquisados, as imagens que acreditam possuir a partir do trabalho como avaliadores externos. De acordo com

Moliner (1996), a imagem pode apresentar diferentes dimensões e sentidos em decorrência da área de utilização, podendo ser considerada como um prolongamento de uma percepção ou como um conjunto de informações memorizadas. Para o autor:

A imagem social de um objeto é o conjunto das características e propriedades que os indivíduos atribuem a estes objetos. Estas características podem ser de naturezas muito diversas. Elas podem corresponder a aspectos físicos do objeto, mas também a aspectos sociais (inserções sociais do objeto, utilizadores, etc.) ou ainda a aspectos psicológicos no caso das pessoas. Em todos os casos, os elementos que compõem uma imagem social (IS) são aqueles que recolhemos quando pedimos aos indivíduos para produzir uma descrição do objeto. (MOLINER, 1996, p. 145)

As expressões dos sujeitos da pesquisa denotam uma imagem carregada de conotações negativas. Tais conotações, ou se associam à figura de um sujeito ligado ao Ministério da Educação, que como tal representa o poder instituído, ou re-memorizam outros avaliadores externos cujo comportamento provocou constrangimentos que são constantemente retomados quando confrontam novas situações de avaliação externa. Das imagens negativas nascem razões de desconforto e decorrem aparentemente em uma invencível sensação de desânimo.

Em função de processo anterior, acredito que ainda há uma imagem negativa em relação ao comportamento dos avaliadores. (Sujeito 1)

Eu acho que em média não há uma boa imagem. Na minha experiência, a instituição trata o avaliador, como diria... é uma luta... a instituição e o avaliador. (Sujeito 3)

Tais relatos relevam figuras, como inquisidor, auditor, monstro e carrasco. Essas imagens se edificam e se solidificam nos momentos de constituição dos papéis sociais com cargas afetivas; em adição, é imputada aos avaliadores a responsabilidade da liquidação dos propósitos da avaliação externa como forma de promoção da qualidade educacional.

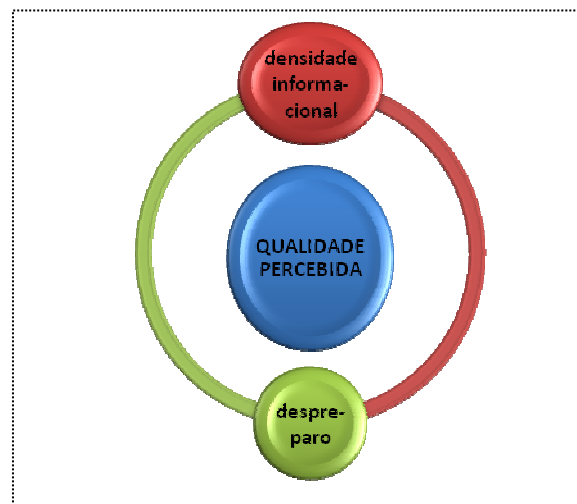
[...] a imagem que a gente passa é do inquisidor. Até entendo porque eles pensam, chega aquele cara de fora para achar defeitos [...] (Sujeito 5)

[...] engraçado porque acham que somos um monte de monstros mal-humorados, tudo muito sisudo. Bem, uma pessoa dura e sisuda que veio para ferrar todo mundo. (Sujeito 6)

[...] carrasco que está ali para julgar, dizer coisas impossíveis. É aquela figura do algoz que me fascina, ao mesmo tempo em que é o captador que usa máscara que é para que não possamos enxergar os seus olhos. (Sujeito 9)

Certamente não é possível determinarmos aqui de que modo e por quais vias a imagem do avaliador foi se constituindo. O que é certo é que há alusão ao temor diante da figura do avaliador externo e que esse temor foi se associando, de modo cada vez mais consistente, a uma negação do processo avaliativo.

### 5.2.9 Preparação para o trabalho



**Figura 17** - unidade de análise: percepção figurativa

A partir do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pelo Ministério da Educação em 2006, foi

previsto um processo de capacitação, cuja certificação tornava os avaliadores elegíveis à participação nas Comissões de Avaliação de cursos e de Instituições de Educação Superior. A capacitação abarcou avaliadores externos com experiência no processo, bem como candidatos selecionados nas etapas previstas pelo INEP.

Assim, procuramos identificar a qualidade da capacitação percebida pelos avaliadores externos.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, a capacitação não atendeu às necessidades de preparação para o trabalho. Atribuem o insucesso à densidade informacional do curso e fundamentalmente ao despreparo do instrutor. Para os sujeitos, o desenvolvimento da capacitação suscitou inúmeras dúvidas para as quais não obtiveram resposta.

Constatamos com os dados presentes que a capacitação não aprofundou aspectos constitutivos do processo de avaliação externa, inviabilizando assim a pertinência e a legitimidade do mesmo. Isso significa que a capacitação não impõe valor além da sua operacionalidade e tudo o que é correlativo a ela.

Ela foi muito rápida, com uma carga muito grande de informações, em poucos dias muitas leis porque a maioria são professores universitários sem experiência administrativa. (Sujeito 1)

Na capacitação as pessoas não sabiam responder. Acho que agregou pouca coisa. (Sujeito 2)

A capacitação foi uma tragédia. A capacitação foi muito confusa, os avaliadores não sabiam responder. (Sujeito 4)

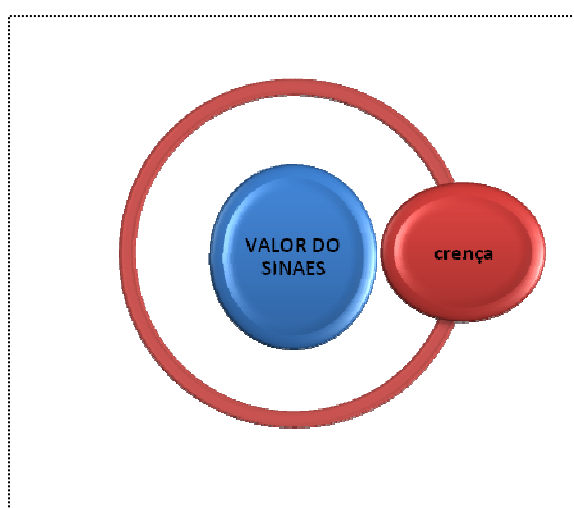
Acho que a capacitação foi muito restrita, se você não tiver um preparo realmente acho complicado. (Sujeito 9)

A institucionalização da avaliação implica novas responsabilidades na execução de diferentes tarefas nas quais adquire particular importância a reflexão crítica sobre o

cotidiano do trabalho, trazendo implícita a transformação do conjunto de idéias, valores e práticas que caracterizam a cultura da instituição. Apesar de a constituição da cultura avaliativa requisitar mudanças profundas nas concepções e no cotidiano do trabalho, a capacitação dos profissionais configura-se nesse cenário apenas como uma etapa que tem um caráter transitório com baixa potencialidade.

Entretanto, parece-nos que a devida preparação para o exercício da atividade regulatória requer uma política agressiva de profissionalização desse quadro que irá exercer a função de avaliador externo, não só do ponto de vista técnico propriamente dito, mas também do político. Esse é um desafio que vem se mostrando difícil de ser contornado na medida em que, não obstante o tempo decorrido desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, há ainda carência de profissionais preparados. Este parece ser um elemento crucial do desequilíbrio gerado na relação com a avaliação externa.

#### 5.2.10 Opinião sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior



**Figura 18** - unidade de análise: valor do SINAES



A avaliação externa se realiza, a nosso ver, em uma teia de relações políticas e sociais em que a ação determina uma responsabilidade dos sujeitos avaliadores quanto à assimilação das implicações gerais e à influência de tal plataforma. Procuramos, assim, identificar junto aos sujeitos a sua opinião sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior e, como componente emergente, o valor que atribuem ao sistema. De acordo com os relatos, o SINAES representa uma oportunidade para o desenvolvimento da educação superior embora desconheçam a sua amplitude. Desse modo, na visão dos sujeitos, o sistema representa um corpo organizado de propostas tecidas por conceitos intrinsecamente harmônicos, geradores de consensos, fundamentadores de comportamentos, teorias e visões de mundo.

O SINAES enquanto processo global acaba por encontrar o reforço de sua legitimidade e da sua credibilidade ainda que, com frequência, encontremos a manifestação de uma nítida dificuldade operacional de suas estruturas e relações.

[...] um projeto muito interessante que permite você avaliar não só quantitativamente, mas qualitativamente entre todos os segmentos da instituição, e por outro lado, é complexo em termos de volume. (Sujeito 1)

Para mim, completo, amplo, multiplica os atores envolvidos. A questão é a melhoria do sistema que significa melhoria também das instituições. (Sujeito 3)

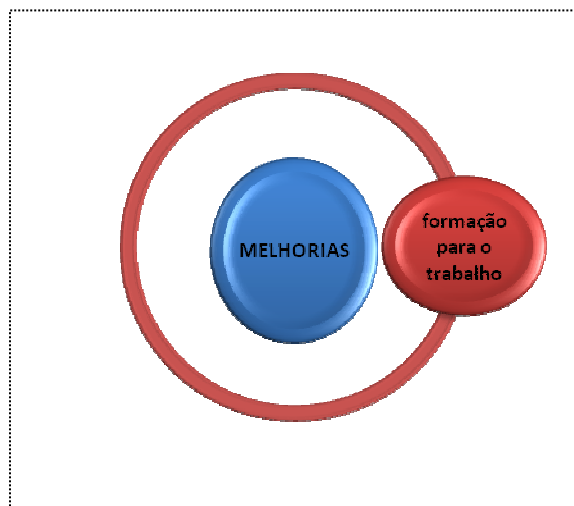
Representa uma oportunidade de melhorar o ensino superior. (Sujeito 4)

Acho um caminho interessante. Acho também que a gente fez avanços no sistema de aperfeiçoamento. (Sujeito 6)

O SINAES se vale de uma gama de indicadores, ordenados em dez categorias analíticas distintas denominadas dimensões, por meio das quais procura construir uma estrutura orgânica que abre todas as atividades fins da instituição (Brasil, 2005).

Embora o sistema de avaliação das IES no Brasil tenha avançado, ainda apresenta uma estrutura complexa, conforme afirma Souza (2006).

### 5.2.11 Sugestões para aprimoramento do processo



**Figura 19** - unidade de análise: melhorias

A necessidade de operar frente ao modelo de organização proposto requer dos agentes o reconhecimento das deficiências do processo de forma crítica e fundamentada, bem como as suas suposições de validade, que podem ser problematizadas, alcançando uma compreensão mais detalhada e profunda do desenvolvimento. Destaca-se assim, na opinião dos sujeitos, o componente fundamental para a melhoria do trabalho do avaliador externo que confere a formação para o trabalho. Para os sujeitos da pesquisa, os avaliadores externos deveriam passar por capacitações mais rigorosas, provas ou testes. Os candidatos selecionados para o banco de avaliadores passam por capacitações específicas com duração média de dois dias, e os temas abordados são: sistema de educação superior, princípios éticos e orientações de conduta do avaliador,

compromisso social do avaliador, rotina das visitas, princípios e diretrizes do SINAES, legislação de apoio à avaliação in loco, sugestões de roteiro para reuniões, sugestões de cronograma para as visitas. Após o término da capacitação, os avaliadores externos assinam um termo de compromisso e conduta ética, e recebem a certificação que os torna elegíveis à participação nas Comissões de Avaliação de cursos e de Instituições de Ensino Superior.

Contudo, apesar da existência de capacitação específica, consideram que há um contingente de avaliadores despreparados para a atividade, de forma que não é possível atingir os objetivos propostos. Justificam assim a necessidade de capacitações que venham proporcionar melhores condições de apropriação conceitual e operacional. Reivindicam a melhoria dos instrumentos de avaliação, de critérios, e põem em questão o mérito do processo que se propõe a gerar informações para prestação de contas à sociedade. Nesse sentido, levantam a dúvida de quanto o processo pode levar benefícios à comunidade ou se este se encerra nele mesmo, sem um impacto social.

Várias experiências de avaliação institucional, conforme aponta Ximenes (2003), têm nos levado a questionar a legitimidade, visibilidade, utilidade e precisão dos processos avaliativos. Para o autor, a avaliação é caracterizada pelo cruzamento de diversos elementos numa dinâmica complexa e contraditória a partir de discursos e práticas que expressam diferentes interesses no campo da educação superior brasileira.

O treinamento. Eu acho que ajudaria bastante. O avaliador mais capacitado poderia atender o que o INEP necessita em termos de conteúdo. (Sujeito 1)

Acho que o avaliador deveria passar por provas e avaliações. Acho que muita gente não tem condições. (Sujeito 2)

A minha pergunta é o quanto ele comunica a sociedade. Não existe avaliação ou indicadores com elementos de monitoramento enquanto ele não comunicar. A gente percebe que enquanto as informações não estiverem apropriadas, a gente não vai atingir o que se quer. (Sujeito 3)

Melhorar os formulários para diminuir a subjetividade. Ter números e percentuais para que se possa trabalhar. (Sujeito 6)

A capacitação poderia ser melhor e com menos pessoas. (Sujeito 9)

Concluimos que as sugestões para melhoria do processo recaíram sobre os aspectos anteriormente apontados pelos sujeitos, como a necessidade de capacitações adequadas para os avaliadores externos, denotando assim a responsabilidade e a autocrítica sobre o desempenho do seu papel. Os sujeitos enfocam também a necessidade de dimensionamento dos instrumentos de avaliação e colocam em questão o controle de qualidade da educação superior mediante um processo que consideram incipiente.

Das conclusões levantadas, inferimos, portanto, que a questão do trabalho desenvolvido pelo avaliador reivindica de imediato uma ação governamental no sentido de profissionalizar essa área de atuação.

### **5.3 Discussão dos resultados**

À luz da análise efetivada no presente estudo sobre a avaliação externa da educação superior e como ela é compreendida pela comunidade acadêmica, considerou-se que as condições de produção e circulação das representações sociais se organizam em torno de categorias. Estas, por sua vez, possibilitaram conhecer as imagens comuns que os sujeitos coordenadores de curso e avaliadores externos atribuem ao processo de avaliação externa. Frente aos resultados obtidos nas entrevistas realizadas com coordenadores de cursos, essas categorias foram denominadas: clima, aplicabilidade,

condições para realização, resultado, percepção figurativa; nos resultados obtidos nas entrevistas e na aplicação de questionário com os avaliadores externos, as categorias foram denominadas: aspecto informacional, motivação, relevância, visão do governo e instituição, resultado, percepção figurativa qualidade percebida, valores do SINAES e melhorias.

Para compreendermos a problemática em questão utilizamo-nos de uma revisão histórica analisando a origem das instituições de ensino superior no Brasil - que ocorreu tardiamente - e o surgimento das práticas avaliadoras, assim como as influências que elas receberam dos modelos de outros países.

Observamos que durante o período de instauração de universidades e de centros de ensino superiores no Brasil, não houve um modelo único seguido por todas. O histórico das IES brasileiras revela o processo pelo qual elas passaram: desde as escolas superiores subordinadas à Coroa, passando pelas de responsabilidade do Estado até o surgimento das instituições de ensino superior privadas. Verificamos, então, que o processo avaliativo jamais poderia ser uniforme no decorrer da história, pois ele não se estagna, mas cumpre o seu papel seguindo os critérios de seu tempo. Por conseguinte, compreendemos que essas instituições possuem particularidades e entendemos que os critérios que regem a avaliação externa não podem ser os mesmos para todas as IES.

Notadamente, o modelo brasileiro de educação do ensino superior não se revela claro e homogêneo. Dessa forma, com uma constante mudança de leis, os critérios avaliativos também sofrem alterações. Entendemos a visão avaliativa das comissões avaliadoras, as quais têm de se adequar constantemente ao que se exige no processo avaliativo. A instituição, então, com essas alterações legislativas, encontra mais dificuldades para se adaptar ao que é exigido delas, visto que tais critérios não são

claros. É nesse contexto histórico que se produzem representações sociais como possibilidade de dar conta da dificuldade apresentada pelo sistema. Dessa forma, analisar o processo histórico pelo qual as instituições brasileiras de ensino superior passaram permite-nos verificar a realidade sobre o ensino superior que está sendo construída e, ao considerarmos as mudanças que ocorrem, toma-se mais fácil adequá-las às exigências referentes a um ensino de qualidade.

Ao longo deste estudo, buscamos refletir sobre os diferentes aspectos relatados pelos sujeitos. O estudo se desenvolveu, então, considerando duas etapas. Na primeira etapa, foram feitas entrevistas com coordenadores de cursos; na segunda etapa, foram realizados questionários e entrevistas com avaliadores externos. As respostas dos sujeitos coordenadores de curso e avaliadores externos refletiram o processo no qual os sujeitos reorganizam e configuram significados a partir das experiências vivenciadas com o processo de avaliação externa. Com efeito, partimos do pressuposto de que a ação avaliativa é desenvolvida em um ambiente complexo - as instituições de educação superior - não sendo possível atribuímos significados específicos a um conjunto sem considerarmos a lógica e as interferências de outros, sendo, portanto, necessária a doção das duas etapas.

Como resultado da primeira etapa, o estudo mostrou que para os sujeitos coordenadores de curso a avaliação externa comporta elementos de controle e regulação, mostrando-se, na visão desses sujeitos, contraditória à concepção de avaliação formativa. Nesse sentido, a avaliação externa estaria entre uma avaliação esperada - avaliação formativa (ideal) - e a avaliação de regulação e controle (real).

Quanto ao real e ao ideal da avaliação externa resultante da análise, encontramos a discussão de Moscovici elementos que sustentam os dois planos de representação. Moscovici (1978, p. 59) observa que no *ato de pensamento* pelo qual se representa

ocorrem simultaneamente o *real* (vivenciado nas experiências práticas do cotidiano) e o *ideal* esperado ou desejado. Assim, as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser, sendo que a imagem ideal pode vir a interferir na percepção da imagem real. Para Moscovici (1978, p. 44), *as representações consistem numa das vias de apreensão do mundo concreto circunscrito em seus alicerces e em suas circunstâncias*. Contudo, as representações edificam doutrinas que permitem predizer ou antecipar os fatos ou os atos. Nesse aspecto, podemos sublinhar que a avaliação externa entre o real e o ideal se configura como um espaço de resistência e defesa no qual se edificam entraves e desvios na realização da prática de avaliação externa.

O dissenso ou a contradição apreendida pelos sujeitos coordenadores de curso sobre a avaliação externa advém do fato de que não há consensos únicos sobre a avaliação em geral, como foi possível verificarmos no capítulo I. Neste sentido, a modelos clássicos de universidade, apresentados no capítulo II, influenciam a construção das IES contemporâneas, sem que se permita clareza da concepção adotada no Brasil, acentuando assim a complexidade do processo de avaliação externa.

Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Nessa direção, Martins (2005) evidencia a relação necessária entre regulação, controle e avaliação no contexto da avaliação externa. Para Martins (2005), o poder público é responsável pela função de controle da educação superior. Cabe-lhe, portanto, fixar as normas de organização e funcionamento, verificar e assegurar o seu cumprimento. A regulação possui um caráter normativo, verificador e controlador. Contudo, para o autor, a verificação e o controle não são suficientes para garantir a qualidade da educação superior, sendo necessário que se estabeleça uma interface com a avaliação. A avaliação externa, portanto, conjuga a

avaliação regulação e controle, e quando orientada exclusivamente pelo controle, pode levar à compreensão de um processo associado à coerção.

Contudo, da apreensão dos sujeitos coordenadores de curso sobre avaliação externa resulta uma rede de forças com capacidade de reprimir as ações dos mesmos. Os discursos dos sujeitos coordenadores de curso então se apresentam enredados em afetos, repressão e frustração. A partir de uma dualidade de opiniões e percepções sobre as expectativas de uma avaliação formativa e a avaliação do controle, surge um conflito silencioso. De um lado, coordenadores de cursos preocupados com o resultado da avaliação, defendendo sua instituição e sua coordenação diante de possíveis críticas; de outro, avaliadores com o desafio de serem eficazes em seus julgamentos. Desse modo, observamos o conflito entre as percepções dos coordenadores de cursos, que se sentem angustiados e pressionados por um avaliador externo, e a visão avaliadora deste, que se embasa em orientações estabelecidas pelo SINAES.

As entrevistas contribuíram para que pudéssemos atestar o sentimento de ameaça que os coordenadores de cursos possuem, temerosos de que o sistema adotado em suas instituições seja considerado sem qualidade. Por fim, a visão dos coordenadores de cursos em relação às comissões avaliadoras é a de indagação sobre os critérios que fazem parte do processo avaliativo externo. Em conformidade com o que expuseram durante a entrevista, falta um maior esclarecimento por parte das comissões avaliadoras sobre os elementos que qualificam uma instituição de ensino superior como adequada, o que, segundo alguns coordenadores de cursos, pode ter suas razões na falta de conhecimento pleno dos avaliadores sobre esses critérios. Isso faz das comissões avaliativas, na visão dos coordenadores de cursos, responsáveis por uma aplicabilidade falha dos procedimentos.



Na segunda etapa que envolveu os avaliadores externos, procuramos identificar inicialmente os aspectos relacionados à informação. Consideramos que os sujeitos, usuários da informação e inseridos em um contexto social e histórico, participam de inúmeras interações no cotidiano e realizam ações de recepção, geração e transferência informativa que alteram seu grau de informação.

As reflexões oriundas da primeira etapa do trabalho nos permitiram perceber os aspectos relacionados à informação com respeito ao processo avaliativo e como ele é percebido pelos sujeitos avaliadores e avaliado. O sentido da informação que procuramos apreender é aquele que concebe a informação, o conhecimento e a comunicação como fenômenos que tomam corpo nas práticas e representações sociais, assim como nas relações que se estabelecem entre os sujeitos.

As análises realizadas revelaram um olhar positivo dos avaliadores externos em relação ao conjunto de informações de que dispõem sobre a avaliação externa; para eles, essas informações são efetivas. Percebemos, porém, uma ausência de diálogo frente à informação disponível. O avaliador apenas recebe a informação, não viabilizando, por conseguinte, uma comunicação entre os seus pares, instituição de origem, *ou* mesmo com *o* órgão responsável pela gestão da informação. Nesse sentido, a informação representa um elemento ao alcance apenas dos sujeitos avaliadores externos os quais, retendo-a, não promovem *o* domínio adequado do SINAES. Contudo, um processo avaliativo participativo através do enfrentamento da estranheza, interconectando a escuta de coordenadores de cursos das IES à escuta dos avaliadores externos, constrói uma possibilidade dialógica que permite produzir uma realidade compartilhada.

Com base nas análises efetivadas, identificamos ainda aspectos referentes ao desconhecimento de pontos centrais da história da avaliação institucional no Brasil.

Como foi possível verificarmos ainda no capítulo **I**, a partir da contextualização histórica da avaliação institucional, a avaliação apresenta ambigüidades, tanto no seu referencial quanto nos sentidos. Um dos fatores que promovem essas dificuldades são as mudanças de governo e, como consequência, as alternâncias de direcionamentos impostas à avaliação. Com isso, torna-se ainda mais desafiadora a compreensão abrangente do processo avaliativo; o avaliador externo que não domina plenamente o respectivo processo tem que se readaptar a novos modelos que surgem, sem que consiga relacioná-lo a processos anteriores. Dessa forma, além de conhecer o processo histórico da avaliação externa, é importante relacioná-lo aos processos desenvolvidos em outros períodos da educação superior para poder tecer análises críticas que possam agregar valores à educação superior. Sem o domínio do processo global da avaliação institucional e sem a interação com a informação emergem conflitos e tensões entre os sujeitos avaliadores e avaliados. Isso compromete o entendimento do significado social da avaliação externa, já que ao se desconhecerem algumas dessas informações, as quais não são contextualizadas na avaliação, ignora-se a totalidade do significado da avaliação externa.

Depreendemos das análises iniciais as orientações e motivos que mobilizam os avaliadores externos para o trabalho. Ao focalizarmos tais aspectos, emergem representações que revelam fatores importantes na constituição da identidade social do avaliador externo. Jovchelovitch (2008, p. 38) considera que pela representação os indivíduos não apenas representam um determinado objeto, mas também revelam quem são, o que consideram importante, as inter-relações em que estão envolvidos e a natureza dos mundos sociais que habitam.

As formulações parecem mostrar que os motivos que levam os sujeitos a se inserem como avaliadores externos ancoram em expressões cujos sentimentos se

encontram enredados em afetos, repressão e frustração, que aqui são tomados como referência comparativa dos sujeitos coordenadores que recebem as comissões externas. Assim, as situações de avaliação externa que promoveram desconfortos profissionais mobilizam valores e crenças que levam os sujeitos a assumirem o papel de avaliadores externos. Uma maior atenção sobre tais sentimentos retratados por esses sujeitos nos conduz à compreensão de dois aspectos: o primeiro deles é o de igualdade, no qual professores e coordenadores de cursos são sujeitos de direito e, portanto, elegíveis para constituírem o Banco de Avaliadores do SINAES. O segundo é o de respeito às diferenças, porque em ambos os lados - avaliador ou avaliado - estas se configuram como condições peculiares e nunca inferiores.

As análises sobre as imagens que os avaliadores externos acreditam possuir a partir do trabalho de avaliação e as expectativas sobre o seu papel apresentam dimensões que podem ser descritas e compreendidas em referência à noção. que esses sujeitos constroem sobre o seu papel. Os resultados registram duas dimensões de imagens permeando a representação social: o que acreditam resultar de seu trabalho frente ao poder público e o que acreditam resultar de seu trabalho frente à instituição de educação superior.

As imagens, a que nos reportamos como uma das dimensões das representações sociais resulta das evocações construídas por grupo de sujeitos que as estruturam no contato com as pessoas, com as situações cotidianas e com os diferentes objetos, ou seja, das interações que os avaliadores tiveram e têm com o ambiente da IES. Assim, as imagens que os sujeitos avaliadores externos acreditam possuir coadunam em parte com as percepções dos sujeitos coordenadores de cursos. Frente à instituição de ensino, as imagens expressas pelos sujeitos avaliadores externos revelam figuras, como inquisidor, auditor, monstro e carrasco, e a expectativa do papel é o de fiscal representante do poder

público. Na percepção dos sujeitos avaliadores externos, ao poder público ao qual se reportam são agentes capazes de promover o trabalho de modo eficaz. Juntas, revelam-se num conjunto entre o simbólico e o afetivo que permeia a relação no cotidiano da avaliação externa.

As análises realizadas nos indicaram também que os sujeitos avaliadores externos reconhecem a sua elegibilidade e, apesar de gozarem de um reconhecimento acadêmico, sentem-se pouco preparados para a atividade, principalmente quando explicitam a falta de clareza sobre os critérios e os procedimentos para avaliação.

Recorremos à análise de Serpa, Penna Firme e Letichevsky (2005) quando evidenciam o principal conflito dos profissionais que atuam com avaliação no contexto brasileiro. De acordo com os autores, o desafio eminente está no cumprimento dos princípios éticos descritos aos sujeitos que guiam a avaliação e qualificam as interações de todos os agentes em razão da ausência de uma política de formação de avaliadores profissionais capazes de fazer avançar os padrões de qualidade do complexo sistema de educação superior.

Sob essa ótica, compreendemos a problemática desse contingente de profissionais de vários campos de conhecimento que assumem o papel de avaliadores sem nenhuma formação específica, contando apenas com a experiência anterior no âmbito acadêmico.

Tais profissionais se encontram munidos de um acervo de conhecimentos de suas respectivas áreas de atuação profissional, sem nunca terem refletido sobre o papel do avaliador. Por sua vez, os órgãos responsáveis pela condução das políticas de avaliação instituem o banco de avaliadores, partindo do pressuposto de que os sujeitos

já são professores, julgando-se assim descomprometidos da formação dos profissionais de avaliação.

Consideramos, portanto, a necessidade de se pensar a formação e preparação do avaliador sob a perspectiva dos processos que a constituem - e aqui destacamos a importância da vinculação teórico-histórica como material essencial para a constituição da memória social do grupo, bem como a natureza de seu papel como docente e os saberes necessários para essa nova proposta de atuação.

Observamos, contudo, uma relação em torno de sentimentos negativos que expressa a possibilidade de conflitos vivenciados pelos sujeitos, que estão em grande parte relacionados a aspectos complexos da história e do sistema da avaliação institucional no Brasil.

Diante dessas considerações, reforçamos a premissa de que falta uma discussão qualificada acerca da avaliação externa, de política para formação dos avaliadores externos e do fortalecimento da cultura avaliativa nas instituições, o que tem levado muitas vezes à condução da avaliação externa por caminhos equivocados.

Tomando como base o estudo em linhas gerais, tornou-se necessário apreendermos as influências estimuladoras ou inibidoras frente aos agentes intervenientes do processo. Procuramos, assim, aclarar as percepções e conhecer as representações sociais em sua dinâmica e variabilidade, o que pode significar um caminho para a definição de novas ações políticas para a avaliação externa.

## Considerações Finais

Procuramos alinhar algumas considerações sobre o que foi visto ao longo deste estudo, apoiando-nos nas estruturas dos capítulos que fundamentaram a pesquisa. Para a compreensão adequada da problemática em questão foi necessário nos aproximarmos do panorama dos contextos e dos contornos da avaliação institucional no Brasil.

Pautados nos enredos históricos das transformações da educação superior dos últimos anos, concluimos que a avaliação institucional vem sendo divulgada pelas políticas governamentais como um processo de garantia da qualidade do ensino e, apesar dessa afirmativa, vem se consolidando como um mecanismo de repressão frente à intensificação gradativa das classificações em atendimento às exigências mercadológicas.

O surgimento do ensino privado durante o processo histórico das instituições brasileiras de ensino superior tem na questão econômica uma de suas razões. Permitindo a atuação da iniciativa privada, viabilizou-se um modelo mais econômico para o Estado, já que a educação superior requer um alto custo de investimento. Por outro lado, o Estado deve exercer um papel de regulação, controle e avaliação das instituições particulares, mantendo certa influência sobre elas e utilizando a avaliação externa como um instrumento para esse fim.

A visão da universidade privada como uma estrutura capitalista que objetiva essencialmente o lucro está impregnada no ambiente educacional, e embora a iniciativa privada apresente IES de qualidade elevada, essa visão inicial encontra respaldo na avaliação do sistema de educação superior. É nesse contexto, portanto, que a avaliação

ganha uma centralidade, muitas faces, significados e vem cumprindo diferentes finalidades. Interessou-nos aqui, diante da complexidade dessa estrutura e situados no campo da avaliação externa, verificar se nesse contexto de interesses particulares e inúmeras ambigüidades, a ação de responsabilidade do poder público, como é o caso da avaliação externa, tem contribuído para o aperfeiçoamento da educação superior no Brasil.

O Estado, a que caberia promover um sistema educacional de qualidade, impulsionando as instituições de ensino superior, públicas e privadas, a buscarem um alto nível de educação, muitas vezes restringe-se à regulação e controle. Isso porque, ao considerar critérios uniformes para todas as universidades, regulando-as sem aceitar suas particularidades, obrigando o sistema privado a se adaptar ao que se espera do sistema público, incorre no erro de estagnar um processo educacional que seria o ideal para determinada instituição.

Refletindo sobre o processo não uniforme pelo qual o ensino superior brasileiro passou e os diferentes modelos de universidade adotados no país, questionamos a adoção dos mesmos critérios ao se avaliarem as instituições de ensino superior, desconsiderando as particularidades de cada uma e a realidade a que pertencem. Se cada instituição tem a sua norma e regulamentação e se os critérios que norteiam a avaliação externa adotados pelo SINAES não são claros, impossibilita-se, dessa forma, a adequação dessas instituições ao que se é exigido delas.

Contudo, as análises e interpretações expostas a respeito do objeto da pesquisa apontam para uma configuração de avaliação externa como produto social suscetível de receber influência de diferentes origens e natureza.

Algumas idéias centrais puderam ser resgatadas, analisadas e interpretadas, as quais podem resumir o resultado final: a) avaliação enquanto processo dinâmico e de conflitos; b) espaço de força e de influências política, econômica, social e cultural; c) conhecimento histórico parcial sobre a avaliação institucional; d) avaliação externa com impactos mais internos à instituição do que externos; e) avaliação externa cumprindo a função de vigiar e punir; f) ausência de medidas para profissionalização da área; g) ausência da crítica social dos agentes intervenientes.

Tudo isso faz com que possamos concluir que a avaliação externa é um desafio, sobretudo, porque além dos elementos dos contextos políticos, comporta elementos da subjetividade humana de quem avalia e é avaliado e com as suas experiências, histórias de vida, visão de mundo, entre outros. A resposta problemática levantada para este estudo aponta a avaliação externa como espaço de negação no qual coexistem forças contraditórias, dificultando as contribuições para as melhorias das instituições e cursos em âmbito geral, reforçando, assim, a crise instalada no contexto da educação superior e sua avaliação.

Evidentemente, frente ao universo da avaliação institucional, poderíamos alongar o quadro de referências diante da tão propalada crise; referências que com certeza ultrapassariam os limites estritos dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Julgamos, entretanto, que já pudemos apresentar um conjunto suficientemente representativo da multiplicidade e diversidade das vias que contribuíram para a análise da avaliação externa.



## Referências Bibliográficas

ABRIC, J. C. **Pratiques Sociales et representations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, J.C. **Methodologie de recueil des représentations sociales.** In:\_\_\_\_\_. *Pratiques sociales et représentations.* Paris: Presses Universitaires de France. p. 59-82 2006.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do trabalho:** ensaio Sobre a afirmação e negação do trabalho no Brasil. 5ª edição. São Paulo: Boitempo, 2001.

BALZAN, N.C. & DIAS SOBRINHO, J. (orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências.**São Paulo: Cortez, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRIGA, Angel Díaz. A avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas. Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. **RAIES.** v.7, n.2 jun 2002.

BELLONI, I. **A função social da avaliação institucional.** In: DIAS SOBRINHO, J; RISTOFF, D.I.. Universidade Desconstruída. Florianópolis: Insular, 2000.

BELLONI, Isaura. A experiência de avaliação institucional da UnB. *Revista Educación Superior y Sociedad*. p.25: 29-34, 1995

BERGER, Peter L. LUCKMANN. A construção Social da realidade. Petrópolis, Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Oeiras: Celta, 2001.

BRAGA, Roland. O ensino superior brasileiro na década de noventa. Educação Brasileira, Brasília, 1989, v. 11, n. 23 p.23-40

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Sistema de Avaliação da Educação Superior*. Poder executivo. Brasília, DF, 14 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação externa de instituições de educação superior**: diretrizes e instrumentos. Brasília: MEC, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Pedagogia Universitária**. *A aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

- CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior; conceitos, definições e classificações.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26<sup>a</sup>. *Reunião anual da ANPED.* Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.
- CLARILZA PRADO DE SOUZA – Estudos em avaliação educacional, v.17, n.35, set/dez 2006.
- CUNHA, L. A. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-7818, out. 2004.
- DEMO, Pedro. **Universidade e Reconstrução do Conhecimento.** In: *Ensaio: aval. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p. 129-144, abr./jun. 1999.
- DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação institucional da Unicamp: processos, discussão e resultados.** Campinas: UNICAMP, 1994.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José & RISTOFF, Dilvo I. (orgs.) **Avaliação Democrática – para uma uniwersidade cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, José . Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: Avaliação – *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES* – v.8, n.2, p. 31-47, jun. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25,/ n. 88, out./ 2004. p. 36-40.

DILIGENTE, Marcos Pereira. **Avaliação Participativa no Ensino Superior e profissionalizante**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DRÈZE, Jacques, DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C. SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

DURHAM, E. R. **A questão do ensino superior**. São Paulo: 2000. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/eventos> . Acesso em 20 de novembro 2008.

DUVEEN, Gerard e DE ROSA, Annamaria S. **Social representations and the genesis of social Knowledge**. Ongoing product on social representations. v.1, n. 2/3, p. 94-108, 1992.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Da universidade modernizada à universidade disciplinada**. Atcone Meira Mattos, Cortes. São Paulo. 1991

FERREIRA, A. Pacelli. **O imigrante na rede do outro – ensaios sobre alteridade e subjetividade**. Rio de Janeiro: TeCorá Editora, 1990.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia: teoria e prática* - 2006 8 (2):69-85 Local: editora. (se for revista, nome da revista)

GUARESCHI, Pedrinho. **Alteridade e relação: uma perspectiva crítica.** In: ARRUDA, A (org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2002.

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2004.

JANNE, Henri. **Princípios gerais do planejamento universitário.** Ed. UFC. Ceará 1981.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alexandra de Moraes. **Experiência e Representação Social:** questões teóricas e metodológica.

JODELET, D. **Representation Sociale: Phénomènes, concept et théorie,** In: MOSCOVICI, S. *Psychologie Sociale* Paris: PUF, 1984.

JODELET, D. (Ed.). *Les représentations sociales.* Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: A. Arruda (Org.), **Representando a alteridade** Petrópolis, RJ: Vozes, p.47-67, 1998.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais.** Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

KAUFMAN A. **Role Playing.** In: R. Monteiro (org) *Técnicas fundamentais do psicodrama.* São Paulo: Brasiliense.1993.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

LIMA, Licínio C. & Afonso, Almerindo Janela. **Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Edições Afrontamento. São Paulo, 2005. Incluir Janela.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARCHELLI. P. S. **O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores**. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, RJ, V.15, nº 56, p. 351-372, jul/set 2007.

MARTINS, Benedito Carlos. **Ensino Superior Brasileiro**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1989.

MOLINER. P. **Imagens et representations sociales**. Paris: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*. Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1978

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

NARDI. H.C. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Ufrgs. 2006.

NEVES, C. E. B. **Diversificação do sistema de Educação Terciária: um desafio para o Brasil**. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, p. 21-44, mai. 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xama; Goiânia: Alternativa, 2003.

OLIVEN, A. C. **A marca de Origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago. 2005.

ORSO, P. J. **A criação da Universidade e o projeto burguês de educação no Brasil.** In: ORSO, P. et al.(org). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias.* Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2007.

PALHARINI, F.A. Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB. Avaliação. **Revista Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.**V.6, n.1 (19), p. 15-26, Campinas, março 2001.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e Poder na Universidade.** 2 ed. São Paulo: Santos, SP: Cortez Editora; UNISANTA Editora.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. In: Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.RAIES.** v.8, n.2, p.19-29, jun. 2003

RISTOFF, Dilvo, GIOLO, Jaime, PACHECO, Roberto, MORALES, Aran Bay Tcholakian. BASIS. Banco de Avaliadores do SINAES e perfil dos integrantes. Avaliação. **Revista de avaliação Institucional da Educação Superior.** v.11 n.4 dez. 2006

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica, desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2003.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza.. **Os processos da globalização.** In: Santos, B. S. (org.) *Globalização finalidade ou utopia?* Porto: Ed. Afrontamento p. 31-106, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2001.

SERPA, C.A.; PENNA FIRME, T.; LETICHEVSKY, A.C. **Ethical issues of evaluation practice within the Brazilian political context.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, RJ, V 13, n 46, p.105-114, jan/mar, 2005.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. **Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa.** São Paulo: Xamã, 2001.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior.** Brasília (DF): MEC, ago. 2003.

SOUZA, P.N.P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro.** São Paulo: Pioneira, 1991.

SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** Ed. Brasiliense: São Paulo, 1993.

TEDESCO, Silvia. **As práticas do dizer e os processos de subjetivação.** Interação em Psicologia, p. 357-362, 2006.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ULHÔA, Joel P. **A propósito da avaliação da educação superior.** Estudos e Debates, número 14, 1988.

VALA, J. **Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social.** Em J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.



XIMENES, Daniel de Aquino. **Educação Superior, Reflexividade e Avaliação – dinâmica recente do cenário brasileiro.** Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**COORDENADORES DE CURSO**

Cargo:

Tempo no cargo:

Recebeu comissões externas por ocasião:

- ( ) autorização de curso
- ( ) reconhecimento de curso
- ( ) renovação de reconhecimento
- ( ) credenciamento institucional
- ( ) recredenciamento institucional

1) Relate a sua experiência no recebimento de comissões externas.

2) Qual a sua percepção sobre o envolvimento da instituição (professores, coordenadores, técnicos-administrativos, direção com o processo de avaliação externa.

3) Você considera os critérios adequados e claros de avaliação externa para a instituição que está sendo avaliada?

4) Você considera os procedimentos adequados e claros de avaliação externa para a instituição que está sendo avaliada?

5) Qual o impacto que a visita das comissões tem gerado no interior da instituição?

6) Se a comissão externa *fosse* um animal, qual animal seria? Justifique.

## QUESTIONÁRIO - AVALIADORES EXTERNOS

### Dados do perfil

Idade: ..... Sexo: ☺ Feminino ☺ Masculino

Grau de escolaridade: ( ) doutorado ( ) mestrado ( ) graduação

Área de atuação:.....

Cargo atual :.....

Avaliador ( ) curso ( ) institucional Avaliador desde (.....)

1. Que grau de conhecimento julga ter sobre o processo de avaliação externa:
  - elevado
  - médio
  - baixo
2. Recebe informações sobre o tema de avaliação de instituições:
  - sempre
  - quase sempre
  - raramente
  - nunca
3. Indique o meio mais freqüente que você utiliza para obter informações sobre avaliação das instituições:
  - site INEP
  - site diversos
  - revistas especializadas
  - livros especializados
  - instituição que trabalho
  - não tenho acesso a este tipo de informação
  - outros. Quais? .....
4. Qual a sua visão em relação às informações que circulam sobre avaliação das instituições:
  - muito consistentes e esclarecedoras
  - razoavelmente consistentes e esclarecedoras
  - pouco consistentes e esclarecedoras
  - não tenho opinião sobre esta questão

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **AVALIADORES EXTERNOS**

1. Qual a principal razão que o levou a atuar como avaliador externo?
2. Qual a importância do trabalho de uma comissão externa?
3. O que é esperado do avaliador externo?
4. Você considera os critérios adequados e claros de avaliação externa?
5. Você considera os procedimentos adequados e claros de avaliação externa?
6. Qual o resultado que o processo de avaliação externa tem gerado para a educação superior?
7. Qual a imagem que você acredita estar associada ao avaliador externo?
8. A capacitação dos multiplicadores do BASIS supriu as necessidades de preparação para as atividades de avaliação externa?
9. Qual a sua opinião e sugestão para a avaliação da educação superior no Brasil?

# 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](#)