



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NAVE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**AUTOAVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR (IES) DO CEARÁ SOB A ÉGIDE DO SISTEMA
NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
(SINAES)**

CLÁUDIA IBIAPINA LIMA

FORTALEZA

2010

CLÁUDIA IBIAPINA LIMA

**AUTOAVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR (IES) DO CEARÁ SOB A ÉGIDE DO SISTEMA
NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
(SINAES)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Avaliação Educacional, do Eixo de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Fortaleza

2010

AUTOAVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DO CEARÁ SOB A ÉGIDE DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Elaborada por

CLÁUDIA IBIAPINA LIMA

Dissertação aprovada para obtenção do Título
de Mestre em Educação, pela Banca
examinadora formada por:

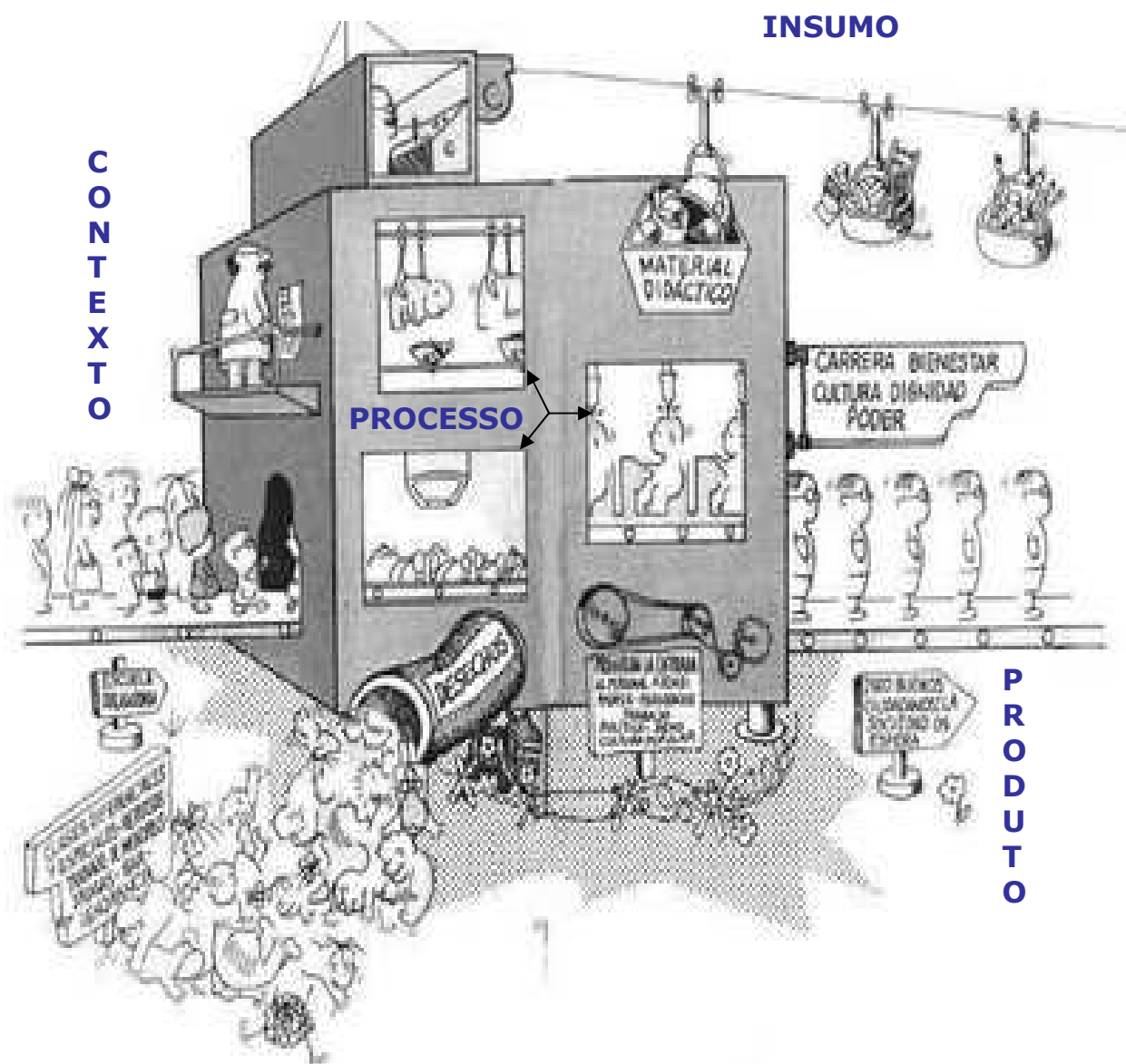
Aprovada em 19/01/2010

Banca examinadora:

Wagner Bandeira Andriola – Presidente da Banca
Professor Doutor em Filosofia e Ciências da Educação
Universidade Federal do Ceará – UFC

Cláudio de Albuquerque Marques
Professor Doutor em Educação Superior
Universidade Federal do Ceará – UFC

Ana Maria Fontenelle Catrib
Professor Doutora em Educação
Universidade de Fortaleza – UNIFOR



Fonte: Adaptação de *A grande máquina escolar* de Francesco Tonucci

**“O propósito mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar.
Não podemos garantir que as nossas metas e objetivos são válidos,
se não os confrontarmos com as necessidades daqueles que
pretendemos servir”.**
(Stufflebeam, 1997)

RESUMO

O presente trabalho é estimulado pela reflexão sobre como as IES cearenses passaram a desenvolver o processo de autoavaliação no âmbito institucional. Esta inquietação nos leva ao estudo que tem como objetivo diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições de ensino superior (IES) cearenses acerca da concepção de autoavaliação vigente, como etapa inicial e essencial, conforme instituição pela Lei nº 10.861 (SINAES). Atualmente, o tema avaliação institucional é amplamente debatido no interior das instituições de educação superior, em razão da busca pela eficiência institucional e pela melhoria da qualidade da educação. Com a institucionalização da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (SINAES), a avaliação institucional passou a ser norteadas por princípios fundamentais, em que podemos destacar o da globalidade, do reconhecimento da diversidade do sistema e o da continuidade do processo avaliativo no âmbito institucional com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Nesse contexto, a questão da avaliação da educação superior é realmente nova. Para estabelecermos as principais diferenças entre os procedimentos atuais e os anteriores ao SINAES, percorremos o caminho metodológico numa pesquisa descritiva ex-post-facto, utilizando abordagens qualitativa e quantitativa. No estudo bibliográfico e documental, descobrimos que o atual SINAES é resultado de uma longa trajetória dos programas de avaliação institucional, desenvolvidos para a educação superior brasileira no período compreendido entre 1980 e 2004. No atual sistema de avaliação da educação superior, o diferencial é a autoavaliação institucional, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída pelo dirigente máximo da IES. A pesquisa investigativa, através de questionários, teve como cenário as IES cearenses, nas quais verificamos o nível de conhecimento dos participantes acerca das etapas da autoavaliação; o comprometimento e a aceitabilidade dos envolvidos no processo avaliativo e a descrição das dificuldades e das facilidades detectadas pelos coordenadores das CPAs na implementação da autoavaliação no âmbito das IES. Com os resultados obtidos nesta pesquisa, verificamos que os programas de AI desenvolvidos no Brasil para a educação superior tinham fins regulatórios e funções somativas. Com a institucionalização do SINAES, ocorreram avanços significativos em relação à função da avaliação que passou a ser formativa, emancipatória e regulatória numa visão global. Constatamos que a AI passou a ter caráter transformador, construindo a integração da avaliação interna (autoavaliação) e externa. Diante do diagnóstico, averiguamos que as IES cearenses cumprem o que estabelece a legislação, isto é, no aspecto burocrático. Portanto, há um longo caminho a ser percorrido pelas IES para assimilação da nova cultura de avaliação instituída pelo sistema de avaliação SINAES. Considerando essas conclusões, o trabalho apresenta algumas recomendações numa alternativa de materializar a proposta de autoavaliação instituída pelo SINAES no interior das IES cearenses.

Palavras-chave: Avaliação institucional – SINAES – CPA – autoavaliação

ABSTRACT

This work is stimulated by reflection on with IES of Ceará began to develop the process of self-assessment within the institutional framework. This concern leads us to study that aims to diagnose the state of knowledge and acceptance of higher education institutions (IESs) Ceará about building self-assessment in force, as initial and essential step, as established by Law No. 10.861 (SINAES). Currently the theme institutional assessment is widely discussed within the institutions of higher education, because the search for institutional efficiency and improving the quality of education. With the institutionalization of Law No. 10.861 of 14 April 2004 (SINAES), the institutional assessment is now guided by fundamental principles, we can highlight the whole, recognizing the diversity of the system and the continuing evaluation process in institutional framework with the participation of all segments of the academic community. In this context, the question of evaluation of higher education is really new. To establish the main differences between current procedures and prior to SINAES walked the path a methodological descriptive *ex post facto*, using qualitative and quantitative approaches. In the bibliographic and documentary found that the current SINAES is the result of a long history of institutional assessment programs developed for the Brazilian higher education in the period 1980 to 2004. In the current evaluation system of higher education, the difference is the institutional self-assessment, conducted by the Commission for assessment (CPA), consisting of the leader of the IES. The investigative research, through questionnaires, had the background of the IES Ceará, we check the level of knowledge of participants about the stages of self-assessment, commitment and acceptance of those involved in the evaluation process and the description of the difficulties and facilities identified by the coordinators of CPAs in the implementation of self-assessment within the IES. Com the results obtained in this study, we found that AI programs developed in Brazil for higher education had regulatory purposes and summative functions. With the institutionalization of SINAES significant advances have occurred in relation to the role of evaluation that has to be formative, emancipator and a regulatory overview. We found that the AI has to have a transforming character, building the integration of internal evaluation (self assessment) and external. Before the diagnosis, we found that higher education institutions comply with the cearenses the common law, that is, the bureaucratic aspect. Therefore, there is a long way to go by the institution for assimilation of the new culture of evaluation established by the evaluation system SINAES. Considering these findings, the paper presents some recommendations on an alternative proposal to reflect the self assessment introduced by SINAES within the IES Ceará.

Keywords: Institutional evaluation – SINAES – CPA – self-assessment

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1: Sintetização do Modelo CIPP	68
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de IES nas Macrorregiões do Estado do Ceará no período de 1954 a 2007	83
Tabela 2: Encaminhamento do convite de participação e instrumento de pesquisa	115
Tabela 3: Número e percentual de coordenadores de CPAs por experiência profissional	117
Tabela 4: Programa de Avaliação Institucional anterior ao SINAES	119
Tabela 5: Quantitativo dos componentes da CPA	123
Tabela 6: Preparação para a autoavaliação institucional na IES	125
Tabela 7: Constituição da CPA	125
Tabela 8: Elaboração do Projeto de Autoavaliação	126
Tabela 9: Desenvolvimento do Projeto de Autoavaliação	126
Tabela 10: Formatação do(s) relatório(s) de autoavaliação	127
Tabela 11: Divulgação dos resultados à comunidade acadêmica	127
Tabela 12: Consolidação dos resultados ao corpo gestor para tomada de decisão	128
Tabela 13: Grau de aceitabilidade do processo de autoavaliação, instituído pelo SINAES	132
Tabela 14: O grau de interesse da IES através do autoconhecimento de suas potencialidades e fragilidades.	133
Tabela 15: Tomada de decisões do corpo gestor diante das potencialidades e fragilidades da IES	134

LISTA DE GUADROS

Quadro 1: Distribuição por macrorregiões das IES cearenses cadastradas no Inep em 2007	92
Quadro 2: Evolução das IES no Brasil, na região Nordeste, no Estado do Ceará e no município de Fortaleza no período de 2000 – 2007	93
Quadro 3: Evolução das vagas e cursos no Brasil, Nordeste, Ceará e Fortaleza	94
Quadro 4: Evolução dos cursos superiores de tecnologia no Estado do Ceará no período de 2003 a 2007	95
Quadro 5: Validação do instrumento de coleta de dados – informantes Coordenador da CPA	107
Quadro 6: Validação do instrumento de coleta de dados – informantes discentes	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das IES no período de 1954 a 2007	94
Gráfico 2 – Evolução das vagas em Fortaleza no período de 2004 a 2007 por categoria administrativa	95
Gráfico 3 – Evolução dos cursos em Fortaleza no período de 2004 a 2007 por categoria administrativa	95

Gráfico 4: Distribuição dos cursos de graduação ofertados pelas IES cearenses	111
Gráfico 5: Quantitativo de cursos superiores de graduação no Estado do Ceará no período de 2000 a 2007	112
Gráfico 6: Analisando o cadastro das IES cearenses no Site do Inep	113
Gráfico 7: Analisando os sites institucionais das IES cearenses	114
Gráfico 8: Estratégias realizadas para obter maior contato com as CPAs	114
Gráfico 9: Coordenadores de CPAs por gênero e titulação	116
Gráfico 10: Coordenadores de CPAs por titulação e área de conhecimento	116
Gráfico 11: Aspectos mais significativos do SINAES apontados pelos coordenadores das CPAs	121
Gráfico 12: Facilidades apontadas no processo de autoavaliação	129
Gráfico 13: Dificuldades apontadas no processo de autoavaliação	130
Gráfico 14: Sugestões dos Coordenadores das CPAs cearenses para o aprimoramento do SINAES	135
Gráfico 15: Informantes discentes e seus cursos superiores	137
Gráfico 16: Procedimentos apontados pelos discentes na realização da AI	138
Gráfico 17: Dimensões apontadas pelos discentes na AI de sua IES	139
Gráfico 18: Interpretação e análise dos resultados da AI em sua IES	139
Gráfico 19: Disponibilidade dos resultados da AI para conhecimento da comunidade	140
Gráfico 20: Maneira como os resultados da AI são disponibilizados na IES	140
Gráfico 21: Os resultados disponibilizados refletem as expectativas da comunidade	140
Gráfico 22: Resultado do ENADE 2008 referente às 23 IES participantes da pesquisa	142
Gráfico 23: Resultado do ENADE 2008	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Macrorregião da Região Metropolitana de Fortaleza	84
Figura 2: Macrorregião do Litoral Oeste	85
Figura 3: Macrorregião de Sobral/Ibiapaba	86
Figura 4: Macrorregião do Sertão dos Inhamuns	87
Figura 5: Macrorregião do Sertão Central	88
Figura 6: Macrorregião de Baturité	89
Figura 7: Macrorregião do Litoral Leste/Jaguaribe	90
Figura 8: Macrorregião do Cariri/Centro Sul	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AI	Avaliação Institucional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CIPP	Modelo de Avaliação: Contexto, Entrada Processo e Produto
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IDES	Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior / Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE	Plano Nacional de Educação
SECITECE	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Problematização.....	17
1.2	Questão de pesquisa.....	19
1.3	Objetivos.....	20
1.3.1	Objetivo Geral.....	20
1.3.2	Objetivos Específicos.....	20
1.4	Pressupostos.....	20
1.5	Estrutura da pesquisa.....	21
2	AVALIAÇÃO: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E FUNCIONALIDADES.....	23
2.1	Proto-história.....	24
2.2	Psicometria.....	26
2.3	Concepções e suas funcionalidades.....	28
3	TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	35
3.1	Primeiros ensaios: PARU, CNRES E GERES.....	37
3.1.1	Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).....	39
3.1.2	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES).....	42
3.2	Avaliação institucional com enfoque emancipatório e regulatório – PAIUB E ENC.....	45
3.2.1	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).....	47
3.2.2	Exame Nacional de Cursos (ENC).....	53
3.3	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	56
3.4	Similitude das propostas do PARU ao SINAES.....	62
4	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MOMENTO ESSENCIAL DA IES.....	64
4.1	Conhecimento de avaliação institucional.....	64
4.2	A proposta de avaliação do SINAES e o Modelo CIPP.....	66
4.2.1	Contribuição de Daniel Stufflebeam para a avaliação institucional – Modelo CIPP.....	66
4.2.2	A proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.....	69
4.2.2.1	Comissão Própria de Avaliação – CPA.....	72

5	ORIGEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CEARENSE.....	79
5.1	Um pouco da história da educação superior no Ceará.....	79
5.2	Desenvolvimento das macrorregiões de planejamento cearense.....	83
5.2.1	Macrorregião: Região Metropolitana de Fortaleza.....	83
5.2.2	Macrorregião: Litoral Oeste.....	85
5.2.3	Macrorregião: Sobral/Ibiapaba.....	85
5.2.4	Macrorregião: Sertão dos Inhamuns.....	87
5.2.5	Macrorregião: Sertão Central.....	87
5.2.6	Macrorregião: Baturité.....	88
5.2.7	Macrorregião: Litoral Leste/Jaguaribe.....	89
5.2.8	Macrorregião: Cariri/Centro Sul.....	90
5.3	A educação superior cearense em números.....	93
6	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	96
6.1	Considerações metodológicas.....	96
6.2	Delineamento da pesquisa.....	98
6.2.1	Primeira fase.....	99
6.2.2	Segunda fase.....	100
6.3	Cenário da pesquisa.....	101
6.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	103
6.5	Técnicas de pesquisa.....	104
6.5.1	Dados bibliográficos e documentais.....	104
6.6	Instrumentos utilizados para coleta de dados.....	105
6.6.1	Observações exploratórias nos sites institucionais	105
6.6.2	Questionário.....	106
6.7	Procedimentos de elaboração, coleta e análise de dados.....	108
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA REALIDADE PESQUISADA.....	110
7.1	Caracterização das IES cearenses.....	110
7.1.1	Quanto à regulação das IES.....	110
7.1.2	Quanto à Organização Acadêmica das IES.....	111
7.1.3	Quanto aos cursos ofertados no cenário cearense.....	111
7.2	As IES cearenses e a oficialização do SINAES.....	112
7.3	Perfil dos coordenadores das CPAs cearenses.....	115
7.3.1	Coordenadores de CPAs por gênero e titulação.....	115

7.3.2	Coordenadores de CPAs por titulação e área de conhecimento.....	116
7.3.3	Coordenadores de CPAs por experiência profissional.....	117
7.4	BLOCO I: IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS IES CEARENSES ANTERIORES AO SINAES....	118
7.4.1	O olhar do coordenador da CPA.....	118
7.5	BLOCO II: PONDERAÇÃO DO COMPROMETIMENTO DOS PARTÍCIPIES DAS IES EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PROPOSTA NO SINAES E A CONSTITUIÇÃO DA CPA.....	119
7.5.1	Aspectos significativos instituídos pelo SINAES.....	119
7.5.2	Implementação promovida pela Conaes e Inep.....	121
7.5.3	Composição da CPA e o regimento próprio.....	122
7.5.4	Autonomia da CPA.....	123
7.6	BLOCO III: VERIFICANDO O NÍVEL DO CONHECIMENTO DAS IES ACERCA DAS ETAPAS DA AUTOAVALIAÇÃO.....	124
7.7	BLOCO IV: DESCREVENDO AS FACILIDADES E AS DIFICULDADES EM RELAÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO DO SINAES....	127
7.7.1	Facilidades de implantação do processo avaliativo.....	128
7.7.2	Dificuldades encontradas para a implantação do processo avaliativo.....	129
7.8	BLOCO V: ANALISANDO O GRAU DE ACEITABILIDADE DA COMUNIDADE INTERNA DAS IES CEARENSES, ACERCA DA PROPOSTA DE AUTOAVALIAÇÃO.....	130
7.9	BLOCO VI: DESCREVENDO SUGESTÕES DAS IES CEARENSES PARA O APRIMORAMENTO DO SINAES.....	134
7.10	O olhar discente.....	136
7.10.1	Perfil dos discentes participantes.....	137
7.10.2	Verificando o nível de conhecimento acerca do SINAES no olhar discente.....	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICES	158

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um tema complexo e, geralmente, um termo utilizado sem muita profundidade em nosso cotidiano. Se considerarmos que a avaliação nasceu com o homem, então aceitaremos a visão de Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

O homem e o mundo sofreram transformações, gerando novas construções de um novo saber, e o interesse sobre a avaliação se ampliou, e, assim, não ficou mais restrito apenas à microavaliação (sala de aula) e, sim, para a macroavaliação (institucional).

Portanto, o mito da avaliação é decorrente de uma caminhada histórica, sendo seus espectros ainda apresentados como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir-lhe a função dialógica de seus partícipes em promover e auxiliar a qualidade do ensino.

De acordo com a trajetória da avaliação da educação superior brasileira, o tema está presente nas discussões desde 1980 a 2004, motivada pela expansão quantitativa de instituições de educação superior, da multiplicidade de cursos e da demanda em busca dessa modalidade de ensino. Ressaltamos que a pressão por escolaridade é um forte aspecto do mundo globalizado, que passa a vincular a educação ao desenvolvimento, provocando o deslocamento populacional do interior (rural) para a cidade (urbana).

Como resultado das discussões, surgem um novo saber e um novo fazer do ato de avaliar a educação superior no Brasil. O novo surge como desafio, após a publicação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (SINAES), que traz como a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) por cada IES e a implementação da Avaliação Institucional como processo de autoconhecimento da IES por seus partícipes.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizaram para a implementação do SINAES, em âmbito nacional, seminários e oficinas para que os Coordenadores das CPAs tivessem contato com a legislação vigente da avaliação da educação superior.

Desse modo, o primeiro seminário em âmbito nacional foi, igualmente, o primeiro momento em que os coordenadores de CPAs puderam ter contato com os aspectos teórico e

prático da Lei do SINAES e que, também, foram capacitados para a avaliação institucional, com ênfase na autoavaliação.

Após o seminário, a CONAES promoveu oficinas regionais, enfatizando a preparação e discussão prática do Roteiro de Autoavaliação, material disponibilizado em 2004, o que deixava, porém, muita preocupação em virtude da inexistência de experiência anterior e falta de confiabilidade de dados oferecidos pelas IES.

Ao ingressar no Mestrado, e realizando estudos na disciplina Avaliação Institucional¹ nos encontros de orientação e nas reuniões com o Núcleo de Avaliação em Educação – NAVE da UFC, passamos a investir em leituras e estudos exploratórios acerca da avaliação institucional e leituras complementares a partir da avaliação institucional da UFC.

Diante desse novo saber, percebemos a necessidade de conhecer, historicamente, as concepções e as evoluções da avaliação, já que era discutida e conceituada desde o período anterior à Idade Média e na fase Psicométrica decorrente do final do século XIX, o que contribuiu para que estudiosos a contextualizassem dentro de sua importância e originassem modelos dentro da sua funcionalidade e finalidade.

Nesse contexto de transformação, construção e reconstrução teórico-conceituais da avaliação institucional, as Instituições de Educação Superior (IES) tendem à educação superior como produto do mercado de trabalho, influenciadas pelas práticas, processos e ideologias das novas perspectivas de gestão, importadas do setor empresarial e sob pressão da ideologia neoliberal.

As nações ricas disputam um lugar no mercado global, levando os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação, ao mesmo tempo em que o grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade oferecida.

Nessa conjuntura, pode-se citar Sobrinho (2000):

A ideologia da competitividade, tão cara ao neoliberalismo, é de uma perversidade atroz, porque são extremamente desiguais as condições que se oferecem aos diversos membros da sociedade. A educação deve fazer sua parte para minimizar esses desequilíbrios estruturais, procurando fornecer aos desfavorecidos socialmente os conhecimentos e instrumentos que lhes permitam melhores condições de sobrevivência nessa selva da economia globalizada (p.36).

¹ Disciplina cursada no semestre 2007.2, no Mestrado em Educação Brasileira, pertencente ao eixo: Avaliação Institucional.

Essa cobrança por maiores informações sobre os resultados dos sistemas educacionais tem sido implementada por políticas de *accountability* (palavra inglesa que não possui uma tradução precisa para o português, significando de forma abrangente a ação de prestação de contas realizada pelos gestores), ou seja, de responsabilização pelo nível de desempenho alcançado pela instituição em função do investimento recebido do órgão mantenedor, favorecendo assim comparações entre instituições, sem levar em conta as diferenças socioeconômicas e a aprendizagem prévia dos alunos, chegando a gerar reações negativas por parte da comunidade acadêmica e até das autoridades educacionais locais em razão dos “ranqueamentos”.

Hoje, as novas formas de organizar as atividades universitárias encontram-se em momentos reflexivos e de constantes mudanças em suas ações de gestão acadêmica e administrativa diante da diversidade de variantes humanas, sociais e políticas nos atuais processos de tomada de decisões.

Portanto, nessa nova organização educacional, o processo avaliativo é direcionado numa perspectiva institucional, sendo fundamental ao gestor, à comunidade técnica e ao docente uma visão de amplitude/globalizada, com uma definição de estratégias que atendam às expectativas dos discentes, à melhoria da qualidade da educação e ao aprofundamento da responsabilidade social da Instituição de Educação Superior.

Segundo Dias Sobrinho (2000), a construção da economia é, sem dúvida, uma das responsabilidades da educação:

Hoje, mais do que nunca, é muito estreita a vinculação entre educação e trabalho e cada vez mais a educação é vista como um capital econômico e fator incontestável de desenvolvimento. Entretanto, as demandas e necessidades de momento de setores privados, particularmente os interesses dos grandes aglomerados econômicos transnacionais, não podem subsumir os interesses maiores da sociedade como um todo (p. 30).

Como sabemos, as IES brasileiras dispõem de mecanismos de avaliação desde a década de 1980. Podemos destacar, nos anos 1990, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve grande presença em muitas universidades do Brasil, até o ano de 1996, quando foi implantado, durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza, o Exame Nacional de Cursos (ENC).

No contexto do pleito eleitoral de 2002, o candidato a Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em sua proposta 12 para educação superior, diz:

Rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos – ENC ou “Provão” – e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir,

entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 193).

Portanto, reestruturar a avaliação significou construir um sistema com novos instrumentos, diante de uma concepção que aceitasse superar a fragmentação e que integrasse organicamente os instrumentos de avaliação nos espaços do próprio Ministério da Educação (MEC).

A avaliação instituída pela Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior e a orientação da expansão da sua oferta. Assim, ampliando sua eficácia institucional, sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, seus compromissos e responsabilidades sociais.

A concepção de avaliação da nova proposta tem como centro do processo avaliativo a avaliação institucional, integrando os diversos instrumentos como base de uma concepção global, a respeito da identidade e da diversidade institucional.

Segundo Ristoff e Giolo (2006), a construção do sistema SINAES está sustentada

Na idéia de que todas as avaliações da educação superior, realizadas no âmbito do Ministério da Educação, se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e informação. Essa iniciativa talvez constitua um dos mais importantes diferenciais entre o que foi construído com o Sinaes e as práticas anteriormente existentes (p. 198 – 199).

Diante da nova “concepção” de Avaliação Institucional estabelecida pelo SINAES, surge a necessidade de conhecer o real comprometimento e a participação dos atores no processo que favorecerá a sua continuidade na instituição.

Entendemos que a avaliação institucional (AI), instituída pelo SINAES, não será a soma de pequenas análises isoladas, mas uma ação global em que a IES será o objeto de pesquisa e que será compreendida de maneira integral, ou seja, em todas as suas dimensões, relações e processos. O sujeito da AI será coletivo, isto é, será a comunidade interna da IES que compreende o universo de docentes, discentes, técnicoadministrativos e gestores.

Perante toda complexibilidade do novo sistema de avaliação, destacamos o momento mais específico da AI que será conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA): o da autoavaliação.

A avaliação institucional como prática democrática na IES constitui uma teia que articula o autoconhecimento, a autolegislação e as novas práticas de convivência cidadã.

Nessa articulação dos membros da comunidade interna da IES é gerado um novo fazer para a tomada de decisões.

A avaliação, tomada como compromisso de gestão, ganha novas e importantes discussões, a partir da obrigatoriedade instituída com o SINAES, tornando-se um desafio para gestores, enquanto compromisso e instrumento gerencial da IES.

Portanto, é imprescindível que o gestor institucional tenha habilidades, como liderança, dinamismo, agilidade, empreendedorismo, capacidade de armazenar e aplicar novos conhecimentos e um excelente relacionamento interpessoal.

Consequentemente, a proposta do SINAES deve gerar um equilíbrio entre a avaliação emancipatória e a regulatória para promover uma concepção pedagógica no processo de avaliação. Desse modo, a avaliação institucional deverá ser de conhecimento da comunidade interna da IES, na qual a mesma terá condições de opinar sobre suas fragilidades e potencialidades, considerando os objetivos institucionais e os efeitos junto à sociedade.

1.1 Problemática

Nas duas últimas décadas, ocorreu de maneira desorganizada, a expansão do sistema de educação superior no Brasil, fato esse que passou a exigir do Estado instrumentos de avaliação que viabilizassem o conhecimento do funcionamento das IES, tornando-se urgente a criação de um sistema de avaliação.

As IES brasileiras são subjugadas a diferentes sistemas de avaliação por serem associadas a órgãos reguladores distintos. As IES federais e privadas estão vinculadas ao MEC e sua avaliação é legalmente regida pela Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES, como resultado do trabalho realizado pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). As IES estaduais reportam-se ao CEE dos estados que detêm autonomia em criar seu próprio sistema de avaliação e regulação.

O SINAES é um sistema de grande porte, pois envolve todas as IES (públicas federais e privadas) do território brasileiro. Daí surge a necessidade de disseminar em seus partícipes a sua concepção e fundamentação de avaliação necessárias para a implantação do sistema em âmbito nacional. Essas ações foram empreendidas pela Comissão Nacional de Avaliação da

Educação Superior (CONAES)². Inicialmente, as ações da CONAES estavam restritas às IES federais e privadas, associações acadêmicas e a entidades da sociedade civil, através de seminários, palestras em eventos nacionais e internacionais, reuniões e oficinas regionais, objetivando, assim, despertar nos partícipes a participação, difundir a responsabilidade atribuída pela Lei do SINAES e pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004³, e proporcionar o desenvolvimento da cultura da avaliação no âmbito das IES no Estado brasileiro.

Por tratar-se de um sistema de abrangência nacional, existia também a necessidade de implantar um regime de colaboração junto aos Conselhos Estaduais de Educação, aspecto já considerado na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴.

Para a formalização do regime de colaboração frente às IES estaduais, ocorreram negociações com o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e com os diversos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) através de estudos, reuniões, seminários e outras atividades que contribuíssem para incorporar a avaliação da educação superior aos moldes do SINAES.

O processo de regime de colaboração acontece em duas etapas distintas: na primeira, com a assinatura pública de um Protocolo de Intenções entre a CONAES e o FNCE e, na segunda etapa, com a adesão através da assinatura de Termo de Cooperação entre a CONAES e o CEE.

Nesses diversos encontros, seminários e outras atividades similares, o Conselho de Educação do Ceará (CEC) assinou, em 29 de setembro de 2005, o Termo de Cooperação firmando com a CONAES o acordo de cooperação técnica com vigência de dois anos, podendo ser prorrogado, mediante termo aditivo, entre os partícipes.

Sabemos que já houve a formalização do termo cooperação entre os sistemas, mas ainda não podemos afirmar que tenha sido realmente consolidada ou prorrogada, e que experiências e mudanças ocorreram na sua vigência e para a atualidade, em termos de facilidades e dificuldades diante da cultura de avaliação a ser construída na comunidade acadêmica.

² “Art. 6º - Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e Supervisão do SINAES” Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 - SINAES.

³ Portaria que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004.

⁴ “Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN.

O problema da pesquisa é que, mesmo diante de toda a legislação vigente que se instituiu a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (SINAES), há algo incógnito, ou seja, até o momento, não se sabe como as IES cearenses estão adequando-se ao novo sistema de avaliação e ao cumprimento das diversas etapas do processo autoavaliativo em cada IES, bem como ao reconhecimento dos fatores que interferem na sua implementação.

1.2 Questão de Pesquisa

Ponderando a existência de hierarquias diferenciadas de IES, tanto em nível de autonomia quanto em relação à sua vinculação a sistemas federal ou estadual, existe um desconhecimento quanto ao desenvolvimento da etapa essencial - a da autoavaliação da própria IES por seus partícipes. Portanto, cabe-nos interrogar:

- ✓ As IES cearenses passaram a desenvolver o processo de autoavaliação de acordo com o previsto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (SINAES)?

Além da questão central de pesquisa, outras podem surgir durante o processo de coleta de dados, como norteadoras do estudo, tais como:

- a. As IES cearenses possuíam programa de avaliação institucional, antes da proposta instituída pelo SINAES?
- b. Quais as dificuldades e facilidades encontradas pela IES para o amoldamento do processo de autoavaliação?
- c. As IES cearenses compreendem e consideram importante o processo de autoavaliação, como fator essencial ao autoconhecimento da própria IES?
- d. Que sugestões as IES podem oferecer para o aperfeiçoamento do SINAES em suas IES?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições cearenses de ensino superior (IES) acerca da concepção de autoavaliação vigente, como etapa inicial e essencial, conforme instituída pela Lei nº 10.861 (SINAES).

1.3.2 Objetivos Específicos

- Verificar o nível de conhecimento das IES cearenses acerca das etapas da autoavaliação;
- Ponderar o comprometimento dos partícipes das IES cearenses, em relação à autoavaliação;
- Analisar o grau de aceitabilidade da comunidade interna das IES cearenses, acerca da proposta de autoavaliação;
- Descrever as facilidades, dificuldades e sugestões que as CPAs cearenses têm em relação às etapas de autoavaliação do SINAES.

1.4 Pressupostos

Diante desta problemática e dos questionamentos, pode-se obter uma série de pressupostos, tais como:

- (1) O SINAES é recente e ainda está se firmando como prática avaliativa das IES;
- (2) Essa prematuridade contribui para que muitas IES cearenses ainda não estejam preparadas a atender aos padrões de qualidade solicitados;

- (3) O próprio sistema SINAES está em processo de implantação e podendo ainda apresentar avanços de forma que venham facilitar a compreensão das IES e dos próprios órgãos reguladores, tanto em nível federal como estadual.

1.5 Estrutura da Pesquisa

Em atendimento aos objetivos da pesquisa, a estrutura do trabalho foi organizada em sete capítulos: introdução; avaliação (concepções e funcionalidades); trajetória da avaliação da educação superior no Brasil; avaliação institucional (momento essencial da IES); a origem da educação superior cearense; abordagem metodológica; resultados da pesquisa e considerações finais.

Na fundamentação teórica do trabalho constante do segundo capítulo, esboçamos a evolução conceitual da avaliação desde a proto-história até os teóricos, como Tyler e Stufflebeam, que ampliaram as conceituações da avaliação até a atualidade. Finalizamos com a compreensão, segundo a qual não há modelo único de avaliação e ressaltamos que o importante não é apenas avaliar por avaliar, mas trabalhar os resultados positivos e negativos para as tomadas de decisão.

No terceiro capítulo, destacamos a trajetória da avaliação da educação superior em território brasileiro, desde seus primeiros ensaios em 1980 até a institucionalização do SINAES em 2004. É um trabalho descritivo dos momentos avaliativos da educação superior brasileira, em que se mantinham as iniciativas de avaliação e de regulação desarticuladas. Ao final, analisamos o atual modelo de proposta de avaliação institucional por meio da análise documental.

O capítulo quarto foi desenvolvido acerca da ressignificação da avaliação institucional na concepção do SINAES (autoavaliação), que será conduzida pela CPA. No desenvolvimento do assunto, destacamos o desafio de condução de um processo participante e transparente dentro de uma instituição. Averiguamos a similaridade da proposta do SINAES e o modelo CIPP de Daniel Stufflebeam.

Realizamos, no quinto capítulo, um esboço histórico da origem da educação superior no Ceará. Dividimos o Estado em Macrorregiões de Planejamento e Desenvolvimento, realçando os municípios pertencentes às macrorregiões, nas quais a existência de IES favorece o

crescimento local e regional. Apresentamos a educação superior cearense em números através dos dados do resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2007.

No sexto capítulo, realizamos o tratamento metodológico numa abordagem quantitativa, em que apresentamos o cenário da pesquisa, os sujeitos envolvidos, a elaboração dos instrumentos e as técnicas de pesquisa que serão utilizadas no trabalho.

Os resultados da presente pesquisa estão apresentados e interpretados no sétimo capítulo, seguindo uma idéia sequencial dos objetivos. Para a análise e a interpretação, temos como foco as manifestações dos sujeitos da pesquisa.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa investigativa sobre o conhecimento e a aceitação das IES cearenses acerca da atual concepção de autoavaliação institucionalizada pelo SINAES, abordando as dificuldades e as fragilidades na implantação das CPAs e apontando sugestões oriundas dos coordenadores.

2 AVALIAÇÃO: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E FUNCIONALIDADE

Quando refletimos a respeito de situações do nosso cotidiano, percebemos que há um constante exercício de avaliação diante de decisões que precisam ser tomadas, de ordem individual, social, política etc., para que seja possível prosseguirmos em nosso desenvolvimento emocional, cognitivo e profissional.

Quando avaliamos, detectamos, em nossas escolhas, aspectos positivos e negativos, o que, a um olhar nosso mais investigativo, levar-nos-á a uma reavaliação, proporcionando uma nova construção ou reconstrução dessas escolhas.

Diante desse quadro, fica claro que a avaliação não se restringe apenas à ideia (opinião), mas a um processo repleto de complexidade que nos guia ao autoconhecimento, este responsável pela continuidade do conhecer a si.

Nessa perspectiva de construção e reconstrução em que utilizamos os nossos conhecimentos e as nossas experiências vivenciadas, Viana (2005, p.40) conceitua avaliação como sendo “um olhar para frente, um olhar em perspectiva, talvez a partir do que foi, mas sem querer culpabilizar pessoas ou instituições, bastando a angústia do possível insucesso. A avaliação guia; a avaliação não pune”.

Essa construção não ocorre de repente, ela passa por um processo gradual e, às vezes, se prolonga no tempo. Isso também ocorre com a educação em relação à avaliação, pois a instituição educacional básica ou superior tende a ser conservadora, visando apenas à sua existência no sistema educacional, independente de sua categoria administrativa. Enquanto isso, a avaliação tende a ser progressiva, reflexiva e compromissada com as mudanças e as transformações, acreditando que tudo ocorrerá a partir dela.

A avaliação no campo educacional não ocorre de maneira abstrata, pois devemos considerar diferentes aspectos ligados ao contexto institucional, como sua história, seus procedimentos didáticos, sua atuação junto à sociedade, as pessoas que formam a instituição, dentre outros. Assim, não podemos restringir a avaliação educacional apenas à mensuração dos rendimentos de seus discentes.

Vale ressaltar a importância de estabelecermos a diferenciação entre avaliação educacional e avaliação institucional. Embora ambas sejam avaliações da área da educação, é

necessária essa distinção para melhor se compreender a importância de cada uma no campo educacional e perceber seus compromissos, finalidades e funcionalidades.

A avaliação educacional refere-se aos objetivos educacionais como centro da avaliação, ou seja, à análise da aprendizagem individual ou grupal, com vistas à aquisição de novos conhecimentos, habilidades ou atitudes, e à análise de currículo ou programas de ensino de um curso.

A avaliação institucional tem como objeto de conhecimento a instituição, ou seja, refere-se à análise da instituição como um todo, em seu caráter global e contextualizado, permitindo uma reavaliação de suas ações e um planejamento do futuro com a participação de todos que formam a instituição.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional ou de aprendizagem está inserida na avaliação institucional como componente de integração de toda comunidade institucional.

Ao longo deste capítulo, descreveremos marcos significativos sobre o advento da avaliação, no âmbito educacional, o que nos proporcionará a compreensão da construção do conhecimento acerca da avaliação que, a partir do século XX, passou a ter uma maior dimensão.

Portanto, faremos uma abordagem teórica para melhor compreendermos as mudanças e as transformações conceituais e funcionais sofridas pela avaliação ao longo da história.

2.1 Proto-história

Na Antiguidade, já havia procedimentos avaliativos com aspecto social. Como exemplo, cita-se a China que, há mais de dois mil anos, utilizou instrumento criado pela burocracia chinesa denominado “exames de seleção”, com a função de eleger membros das castas inferiores aos serviços públicos. Já a Grécia empregava procedimentos avaliativos que consistiam em verificar as aptidões morais para cargos públicos. Vale salientar que em nenhum dos procedimentos eram realizadas provas escritas.

O instrumento “exame” só ingressou no cenário educacional na Idade Média. As universidades o introduziram numa base formal, ou seja, exames públicos orais na presença de um tribunal, objetivando-se o reconhecimento do professor através do desempenho do aluno. Para obterem êxito, os alunos encaminhados pelos professores deveriam mostrar a

competência que haviam adquirido, logo a possibilidade de fracasso era praticamente inexistente (DURKHEIM, 1982).

No século XVII, passaram a existir duas formas de institucionalizar o exame mediante os preceitos de Comenius, em 1657, com a *Didática Magna*, considerado o criador da Didática Moderna, e de La Salle, em 1720, com o *Guia das Escolas Cristãs* (GARCIA, 2001).

Entretanto, foi no campo da educação que a avaliação encontrou seu apogeu, não apenas como prática política e pedagógica, mas também como campo de estudo. Na educação, por muitas vezes, a avaliação reafirma-se na tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja no domínio da sala de aula, no corpo gestor ou na administração pública.

No século XVIII, com o aumento da demanda e do acesso à educação, surge a necessidade de comprovar méritos individuais, quer do aluno, quer da instituição educacional. Assim, foi elaborado um instrumento contendo normas sobre exames escritos.

No início do século XIX, foi estabelecido o Sistema Nacional de Educação e surgiu o diploma de graduação, trazendo a superação dos exames orais e gerando um sistema de comprovação de preparação específica para satisfazer as necessidades de uma nova sociedade hierárquica e burocrática.

Percebemos que o foco da avaliação educacional, antes restrito a exames orais, passa a ser escrito utilizando a prova ou o teste, dependendo de sua origem. A ideia de medir a aprendizagem surgiu com a “docimologia” que, no sentido etimológico, é considerada a ciência dos exames ou da medida por exame. Vale salientar que além de espalhar-se pela França difundiu-se também em Portugal e nos Estados Unidos.

Em 1845, os Estados Unidos passaram a utilizar as primeiras técnicas avaliativas – testes escritos, que se estenderam às escolas. O sistema de testagem criado por Horace Mann objetivava a substituição dos exames orais por exames escritos, utilizando poucas questões gerais, ao invés de um maior número de questões específicas, buscando padrões mais objetivos do alcance educacional. Contudo, ainda era uma avaliação sem doutrina teórica, formada apenas por práticas rotineiras, com a utilização de instrumentos poucos confiáveis.

Em 1897, Joseph Rice desenvolveu os primeiros testes objetivos para a utilização em pesquisas educacionais. A essência de seus estudos estava relacionada à construção, ao uso, à correção de testes objetivos e dissertativos e à diferença (comparação) entre eles. Assim, essa análise comparativa dentre as escolas americanas considerou-se como a primeira avaliação investigativa da educação.

Compreendemos que no ato de avaliar, até então, não havia uma abordagem teórica que subsidiasse a sua prática. A prática avaliativa desenvolvida visava inicialmente a avaliar o desempenho do professor através do desempenho do aluno. Posteriormente, surge a necessidade de comprovar o mérito individual alargando-o para a instituição através de normas para a elaboração dos exames. Portanto, o foco da avaliação restringia-se a selecionar e classificar alunos e instituições dentro de um padrão preestabelecido da época.

2.2 Psicometria

No final do século XIX, despertou-se o interesse pela medição científica das condutas humanas, surgindo então os testes psicométricos, incentivados pelo movimento de renovação da metodologia das ciências sociais em assumir o paradigma positivista. Os fatores que influenciaram as correntes filosóficas positivistas e empíricas foram apoiados pela observação e experimentação, como fontes de conhecimento, e pelas teorias da evolução que estabeleciam medição das características individuais e suas diferenças, buscando combater a subjetividade das provas orais.

O desenvolvimento dos métodos estatísticos e a influência da sociedade industrial apontavam a necessidade de selecionar alunos pelo conhecimento específico. Diante disso, os testes de rendimentos compreendiam a avaliação educacional (discriminatória) coerente com os objetivos educacionais, que revelavam aspectos determinantes sobre os alunos e não sobre os programas nos quais estavam inseridos.

A sociedade industrial buscava tornar o conhecimento um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valores, de criação de empregos qualificados e de propagação do bem-estar. A sociedade precisava desenvolver-se, e a escola precisava transformar-se com urgência, a fim de formar a mão-de-obra qualificada para a Era Industrial.

Na época, Thorndike (1904) e seus discípulos elaboraram testes de rendimento escolar e suas escalas em aritmética, escrita, soletração, leitura, aptidão linguística, que permitiram efetivar a discriminação. Ele também foi o precursor do movimento de gestão científica da educação (ESCUDEIRO, 2003).

Segundo Afonso (2005, p.31), os psicólogos dessa época estavam obcecados com

a idéia de que era possível atingir, por intermédio dos testes, um conhecimento objetivo ou científico das características dos indivíduos, e que isso permitiria estabelecer a forma ideal de sua inclusão na sociedade e no mundo do trabalho.

Assim, um teste psicológico é fundamentalmente uma mensuração objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento. Fica explícito que os testes favoreciam aos psicólogos e aos professores cumprirem a principal função de decidir sobre o lugar que cada pessoa deveria ocupar tanto no campo educacional como no campo profissional.

Segundo Ristoff (2004, p.2), o período dos testes psicométricos foi

[...] marcado pela avaliação mensurável, claramente absorvido pelo paradigma positivista, onde há um privilegiamento das diferenças individuais, não havendo nenhum átomo que relacione a avaliação com programas escolares ou desenvolvimento de currículo. Tal caracterização insere a avaliação basicamente no campo da psicologia.

Nessa época, a avaliação consistia basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem, sem ainda preocupar-se com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem.

A inserção da avaliação no campo da psicologia ocorreu em razão de o processo ensino-aprendizagem ser o foco de seu estudo, dado à relativa facilidade de mensurá-la, quantificá-la e controlá-la através de métodos de análise mais complexos que envolviam emoções e valores.

Para Depresbiteres (2004), os testes padronizados surgiram após o conflito mundial de 1914 a 1918, mas foi nas décadas de 1920 e 1930 que teve seu ponto de relevância. Os testes objetivavam medir as competências escolares baseadas em procedimentos de medida de inteligência que, conseqüentemente, foi caracterizada como avaliação educacional formal associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter exclusivamente instrumental ao processo avaliativo.

Para Vianna (2005), os testes padronizados eram instrumentos característicos da cultura norte-americana, que passaram a ser utilizados de maneira equivocada na determinação da eficiência de programas educacionais, do diagnóstico curricular e de sistemas educacionais levando a tomada de decisão sobre o desempenho escolar dos alunos.

Afonso (2005, p. 34) ressalta que “a impossibilidade de estabelecer os mesmos objetivos de ensino para sistemas educativos diferentes não tem impedido que grupos de estudantes de vários países sejam avaliados comparativamente”.

Assim, constatamos que como herdeiros de uma evolução temporal, os velhos testes padronizados ou de aprendizagem, hoje, constituem o núcleo mais comum em programas de

avaliação conduzidos por governos nacionais (SAEB, IDEB) e organizações internacionais (PISA).

Os testes padronizados ou de aprendizagem são mecanismos de avaliação não apenas como indicadores de aprendizagem, mas instrumentos para pleitear os graus superiores de escolaridade e para avaliar o índice de eficiência e qualidade do ensino como parte integrante da avaliação institucional.

2.3 Concepções e suas funcionalidades da avaliação

As mudanças e as transformações tecno-científicas ocorridas a partir da primeira década do século XX provocaram um processo de aceleração do conhecimento tornando os currículos e os programas educacionais obsoletos diante dos anseios dos tempos modernos, refletindo de maneira significativa nas práticas de ensino e nos materiais pedagógicos, tornando-os ineficientes para um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional passa a ter um papel relevante no sentido de julgar as transformações essenciais para a escola, para seus currículos, para seus programas educacionais e, principalmente, para a questão da qualidade na educação.

A fim de compreendermos a evolução das concepções e funcionalidades da avaliação educacional, faremos um breve lineamento da evolução das concepções da avaliação no campo educacional.

O desenvolvimento de uma teoria de avaliação de forma mais sistematizada aparece com Ralph Tyler (1942). Posteriormente, outros teóricos como L. J. Cronbach (1963), Michael Scriven (1967), Robert E. Stake (1967), Daniel Stufflebeam (1971), dentre outros, ampliaram e aperfeiçoaram o paradigma avaliativo proposto por Tyler (VIANNA, 2000).

Para Ralph Tyler, “Avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados” (RISTOFF, 2003, p.24).

Considerado tradicionalmente como pai da avaliação educacional e fundador da avaliação do currículo, Ralph Tyler⁵ (1942) entende que “[...] educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com

⁵ Foi Ralph Tyler que primeiro utilizou a expressão *avaliação educacional*.

base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados no final do processo educativo” (VIANNA, 2000, p.50).

Tyler promoveu um grande impacto na literatura ao propor atividades avaliatórias, provocando a consolidação dos objetivos propostos com os objetivos atingidos, ou seja, uma congruência entre os objetivos e os resultados. Vale salientar que a estruturação de novos currículos deveria refletir a realidade social em consonância com a sociedade educacional. A avaliação ocorreria periodicamente, seria feita numa visão ampla, favorável a uma análise crítica da instituição (responsável pela promoção da educação), que proporcionaria o aprimoramento dos programas e o desenvolvimento dos aspectos relevantes obtidos na avaliação.

Em suma, a concepção de avaliação de Tyler consistia num meio de verificar como os objetivos educacionais se caracterizavam na prática, através de um processo de investigação sistemática para criar ou modificar condutas padrões anteriores, condutas estas atreladas ao aluno como o único responsável pela sua aprendizagem.

Portanto, recomendava Tyler que, como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, somente evidências válidas sobre comportamentos desejados - os objetivos educacionais - forneceriam uma avaliação possivelmente apropriada.

A abordagem de Tyler é indiscutivelmente inovadora para a época, embora considerasse a avaliação como uma atividade fim para o alcance dos objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático.

Segundo L. J. Cronbach, “[Avaliação é a coleta de] informações com vistas à tomada de decisões” (RISTOFF, 2003, p.24).

Cronbach, em seu trabalho *Course Improvement through Evaluation* (1963), apresenta uma posição crítica diante do modelo de Tyler ao ressaltar que a avaliação não pode ficar presa a simples atividades rotineiras e ritualísticas da mensuração.

Refletindo sobre as ideias essenciais deste teórico, Vianna (2000, p.68) abaliza:

A avaliação, no seu sentido mais amplo, pode ser defendida como um processo que visa à coleta e ao uso de informações que permitam decisões sobre um programa educacional. Portanto, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações.

Ainda apoiado em Cronbach, em que a avaliação permite a tomada de decisão, Vianna (2000, p.68 e 69 apud ANDRIOLA, 2005, p.113) destaca as três dimensões apresentadas pelo teórico:

- 1) determinar se os métodos de ensino e o material institucional utilizado no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes;
- 2) identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução, julgar o mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento e fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
- 3) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, etc.

Cronbach enfatizou que os procedimentos de medida variavam de acordo com o tipo de decisão a ser tomada. Assim, a avaliação deveria realizar-se através da diversidade de instrumentos (relatórios, observações comportamentais e sistemáticas) e orientações metodológicas.

Na opinião de Cronbach, a avaliação apresentava uma função política, em razão das reações obtidas através dos dados e da coleta de informações que tinham uma motivação política. Portanto, o processo avaliativo necessitava de flexibilidade (essencial) para atender à diversidade do público a quem se destinasse a avaliação. Essa concepção ampla representava os desafios que a avaliação educacional e o avaliador tinham que enfrentar.

Esse teórico ampliou o campo conceitual e funcional da avaliação educacional muito além de Tyler e vinculou a atividade de avaliação ao processo de tomada de decisão. As ideias de Cronbach tiveram ressonância e contribuíram significativamente para o surgimento de dois outros trabalhos na área da avaliação educacional - o de Robert E. Stake e o de Michael Scriven, ambos em 1967.

Para Robert E. Stake, a avaliação

[...] é a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa. Os propósitos da avaliação podem ser muitos, mas a avaliação sempre tenta descrever algo e indicar os seus méritos e deméritos... A avaliação não é uma busca de causas e efeitos, um inventário do status presente, ou uma previsão de sucesso futuro. Ela é tudo isto, mas somente na medida que contribuir para a identificação da substância, função e valor (RISTOFF, 2003, p.24).

Stake, além de conceber que a avaliação surgiu com o próprio homem (observa – julga – avalia), chama atenção para as diversas formas de avaliar um programa educacional e ressalta que não há um modelo por todo correto. Para o teórico, o programa educacional poderia ser avaliado partindo de padrões absolutos e relativos. Os padrões absolutos referem-se aos objetivos que se pretendem alcançar, enquanto os padrões relativos referem-se à comparação dos programas educacionais semelhantes (DEPRESBITERIS, 2004).

Para Stake, na década de 1960, havia dois modelos básicos: o informal, baseado nas percepções de profissionais e autoridades e o pré-teste/pós-teste, preferido pela maioria dos avaliadores na abordagem tyleriana (VIANNA, 2005).

A avaliação responsiva defendida por Stake enfoca como ponto central da avaliação o plano de observação para coletar e registrar os dados que devem ser de qualidade, a fim de retratar as ações e as reações fiéis e, assim, serem apresentadas, discutidas e negociadas pelas audiências.

Para Leite (2005, p.40), no modelo de avaliação responsiva, “o avaliador negocia com o cliente o que irá fazer e o tipo de respostas que pretende encontrar. É um modelo sensível ao cliente/usuário”.

Segundo Michael Scriven, a avaliação “é o processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas” (RISTOFF, 2003, p.26).

Em 1967, Scriven não tinha a intenção de criar um modelo, mas de desenvolver uma série de fundamentos que favorecessem a compreensão lógica da avaliação educacional. Sua grande contribuição foi mostrar que a atividade avaliativa desempenha muitos papéis e possui um objetivo intrínseco de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado.

Scriven também estabeleceu a diferença que há entre os papéis (*roles*) e os objetivos (*goals*) para o desenvolvimento de uma possível teoria da avaliação. A diferença fica clara quando ele associa a avaliação a um julgamento de valor ou mérito, ou seja, os objetivos da avaliação seriam oferecer respostas satisfatórias aos problemas propostos e aos papéis, como essas respostas seriam utilizadas. A avaliação sem referência a objetivos passaria a analisar o processo de ensino a fim de intervir no seu aperfeiçoamento e no estudo dos resultados (LIMA; ANDRIOLA, 2008, p. 157).

A obra *Methodology of Evaluation* (1967) é extremamente rica em ideias que, hoje, estão reunidas ao universo da avaliação. O autor apresentou dois conceitos de avaliação (formativa e somativa) que influenciaram decisivamente o futuro e a prática da avaliação educacional. Na obra, Scriven enfatiza que a avaliação formativa deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento dos produtos educacionais - programas, sistemas -, pois proporcionaria informações úteis para as tomadas de decisões pelos responsáveis, com vistas ao aprimoramento sobre o processo de ensino implementado. Quanto à avaliação somativa, ele assevera que deveria ocorrer ao final de um processo avaliativo, pois possibilitaria julgar a sua

importância, o seu valor e o seu mérito, não apenas em relação aos objetivos previstos, mas também aos imprevistos (VIANNA, 2000).

Seu modelo teve um forte impacto diante da possibilidade de realizar uma avaliação independente da demarcação de objetivos, o que marcou um posicionamento revolucionário na época, já que a avaliação considerava não apenas os resultados desejáveis (objetivos), mas os resultados que não tinham sido considerados anteriormente, e isso o afastava bastante do modelo de Tyler.

Outro aspecto relevante foi a questão da comparabilidade das avaliações em oposição à concepção de Cronbach, que traria uma maior contribuição às informações, favorecendo a uma tomada de decisão e o estabelecimento de juízos de valor de uma forma mais segura.

A partir de Scriven⁶, a avaliação passou a ser reconhecida como uma atividade essencial para a educação, ganhou status e foi ampliada em consonância com a aplicação de seus princípios, caminho iniciado por Ralph Tyler.

Baseando-se nas ideias de Scriven, para o qual a avaliação era o levantamento de dados para a análise de um fenômeno, Stufflebeam (1971, p. 36) define avaliação como “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas”. Enfatiza, igualmente, a responsabilidade do avaliador, que deve agir de acordo com os princípios aceitos pela sociedade e, com os critérios de profissionalismo, a julgar pela qualidade e pelo valor educativo da avaliação institucional. Destaca, todavia, que o avaliador tem o dever e o direito de desobrigar-se da responsabilidade política para a tomada de decisões e para as decisões tomadas.

Portanto, para Stufflebeam, a avaliação deverá ser entendida por um “estudo orientado para a tomada de decisões. Seu uso deve ser proativo (para aperfeiçoar um programa) e também retroativo (para julgar o seu valor)”. E completa, ainda, que avaliar tem o significado de realizar “estudos para determinar se uma dada instituição e seus atores estão aptos a desempenhar as funções sociais para as quais foram designados” (RISTOFF, 2003, p.25).

O modelo de avaliação de Stufflebeam⁷ ficou conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, input (insumo), processo e produto, tendo como ideia central o dimensionamento da avaliação, objetivando a tomada de decisões. Desse modo, a avaliação é um processo

⁶ O termo meta-avaliação foi utilizado inicialmente por Scriven em 1967.

⁷ As pesquisas de Daniel Stufflebeam referenciam seus estudos anteriormente realizados no Phi Delta Kappa Study Committee, por ele dirigido como também por seus executados em Ohio State University Evaluation Center no período compreendido entre 1963 e 1973.

sistemático e contínuo para descrever, obter e proporcionar informações satisfatórias para que os responsáveis sejam capazes de julgar decisões alternativas, ou seja, decisões para melhorar e, não, para provar a sua eficiência ou ineficiência (VIANNA, 2000).

O modelo CIPP é uma proposta de decisão focalizada na avaliação sistemática que enfatiza o fornecimento sistemático de informação para o grupo gerencial do programa. Assim, a informação é vista como mais um artigo de valor (qualitativo e quantitativo), quando ajuda gestores de programa a tomar decisões. Portanto, as atividades de avaliação devem ser planejadas e coordenadas com as necessidades da decisão dos partícipes do programa. O levantamento de dados e o relatório são empreendidos a fim de promover uma gerência mais eficaz do programa.

A estrutura do modelo CIPP foi desenvolvida para ligar a avaliação à tomada de decisão, propondo apontar e fornecer uma base analítica e racional para a tomada de decisão do programa, baseada em um ciclo de planejamento, estruturação, execução, análise e de revisão das decisões, cada uma examinada com um aspecto diferente de avaliação – avaliação de contexto, avaliação de insumo, avaliação de processo e avaliação do produto.

Assim, o modelo de CIPP é uma tentativa de fazer uma avaliação proeminente às necessidades dos responsáveis pelas decisões, durante as fases e as atividades diferentes de um programa.

Stufflebeam estabeleceu a diferença entre avaliação para tomada de decisão e avaliação relacionada à responsabilidade educacional (*accountability*). A avaliação para tomada de decisão é formativa, enquanto a avaliação relacionada à responsabilidade educacional é somativa.

Na abordagem de Stufflebeam, em 1971, a pessoa do avaliador surge diante da avaliação de um programa. O avaliador não toma decisões, ele fornece informações para aqueles que tomam decisões e executam as ações apropriadas (SOBRINHO, 2003a).

Neste breve esboço histórico, constatamos que a avaliação era voltada exclusivamente para a aprendizagem, ou seja, a verificação do rendimento individual através de testes e instrumentos sofisticados.

Com o desenvolvimento das concepções acerca da avaliação, esta passa a incorporar a categoria de julgamento de mérito ou valor, a negociação e a participação de seus atores para juntos subsidiarem as decisões a serem tomadas para a melhoria do objeto avaliação-

educação. Assim, a concepção de avaliação revela o posicionamento político e ideológico, ou seja, a visão de mundo de quem a emite.

Na década de 1970, a avaliação passa a ser uma área de muitas práticas e um importante objeto de estudo, através de uma vasta produção teórica que começa a se consolidar. Com a evolução e os avanços teóricos, surge a meta-avaliação compreendida como a avaliação das avaliações, ou seja, a avaliação se transforma em estudo por parte da comunidade a ela dedicada.

Nas concepções abordadas, percebemos as palavras-chave: objetivos, medida, julgamento de mérito ou valor, negociação, tomada de decisões, cujas ênfases correspondem aos vários períodos, paradigmas, objetivos e escolas de avaliação.

Diante da complexidade do ato de avaliar, entendemos que seus objetivos dependem dos momentos históricos, sociais e políticos. Aprendemos que não há um modelo único, pois nenhuma avaliação se realiza num campo vazio de valores e ideologia.

Quando realizamos a avaliação de um programa, consideramos a possibilidade de mudanças em decorrência das informações coletadas, portanto

[...] não se avalia por avaliar, atendendo a um imperativo legal. A Avaliação visa à tomada de decisões para melhorar o que já existe, seja por intermédio de alterações, a fim de corrigir possíveis distorções, seja através de acréscimos, suprimindo prováveis omissões. Tudo isso deve ser, necessariamente, objeto de consideração da equipe de avaliação na fase de planejamento de um projeto e na sua execução (VIANNA, 2005, p. 100).

Com o esboço apresentado, resolvemos desenvolver nossa pesquisa ao modelo CIPP. Nossa escolha fundamentou-se através de um estudo crítico-reflexivo das concepções e funcionalidades anteriores, por possuírem um foco comum em todos os modelos - a avaliação é um processo de prestação de informações para tomada de decisões.

Diante dessa percepção, consideramos que o modelo CIPP consegue, por meio de sua essência, estabelecer que “o mais importante objetivo da avaliação não está em provar, mas em melhorar” (STUFFLEBEAM, 1983 apud BURROWS 2008).

Tão importante quanto avaliar bem é intervir pedagogicamente, é refletir sobre as decisões, pois todo o processo gira em torno da tomada de decisão, procurando, desse modo, estabelecer as iniciativas através da análise aprofundada dos quatro tipos de decisão em educação (contexto, insumo, processo e produto).

3 TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Realizamos, anteriormente, um esboço das concepções e funcionalidades da avaliação e sua interiorização em instituições e sistemas educacionais. Hoje, a avaliação é uma temática que ultrapassou os âmbitos da aprendizagem, estendendo-se aos domínios de todas as produções sociais, políticas públicas e educacionais como o caminho da salvação para os desafios da educação num mundo globalizado.

Para entendermos a trajetória da avaliação da educação superior brasileira, precisamos compreender que as IES não são isoladas dos movimentos e das mudanças sociais, ou seja, estão conectadas às transformações e à concepção de mundo que se tem.

Portanto,

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 (BARRIGA, 2003, p.78).

Assim, a crise econômica dos países industrializados passou a dar importância à avaliação numa dimensão social e política, em que a qualidade da educação passou a ser medida através de procedimentos quantitativos com foco na eficiência e na produtividade.

Nessa perspectiva de se atingir uma maior eficiência e produtividade, surgiu o chamado “Estado-Avaliador”, que, no sentido amplo, significa que o Estado passa a centralizar a avaliação por acreditar que ela favorecerá as mudanças, garantindo uma normalização através de um sistema de valores competitivos, adotando a lógica do mercado, importando para a gestão pública o modelo da gestão privada empresarial, enfatizando o produto dos sistemas educacionais, introduzindo a avaliação como pré-requisito para a implantação dos mecanismos de controle e responsabilização.

Ressalta Dias Sobrinho (2003a, p.59-60):

Como “avaliador” ou “interventor”, o Estado costuma praticar uma avaliação predominante controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos –, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e *accreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas.

Perceberemos, no transcorrer deste capítulo, que “toda avaliação tem um forte significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p.36) e compreenderemos a força transformadora da avaliação em que “as relações universidade, estado e sociedade se alteram sob a influência das reformas, que incluem processos avaliativos, em função do avanço da globalização” (LEITE, 2003, p. 54) e que há certa tendência “imitativa” de outras sociedades que vivem em contextos diferentes.

De acordo com o trabalho de revisão realizado por Nevo, verificamos que:

as funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização (*accountability*); à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional (NEVO, 1986, apud AFONSO, 2005, p.18).

Já no contexto organizacional, a autora Denise Leite (2003, p. 54) destaca:

as funções do estado, na modalidade de controle e na modalidade de supervisão, constituem um diferencial poderoso nas relações com a universidade sob a mediação da avaliação; [...] como um organizador qualificado por si só, não leva consigo a força da mudança, [...] mas como um instrumento de construção de conhecimento e de responsabilidade democrática, pode induzir possibilidades contra-hegemônicas.

Por outro lado, segundo Habermas (1987, apud Dias Sobrinho, 1995, 16),

As universidades modernas incorporam diversas funções, na produção do conhecimento, assumidas por pessoas distintas, em departamentos diversos e com pesos relativos, que não podem perder de vista o respeito às diferenças com a necessidade da convergência para o sentido da ação.

A educação superior passa a ser o fator responsável pelo desenvolvimento econômico de uma sociedade e das estratégias de resposta aos desafios e problemas nacionais, isto é, a educação se torna um instrumento de política nacional. A avaliação dentro desse contexto passa a instrumentalizar essa política e atuar com conceitos de controle e responsabilização relacionada à prestação de contas dos investimentos recebidos com conotação contábil.

Assim, para Barriga (2003), a avaliação adquire diversas funções sociais e políticas e, como parte essencial da reforma educativa, vincula-se à política do Estado com o desígnio de definir as políticas de avaliação. O Estado como o principal impulsionador das tarefas de avaliação passa a institucionalizá-la através de mecanismos de regulação/controle ou através da geração de organismos especializados nesse campo.

Neste capítulo, priorizaremos uma reflexão sobre a trajetória da avaliação da educação superior nas últimas três décadas, no Brasil. Abordaremos aspectos importantes da avaliação

como instrumento essencial para as reformas da educação superior e suas transformações, associadas aos interesses socioeconômicos do Estado e das agências internacionais.

Para melhor compreendermos a evolução da avaliação da educação superior brasileira é fundamental não esquecermos que

[...] nossas reformas e nossos modelos de avaliação não são propriamente originais; recebem influências, orientações e até mesmo imposições externas, que se combinam com fortes apoios de segmentos importantes da economia, da política e da intelectualidade locais. Os políticos têm grande facilidade em trazer para os âmbitos nacionais ou locais, com ou sem adaptação, experiências já vividas em outros países, com maior ou menor sucesso (DIAS SOBRINHO, 2003b, p.55).

Destacando ainda:

No caso do Brasil, como perfil de um país dependente, a compreensão destas questões toma um caráter peculiar. Como a Universidade é uma instituição tarde na história do referido país, mais fácil se tornou desencadear processos de alteração de seus princípios constitutivos iniciais, que foram mais identificados com a perspectiva da autonomia universitária, anunciando possibilidades emancipatórias (ANDRIOLA, 2008, p.129).

Assim, deter-nos-emos na análise das políticas de avaliação institucional, implementadas no período compreendido entre 1980 e 2004, quando foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

3.1 Primeiros ensaios: PARU, CNRES E GERES

No período de 1964 a 1985, vigorou no Brasil o regime militar, sob a gestão da política educacional que submetia a educação à produção, ou seja, adoção do modelo de eficiência empresarial, na produção de ciência, tecnologia e mão-de-obra adequada ao mercado, além do controle ideológico e administrativo (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Na falta de recursos e na priorização da acumulação capitalista, diante do regime militar, o Estado abre as portas para as iniciativas privadas. No entanto, interferia nas universidades públicas, passando a controlar a sua gestão e a reprimir manifestações políticas. Também se instalou, de maneira gradual, o regime de dedicação integral à docência e à pesquisa, que criou o sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior (CAPES) em meados dos anos 70, um dos mais importantes da América Latina ainda hoje.

Assim, podemos considerar a CAPES como a primeira experiência de avaliação da educação superior, datada no ano de 1976, que se utilizou de um método predominantemente quantitativo e objetivista, baseado na proposta, da década de 1940, do sociólogo americano Robert Merton (SCHLICKMANN, 2008).

Esse método, baseado na medição do número de trabalhos, nas publicações em órgãos reconhecidos, no número de citações recebidas e em outros aspectos relacionados ao prestígio e ao impacto (BERTOLIN, 2004 apud SCHLICKMANN, 2008) que, apesar das críticas e, como qualquer outra prática, precisa de alterações junto às necessidades da Educação Superior brasileira. É inegável a sua contribuição em relação ao desenvolvimento e à consolidação da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Na década de 1960, os países em desenvolvimento, que apresentassem projetos viáveis e economicamente interessantes, e, sobretudo, os países industrializados recebiam investimentos públicos para a educação. O Brasil, todavia, ainda não dispunha de sistemas educacionais superiores e de pesquisa sólidos, pois nossas IES eram jovens e desprovidas de recursos humanos para a pesquisa de qualidade que viesse promover o Estado.

Conseqüentemente, cresceu em todo o mundo o fenômeno chamado de massificação, ensejando um significativo aumento de matrícula no ensino superior, em razão da forte pressão sobre a escolaridade, ação que promoveria o desenvolvimento do país de maneira rápida.

Entretanto, éramos carentes em educação superior e, ainda, não havíamos superado o elitismo desse nível educacional. Vale salientar que a expansão de vagas ocorreu concomitante à redução de recursos, abrindo caminho para a privatização do ensino superior brasileiro (DIAS SOBRINHO, 2003a).

De acordo com a mudança ocorrida na educação, por volta dos anos 1970, podemos destacar que

Tradicionalmente entendida como benefício individual, a educação passa nos anos 70 a ser vista como fazendo parte essencial do desenvolvimento de uma sociedade e das estratégias de respostas aos desafios e problemas nacionais. Em outras palavras, a educação passa a ser constituída claramente como instrumento da política nacional. Em consonância, a avaliação da educação superior deveria instrumentar essa política e operar com conceitos relacionados à prestação de contas e à eficiência (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 56).

A expansão de vagas e a redução de recursos causaram efeitos profundos, sentidos até a atualidade, pois impulsionaram a necessidade de estabelecer avaliações, com a finalidade de

julgar as políticas de distribuição e o uso dos recursos públicos. E, em razão do crescimento do sistema educacional, as IES tornaram-se mais heterogêneas e desiguais. Os poderes públicos perceberam, então, a necessidade de avaliar, com critérios de vigilância, fiscalização ou intervenção.

Na década de 1980, a crise econômica mundial e o colapso do regime militar brasileiro trouxeram à tona o assunto da avaliação da educação superior como instrumento essencial para direcionar a repartição dos recursos públicos e a determinação da racionalidade da eficiência.

A avaliação da educação superior tornou-se um instrumento de regulação, que se transformou num “Estado Avaliador” a partir dos anos 1970. A intenção de avaliar não garantiria a educação de qualidade, mas, sim, a força do Estado na organização e na vida das IES, uma vez que seus aspectos significativos estavam atrelados às políticas governamentais e direcionados à economia.

As discussões sobre a avaliação da educação superior intensificaram-se, resultado das preocupações a respeito da credibilidade de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos utilizados e com a qualidade da educação superior, numa tentativa de reverter o quadro de críticas às IES públicas.

Em 1983, a temática começa a tomar corpo no que diz respeito à graduação superior, surgindo assim o primeiro programa que foi submetido à discussão política e aprovado no Brasil, denominado Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e apresentado pelo MEC após discussões no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE).

3.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)

No início da década de 1980, ocorreram discussões no interior do Conselho Federal de Educação (CFE)⁸, decorrentes das intensas greves mantidas pelas universidades federais. O crescente número de matrículas na educação superior desencadeou uma preocupação com a qualidade da educação e, assim, estabeleceu-se a necessidade de conhecer as reais condições da educação superior em nível de graduação no Brasil.

⁸ O Conselho Federal de Educação foi instituído em 1962 e em 1994 foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado e vinculado ao Ministério da Educação que exercia funções regulatórias.

Então, em junho de 1983, durante o governo de João Figueiredo, no final do regime militar, por iniciativa do CFE e da CAPES e por intermédio de seu então diretor-geral e membro do CFE, Edson Machado de Sousa, nasce a proposta do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)⁹.

Para tanto, foi designado um Grupo Gestor¹⁰, composto pelo próprio Edson Machado de Sousa, como coordenador, e acompanhado por técnicos do Ministério da Educação e pesquisadores.

O Grupo Gestor considerou a IES como uma unidade de análise e destacou o papel da avaliação como uma forma de conhecimento sobre a realidade utilizando uma metodologia de pesquisa que se propôs não apenas a colher dados, mas refletir sobre a sua prática. (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Assim, o PARU teve a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistemática, identificando elementos concretos e pertinentes, a partir do conhecimento das reais condições, nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior, tendo em vista a formulação de diferentes alternativas para a melhoria do ensino superior brasileiro e proposição de mudanças desejáveis (Inep, 2002).

O PARU, como a primeira medida efetiva de avaliação institucional pensada no país, estabeleceu um marco na trajetória da avaliação da educação superior. Pretendia realizar, por meio de estudos, pesquisas e debates, a implementação das propostas da reforma universitária de 1968.

O programa trabalhou com amostras das IES, numa avaliação que envolveu o sistema de educação superior como um todo, incluindo as universidades e as instituições isoladas, públicas e privadas.

A proposta do PARU determinou duas áreas para a realização de seus estudos:

a. Gestão das IES em que seriam analisados assuntos, como o poder e a tomada de decisões na administração acadêmica, financeira e política de pessoal;

⁹ Normalmente quando pesquisamos sobre a história da avaliação da educação superior no Brasil, encontramos referências ao PARU, contudo não há fontes completas nem documentos oficiais. Assim, optamos por utilizar artigos, trechos de livros.

¹⁰ O Grupo Gestor era composto por Edson Machado de Souza, (coordenador), Sérgio Costa Ribeiro, Isaura Belloni Schmidt, Maria Stela Grossi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta, Mônica Munõs Bragas e Orlando Pilatti.

b. Produção e disseminação do conhecimento em que seriam analisados o ensino, a pesquisa e a interação entre a IES e a comunidade.

O programa considerou a eficiência interna e externa das referidas IES, através da coleta de dados e através de questionários respondidos por discentes, docentes e gestores das IES de maneira amostral mediante a aplicação de instrumento-padrão. Apesar da participação de 33 instituições, não houve continuidade do referido programa. Assim, pode-se dizer que o mesmo não atingiu seus objetivos, mas provocou um momento rico de discussões sobre a avaliação institucional, favorecendo, desse modo, vários estudos acadêmicos (Inep, 2002).

O PARU, talvez pela sua ligação com a CAPES, que congrega a pós-graduação e grande parte da pesquisa do país, e pelo perfil dos integrantes do seu Grupo Gestor, adquiriu a forma de um projeto de pesquisa sobre o estado da educação superior no país. Isso proporcionou a ele caráter de busca, indagação, investigação que fundamentaria ações futuras, o que o diferencia de documentos afirmativos e propositivos posteriores. Nessa linha, eram convidados a participar grupos interessados de pesquisadores das IES (PARU, 1983, apud BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Conforme Cunha (1997, p. 23), “apesar de originário na CAPES (cujo sistema de avaliação tinha viés quantitativista), o enfoque da pesquisa era avesso ao tecnicismo dominante no Ministério da Educação”.

Já o autor Dias Sobrinho (2003a) ressalta que o PARU não recebeu apoio político suficiente, o que ocasionou a interrupção de estudos em várias IES, vindo a ser desativado em 1984.

Esse foi um período de reivindicação das organizações em participar da tomada de decisões políticas do país. Entretanto, podemos destacar o PARU como precursor das experiências de avaliação posteriores no Brasil, como também da preocupação com a avaliação dos resultados da gestão da IES e da importância da avaliação institucional pela comunidade acadêmica.

Em 1984, o PARU foi desativado sem que tivesse chegado a um consenso sobre os dados coletados, devido a disputas internas no próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária (MARCHELLI, 2007, CUNHA, 1997, BARREYRO, 2008).

No ano de 1985, sob o resguardo da Nova República, o Governo do Presidente José Sarney nomeia Marco Maciel para Ministro da Educação instituindo, pelo Decreto nº 91.177,

de março de 1985, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES)¹¹, conhecida também como a Comissão dos Notáveis.

O trabalho da Comissão foi consolidado pelo documento titulado de “Uma nova política para a educação superior brasileira”, que teve como relator Simon Schwartzman.

O documento consolidado pela CNRES recomendava que

a questão da avaliação da qualidade institucional extensível a toda a comunidade universitária aparece pela primeira vez, mostrando que o país ainda estava longe de formular um instrumento político que agradasse a todos os setores nacionais. A heterogeneidade dos membros da Comissão era marcante [...] propiciando grande confusão, de forma que o produto de seu trabalho foi um relatório difuso, desconexo e com questões desencontradas. A comissão criada por Sarney não suscitou nenhuma ação política direta por parte do governo (MARCHELLI, 2007, p.193-194).

A Comissão em seu relatório afirma que não existiriam fórmulas mágicas e que, conseqüentemente, a simples elaboração de uma nova lei não resolveria os problemas da educação superior. Fato que evidenciamos logo no título do documento.

Portanto, necessitava ultrapassar os requisitos técnicos e deveria ser composta de: autoavaliação, avaliação governamental, avaliação das entidades científicas e profissionais.

Um fato marcante foi a heterogeneidade dos membros da Comissão que favoreceu a elaboração de um relatório difuso. Essa concepção sofreu críticas por parte de políticos e teóricos, e também por parte de setores da comunidade acadêmica, mas fundamentou o trabalho seguinte em prol da Reforma Universitária.

3.1.2 Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES)

Apesar de tudo, o relatório final da CNRES serviu de fundamentação para o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES)¹², composto no início de 1986 pelo então Ministro de Educação Marco Maciel, com a função executiva de elaborar uma proposta de Reforma Universitária.

O GERES propunha a criação de um sistema de avaliação que fosse elaborado com a participação da comunidade acadêmica, objetivando, assim, a credibilidade e a transparência

¹¹ A Comissão era formada por 24 membros integrantes do corpo docente das universidades, conselhos e secretaria de educação, empresários, sindicalista, o discente Francisco Javier Alfaya e Simon Schwartzmann (relator).

¹² O GERES contava com cinco membros: Antônio Octávio Cintra e Getúlio Carvalho, secretários gerais adjuntos do MEC; Sérgio Costa Ribeiro, ex-coordenador técnico do PARU; Edson Machado de Souza, diretor da CAPES e ex-coordenador do PARU e Paulo Elpídio Menezes Neto, Secretário de Educação Superior.

na metodologia utilizada e, principalmente, nos resultados obtidos. Destacava a necessidade de uma avaliação regulatória, apesar de trabalhar com as dimensões: corpo docente, curso e instituição. Contudo, seu foco continuava nos resultados da produtividade institucional, que condicionaria a alocação de recursos e levaria ao estabelecimento da “autonomia universitária”.

Essa concepção firmou um pacto entre o desempenho institucional e o investimento social, apesar de proclamar ser um sistema de avaliação que objetivava o estímulo à melhoria do ensino e não a qualquer punição ou premiação.

Essa proposta também foi questionada no meio acadêmico pelo significado que a avaliação teria em termos políticos, relacionados, sobretudo, à autonomia da universidade e aos interesses do mercado.

Vale salientar que o relatório da CNRES e o do próprio GERES indicavam com precisão a estruturação de uma política de avaliação da educação superior a partir de uma legislação que a concretizasse.

O GERES elaborou um anteprojeto de lei que sugeria uma reformulação no funcionamento do sistema constituído pelas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Entretanto, em razão do grande número de críticas recebidas, principalmente pelo receio da desobrigação do governo para com o suprimento de recursos federais, o então Presidente da República José Sarney, no contexto das dificuldades políticas existentes em pleno período constituinte, retirou o anteprojeto de lei do Congresso e reeditou-o como sendo apenas um instrumento de orientação para a formulação das políticas gerais do governo para o ensino superior (MARCHELLI, 2007).

Diante de todos os desencontros iniciais para estabelecer uma política de avaliação institucional da educação superior, e refletindo o momento internacional em relação às IES como um todo, surge uma nova busca em consolidar a avaliação da educação superior.

Nesse contexto, em 1987, a Secretaria da Educação Superior (SESu) em busca de consolidar uma cultura de avaliação optou por direcionar a sua atuação para a mobilização dos setores vinculados ao ensino superior para discutir sobre a necessidade da avaliação institucional e sua legitimidade. Para isso, foram criados espaços políticos e institucionais por meio de apoio e promoção de reuniões técnicas, encontros, seminários, simpósios, mesas-redondas e debates, para discutir a temática da avaliação. Essa política incluía também o desenvolvimento do conhecimento técnico no campo da avaliação, pelo apoio técnico e

financeiro ao desenvolvimento de metodologias e à validação de parâmetros de qualidade e de desempenho em projetos e atividades de avaliação (Inep, 2002).

O evento mais importante promovido pela SESu foi o Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior (1988), com apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA), que contribuiu expressivamente para a ampliação dos estudos pela temática, abrindo perspectiva para a avaliação da educação superior no Brasil.

Ainda em 1988, ocorreram quatro outros encontros, dentre eles o da Universidade Federal do Ceará (maio/1988) que reuniu as instituições do Nordeste. A pauta dos encontros tratava sobre a necessidade de implantação da avaliação, mas ainda não havia a preocupação em elaborar indicadores quantitativos ou de desempenho.

Averiguamos que, ao fim dos anos de 1980, ampliou-se ainda mais a discussão sobre a avaliação institucional. Percebemos que as constituições ao serem promulgadas estão associadas ao início de um novo período democrático e que tendem a estabelecer obrigações e esperanças que garantam os direitos sociais, aspecto esse percebido não apenas na de 1988, mas também nas anteriores. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fica declarado, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.

Fazendo uma releitura da Constituição de 1988, destacamos, no art. 37, a obediência aos princípios da legalidade, moralidade, publicidade; no art. 206, inciso VII, a garantia de qualidade como princípio constitucional para o ensino; no art. 209, a educação livre à iniciativa privada, prevendo que ela será submetida ao cumprimento das normas gerais da educação nacional associando o ensino privado à avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Segundo Andriola (2008, p.129),

O estímulo à expansão da rede de Ensino Superior através dos setores privados – muitos sem qualquer tradição no campo da Educação – favoreceu a implantação de um contingente de IES emergentes, planejadas e construídas sob a nova ordem, calcada, principalmente, na concorrência como pilar regulador. Estas IES já nasceram com esta condição e, aproveitando-se das novas configurações do trabalho, onde a flexibilidade e o conceito de empregabilidade tomaram outras dimensões, incorporaram o ethos competitivo com muito mais facilidade (CUNHA, FOSTER y FERNANDES, sem data).

Portanto, o Estado, amparado legalmente no seu papel regulador, deve garantir esse princípio, orientando a expansão de forma ordenada, evitando a proliferação de IES, cujo único objetivo centra-se nos lucros exorbitantes.

A avaliação da educação superior passa a ganhar importância para responder às exigências de qualidade na direção da inovação científica e tecnológica, com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional.

Ressaltamos que os passos ensaiados para a consolidação das políticas de avaliação das IES, apesar de tímidos, tiraram o país do atraso internacional, pois isso já fazia parte das estratégias para o desenvolvimento econômico e social de grande parte de outras nações desde o fim dos anos 1970.

Após a reforma constitucional de 1988, já no Governo do Presidente Fernando Collor de Melo, ocorreram várias tentativas de implantação de um sistema de avaliação baseado no “Estado avaliador”, que, mais uma vez, encontrou barreiras no meio universitário. Essa resistência já havia sido anteriormente acirrada pela publicação, em um jornal de circulação nacional, da “lista dos improdutivos” da Universidade de São Paulo - USP, também conhecida como “lista dos improdutivos de Goldemberg” (SCHLICKMANN, 2008).

Para Ristoff (1995, p.37) com “a lista dos improdutivos de Goldemberg, [...] a avaliação passou a ser associada à execução pública e tornou-se por algum tempo um tabu, um assunto politicamente, [...] proibido”.

No início dos anos 1990, a ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - e a ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior - desenvolveram uma nova proposta de avaliação institucional que foi coordenada e financiada pela SESu.

3.2. Avaliação institucional com enfoque emancipatório e regulatório – PAIUB E ENC

A avaliação emancipatória é uma concepção defendida por Saul (1988), inspirada por autores como Freire (1967), Piaget (1973), dentre outros. Para aquela autora, a avaliação emancipatória pode ser compreendida como

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso social desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1988 apud RECKTENVALD, 2005, p.88).

Apesar de a avaliação emancipatória ser considerada de grande valor, o seu foco é mais direcionado à avaliação educacional e, não, à avaliação institucional. Isso porque a avaliação institucional abrange maiores dimensões, ou seja, vai além dos aspectos político-pedagógicos, pois há o envolvimento de interesses públicos que visam à qualidade na educação ofertada pelas IES (RECKTENVALD, 2005).

Quando a avaliação é realizada por terceiros, isto é, por órgãos externos à instituição, já podemos considerá-la como regulatória. O vocábulo regulação não se originou na avaliação institucional e, sim, na avaliação educacional, contudo atualmente a sua aplicação é referendada em ambos os contextos.

Para Perrenoud (1999, p. 90), a avaliação regulatória é

[...] o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido. Com efeito, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima. A regulação faz parte de uma causalidade teleonômica, com anéis que modificam o presente em função de uma referência ao futuro desejado.

Para Hadji (1999, p.36), a avaliação regulatória refere-se à regulação, ao processo de aprendizagem em que os objetivos visam “compreender o percurso do aluno; descobrir a origem das dificuldades; apreciar o grau de obtenção dos objetivos pedagógicos...” consequentemente a regulação é uma avaliação formativa.

Conceitualmente, a avaliação regulatória prima pelo cumprimento de requisitos, leis e normas como parte integrante de políticas governamentais de incentivos e controle, caso em que o avaliador seja o Estado.

A avaliação regulatória está associada a uma adequação das políticas públicas de interesses econômicos nacionais e internacionais, considerando que

[...] sob o domínio do Estado avaliador dos últimos anos, a avaliação da educação superior tem sido praticada com instrumento privilegiado de regulação. Portanto, vem exacerbando sua dimensão burocrático-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização. [...] As ações de regulação – entendidas equivocadamente como avaliação – se desenvolvem como parte essencial da agenda de modernização e privatização, em que as instituições educativas são levadas a adotar mentalidades, práticas e formas de organizações voltadas a seus interesses próprios e privados (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 35).

Nos anos 90, os modelos de avaliação foram administrados pelos agentes internacionais de suporte financeiro (BM), que elaboraram propostas de avaliação do ensino como parte das

estratégias a serem aplicadas para a concessão de financiamento, provocando assim um impacto sobre as universidades públicas brasileiras.

Segundo Marchelli (2007), o impacto ocorrido mostrava que as IES necessitavam reorganizar-se para cooperar com a diminuição das contribuições estatais e precisavam ser mais autônomas e condescendentes com as forças do mercado, ou seja, produzirem conhecimentos rentáveis para uma sociedade competitiva e globalizada.

Portanto, a avaliação torna-se um instrumento de medida e controle em atendimento às expectativas de eficiência e produtividade no ensino superior, em razão da explosão das matrículas e forçado a se tornar mais produtivo em situações de crescentes restrições orçamentárias.

Na trajetória da história da avaliação das instituições, percebemos a existência de duas concepções: a da emancipação/participação e a da regulação/controle, momentos estes significativos nas políticas de avaliação estatal.

A avaliação com o enfoque emancipatório constitui-se a essência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve a sua implantação na primeira metade da década de 1990. Já a avaliação com o enfoque regulatório, Exame Nacional de Curso (ENC), foi implantada na segunda metade da década de 1990, pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

3.2.1 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

No Governo de Itamar Franco, iniciado em 1992, após o *impeachment* do Presidente Collor, o diálogo entre o MEC e a comunidade acadêmica volta a se estabelecer, sendo que o governo “passou a exercer o papel não mais de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador” (RISTOFF, 1999, apud SCHLICKMANN, 2008, p.162).

Com a excitação do *boom* da avaliação no campo educacional, nós não nos preocupamos em formar recursos humanos, pois é impossível avaliar sem pessoas capacitadas em perceber a mudança de foco da avaliação como trabalho participativo, sucessivo, integrado e comprometido com as mudanças (VIANNA, 2005).

Nos anos de 1993 e 1994, o país viveu momentos eufóricos sobre a avaliação através das iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) que encontraram apoio na equipe do MEC, através da Portaria nº 30/SESu, que criou e financiou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras que era composta de técnicos da SESu, representantes de associações e das IES, com o intuito de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (BRASIL, 1993, art. 1º).

Essa Comissão elaborou um relatório denominado “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional” (1993), que propunha um processo de avaliação integrado com a proposta institucional da IES, fazendo um contraponto entre o pretendido e o realizado e propondo atender à tripla exigência da universidade contemporânea:

- a. um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
- b. uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
- c. um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1993, p.4).

Analisando as exigências dessa Comissão, perceberemos que o campo discursivo é bem próximo dos documentos anteriores (PARU, CNRES e GERES), uma vez que a compreensão da avaliação, como ferramenta de gestão e planejamento era um dos pressupostos do PARU como processo contínuo de aperfeiçoamento do âmbito acadêmico e como processo sistemático de prestação de contas à sociedade, transcorre nos documentos da CNRES e do GERES.

Ressalta Dias Sobrinho (2003a, p. 81-82) que a avaliação institucional

[...] visa compreender, isto é entender em conjunto, estabelecer as significações e as direções, não de segmentos ou de indivíduos isolados, mas de totalidades concretas que constituem a universidade como um todo. [...] instaura-se, portanto, como um instrumento de construção da interação.

Diante de diversas discussões e de experiências isoladas, como as da UnB, da UFPR e da USP, iniciou-se um novo cenário da avaliação da educação superior, que ganhou consistência, surgindo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que se caracterizou como uma proposta de autorregulação e idealizou a avaliação como institucional, ou seja, o foco sendo a própria IES.

Também percebemos, no documento do PAIUB, que a avaliação institucional possuía traços significativos na perspectiva de Daniel Stufflebeam, mais precisamente, estava ligada à tomada de decisão, como maneira de garantir a qualidade do ensino através do aperfeiçoamento num processo contínuo e integrado.

O que diferencia o PAIUB é sua proposta de avaliação institucional. Ele engloba as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão das IES, em todos os seus aspectos e concebe a autoavaliação como etapa inicial de um processo avaliativo, servindo, assim, de instrumento de fortalecimento da autonomia e consolidação da cultura de avaliação nas IES, amparado pela adesão voluntária.

Ressaltamos que o PAIUB tinha como foco de atenção as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), e foi desenvolvido a partir da realidade das IFES para as demais IES, com ênfase nos cursos de graduação (CATRIB, 1997 apud OLIVEIRA 2007, p.23).

Sua fundamentação segundo Ristoff (1995, p.40) estava apoiada nos seguintes princípios: “da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade”. Acreditava o autor que, nesses princípios, estava a essência da concepção do programa e que deveria nortear os projetos de avaliação das IES.

O princípio da *globalidade* é promulgar a necessidade de avaliarmos a instituição não apenas em suas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), mas de forma global, ou seja, em todos os segmentos de gestão, físicos e administrativos.

O princípio da *comparabilidade* é baseado no sentido relacional, porquanto buscava uma uniformidade de metodologia e indicadores, sem a qual o princípio ficaria prejudicado e os resultados obtidos sem utilidade gerencial, em nível de sistema.

No princípio de *respeito à identidade institucional*, há uma valorização das especificidades de cada instituição, respeitando-lhe a natureza e a missão. Este princípio é acompanhado do anterior (comparabilidade), pois respeitando as diferenças e utilizando uma linguagem única evitaríamos o raqueamento das IES. Enfim, não podemos “exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características” (RISTOFF, 1995, p.43).

O princípio de *não premiar ou punir* revela que o processo de avaliação não deve ser vinculado a mecanismos de premiação ou punição. Deve prestar-se ao autoconhecimento, auxiliando na identificação e na elaboração de políticas institucionais em atendimento ao

aperfeiçoamento de suas fragilidades detectadas. Assim, o processo de avaliação servirá para construir numa forma diagnóstica e formativa e, não, punir ou classificar.

Referentemente ao princípio da *adesão voluntária*, este garante o preceito da legitimidade técnica e política do processo avaliativo, atentando para uma metodologia que garanta “a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações” e “na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária” (RISTOFF, 1995, p.50). Portanto, o princípio é construído coletivamente e com a participação da comunidade acadêmica tanto nos procedimentos, valores e implementação, almejando resultados com finalidades construtivas para o sucesso da IES.

Por último, o princípio da *continuidade* aborda a necessidade de um processo de avaliação contínuo que permitirá a instituição à comparabilidade de seus dados, revelando o grau de eficiência ou ineficiência de suas medidas adotadas, a confiabilidade de seus instrumentos, prevendo uma reavaliação como etapa posterior. Afinal, somente a partir da continuidade é que garantiríamos a construção da cultura da avaliação.

Vale destacar que esses princípios do PAIUB eram essenciais em virtude de o programa apresentar um caráter descentralizado, enfatizando também ser fundamentais para o processo o entendimento e o reconhecimento pela comunidade acadêmica; “reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados” e o “envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria de desempenho institucional” (STEIN, 2003, p.43-44).

As avaliações propostas pelo PAIUB eram predominantemente formativas, por serem internas e centradas nos processos com vistas à melhoria da qualidade institucional, mas também eram somativas em alguns momentos, sobretudo quando utilizadas para quantificar ou determinar os níveis de eficiência da instituição.

A metodologia estabelecida pelo PAIUB tinha como etapa inicial do processo a autoavaliação, implementada pelos atores da comunidade acadêmica que se estendia por toda instituição. Na segunda etapa, aconteceria a avaliação externa, conduzida por especialista. Na terceira etapa ou finalizando o processo, ocorria um momento de síntese entre as etapas da avaliação interna e da avaliação externa, com a participação conjunta dos membros da IES com os especialistas.

Percebemos um avanço significativo sobre a avaliação, porquanto havia preocupação com a totalidade institucional, ou seja, a avaliação tornou-se global, integradora, participativa e negociada, operatória e estruturante, contextualizada, formativa, permanente, legítima, voluntária e adaptada a cada instituição, servindo de ferramenta essencial para o planejamento estratégico e sistemático da instituição (DIAS SOBRINHO, 2000).

Em consonância com a concepção do PAIUB, podemos enfatizar que: “A avaliação institucional realça as condições de debate social e do exercício da cidadania na universidade, ao constituir os indivíduos como sujeitos do processo” (DIAS SOBRINHO 2000, p.85).

Definindo melhor o PAIUB, podemos considerar que a avaliação de uma IES

deve ser um processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global ou holístico, permanente, integrado na atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para a melhora da instituição educativa (REQUENA, 1995 apud DIAS SOBRINHO, 2003a, p.84).

Salientamos que a grande contribuição do PAIUB foi a consolidação de uma cultura institucional de avaliação, pois mesmo tendo vida curta, em caráter não oficial, promoveu mudanças institucionais, recebendo a adesão de 71 universidades.

Estas submeteram seus projetos de avaliação a SESu e, posteriormente, transformando-se em modelo de avaliação institucional (interno às mesmas), até hoje adotam seus princípios básicos em muitas delas.

O PAIUB, criado em 1993, foi um modelo de avaliação formativa/emancipatória, baseado na autorregulação, na participação dos segmentos da comunidade acadêmica e na constituição de uma comissão de avaliação no interior das IES. Essa comissão foi responsável pela elaboração de um projeto de autoavaliação.

Apesar de o projeto ter sido utilizado por diversas instituições, foi extinto com o objetivo de “esconder o sucateamento das IFES brasileiras” (OLIVEIRA, 2007, p.27).

Segundo Dias Sobrinho (2003a), o PAIUB é o mais elaborado exemplo de avaliação institucional promovida no Brasil, apesar de sua vida limitada.

Mesmo tendo o PAIUB obtido sucesso no sentido de dar legitimidade à cultura da avaliação nas instituições de ensino superior – IES –, o programa passou a ser afetado pela falta de apoio do MEC, no Governo Fernando Henrique Cardoso, que o criticava, pois “não tinha o objetivo de gerar ‘ranqueamento’ ou de orientar o financiamento”, sendo considerado

ainda “inconsequente” e não “publicizável” (BERTOLIN, 2004, p. 69 apud SCHLICKMANN, 2008, p.163).

Em 1995, o Ministério da Educação passou a priorizar a função da avaliação como instrumento de controle e instrumentalização de suas políticas reformistas. Esse ano foi tido como um marco na história da educação superior brasileira, uma vez que se concretizaram as primeiras ações de implantação de uma avaliação que era capaz de medir objetivamente as IES e examinar as competências e as habilidades profissionais que os cursos superiores estavam proporcionando aos discentes, não esquecendo as necessidades de produtividade e competitividade de que o mercado de trabalho (empresas) e o próprio governo precisavam. Portanto, as IES deveriam atender às necessidades do mercado e às suas demandas.

O sistema universitário sofreu com essas profundas transformações econômicas, políticas e sociais que se configuraram no cenário mundial e trouxeram novas questões para a educação. Vale destacar que a produção de conhecimento perde importância para a maioria das IES, cuja prioridade é o ensino como formação de profissionais necessários ao mercado, já que o desenvolvimento social exige mais do profissional tecnicamente competente em sua área de atuação específica.

A sociedade atual requer um profissional com formação humanística e crítica, comprometido com os valores éticos coletivos, solidário e consciente dos problemas de seu tempo e de seu espaço, para atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, com conhecimentos e habilidades indispensáveis para enfrentar as inovações tecnológicas ou inerentes ao dinamismo do mundo do trabalho, com a compreensão da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade e da promoção da qualidade de vida da população (Inep, 2002).

Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 30), a construção da economia é, sem dúvida, uma das responsabilidades da educação, porque

Hoje, mais do que nunca, é muito estreita a vinculação entre educação e trabalho e cada vez mais a educação é vista como um capital econômico e fator incontestável de desenvolvimento. Entretanto, as demandas e necessidades de momento de setores privados, particularmente os interesses dos grandes aglomerados econômicos transnacionais, não podem subsumir os interesses maiores da sociedade como um todo.

O atual contexto de globalização ou mundialização leva a universidade a um processo de ressignificação como *campo do saber* diante de seu compromisso social, em virtude do processo mercadológico.

Vale salientar que, no ano de 2000, ocorreu uma tentativa de resgatar o PAIUB, após o trabalho proposto por Palharini (2000), relator do Comitê Assessor do PAIUB. Lamentavelmente, a proposta PAIUB 2000, que, embora fundamentada nos mesmos princípios do original PAIUB, não conseguiu incentivo governamental, estimulando o seu fim.

Assim, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, o PAIUB passou a ser considerado como um processo de avaliação interna às IES. Nesse sentido, no ano de 2001, através de Decreto nº 3.860/2001, passou a ser desconsiderado pelo MEC como programa de avaliação institucional, sendo substituído principalmente por dois instrumentos: o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Análise das Condições de Ensino (ACE), ambos em vigor desde o ano de 1996 (SINAES, 2003; BERTOLIN, 2004, apud SCHLICKMANN, 2008, p.163).

3.2.2 Exame Nacional de Cursos (ENC)

O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Para Ristoff (1999, p.201), o “Provão” teve por objetivos “medir as habilidades básicas dos formandos, avaliar o desempenho dos cursos e proteger a sociedade de profissionais incompetentes”.

Portanto, uma avaliação voltada ao curso, com função classificatória que, consequentemente, fomenta a concorrência entre as instituições de educação superior (BERTOLIN, 2004, SINAES, 2003 apud SCHLICKMANN, 2008, p.163).

Criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tornou obrigatória a renovação periódica dos reconhecimentos dos cursos superiores pelo Conselho Nacional de Educação que, para deliberar a esse respeito, deve considerar os resultados das avaliações que incluem um exame nacional a que se devem submeter todos os concluintes dos referidos cursos. Tais determinações foram ratificadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que, em seu art. 9º, atribuiu à União a incumbência de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior,...”, bem como a de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar,

respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Inep, 2002).

O ENC teve seu foco no curso com função classificatória, ficando conhecido como “Provão”, realizado obrigatoriamente pelos estudantes concluintes dos cursos de graduação. O discurso oficial o veiculava como uma ação pela melhoria da qualidade do ensino superior, mas percebemos, em sua concepção e realização, que este objetivo foi sobrepujado pela concorrência e pela classificação das instituições.

Conforme dispositivo legal, o MEC era o responsável pela divulgação dos resultados de cada curso, criando um *ranking publicitário*, que culminou em uma discordância das IES perante esse ato publicitário.

Em 1996, o Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu procedimentos para a avaliação de cursos e IES através do Decreto nº 2.026/1996, abrangendo, além do processo ensino-aprendizagem baseado em provas escritas aos concluintes, as condições de ensino através dos docentes, projeto pedagógico, infraestrutura por meio das avaliações *in loco* nas IES.

Apesar da subdivisão do programa de avaliação, foi o ENC (conhecido como “Provão”) que se destacou como política principal da avaliação institucional, privilegiado, uma vez que a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), criada no âmbito da SESu em 1998 e, posteriormente, denominada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional (AI), instituída pelo Decreto nº 3.860/2001, tinham menor destaque na divulgação oficial, sendo seus resultados utilizados para efeitos regulatórios. Em 2002, foi implantado o sistema Sapiens que passou a controlar eletronicamente os processos encaminhados pelas IES ao MEC/SESu.

Fazendo uma análise dos resultados do primeiro (1996) Exame Nacional de Cursos (ENC) realizado pelo MEC, refletimos sobre dois aspectos: o primeiro é a efetividade do “Provão”, enquanto forma de avaliação, que através de seus alunos avalia as IES; em segundo lugar está a própria estrutura da universidade, nas suas formas pública e privada e sua efetiva formação acadêmica e profissional.

Observamos claramente que o ator principal dessa avaliação é o Ministério da Educação e que a “qualidade” do curso está atrelada aos resultados obtidos por seus alunos no ENC.

Percebemos nitidamente que o ENC, além de sua função classificatória, não está a serviço dos docentes, discentes e gestores, nem da aprendizagem nem da formação, mas basicamente, a serviço das políticas governamentais.

Analisando as duas concepções e práticas de avaliação desenvolvidas no PAIUB e no ENC, percebemos que cada uma utiliza instrumentos adequados aos seus propósitos; interpretam os resultados para ampliar o conhecimento acerca das instituições sobre suas deficiências e provocam a competitividade interinstitucional.

Contudo, enfatizamos que o PAIUB se comprometia com a transformação acadêmica, numa perspectiva formativa e emancipatória, enquanto o ENC tinha uma perspectiva somativa de valor mercadológico, com visão regulatória.

Nas avaliações implantadas a partir de 1995, o instrumento prioritário foi o “PROVÃO”, decorrente da política para o sistema universitário do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), que reduziu o papel das IES à formação de profissionais, e que compreendia ser o papel do Estado determinar as regras para o funcionamento do sistema das IES, controlando através de avaliações de desempenho institucional.

Fazendo um balanço dessas avaliações, percebemos que a maior preocupação não era estabelecer a vinculação do sistema universitário com uma proposta de nação, nos aspectos econômico, social e político, mas, exclusivamente, com a eficiência e a produtividade.

Sguissardi (1997, p. 52) evidencia:

[...] tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC [...] que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, na idéia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização.

Contudo, apesar de todas as críticas aos seus paradigmas conceituais, foi a partir do ENC que a avaliação estabeleceu-se efetivamente na Educação Superior, mais precisamente, nos cursos de graduação.

O ENC não está mais sendo realizado. Foi extinto pela Medida Provisória nº 147/2003, sendo substituído pelo ENADE por ocasião da Lei do SINAES, instituída em 2004.

3.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Constatamos que as reformas educacionais brasileiras se intensificaram na década de 90, no bojo da modernidade do Estado, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, dentre outros aparatos legislativos que instituíram a avaliação institucional no âmbito das IES.

No Brasil, como em outros países denominados periféricos, as políticas exercidas para a educação superior seguem recomendações das agências de fomento, como o Banco Mundial (BM), objetivando atingir um desenvolvimento sustentável em níveis internacionais de competição mercadológica.

Ressalte-se que, no período de 1995 a 2003, ocorriam no país duas iniciativas de avaliação, ou seja, o ENC (por iniciativa do Estado) e o PAIUB (por iniciativa das universidades, em sua maioria, pertencentes às regiões Sudeste e Sul do país).

No final do Governo Fernando Henrique Cardoso, em 2002, o Banco Mundial (BM) apresentou soluções e recomendações, dentre as quais destacam-se:

(ii) Para a melhoria da qualidade da educação superior: garantir que o “Provão” continue como ferramenta flexibilizar o currículo. Salientando a importância de manter a expansão das atividades do PAIUB, pois, assegurara que as IES sejam encorajadas a desenvolver mecanismos internos de controle de qualidade, aumentando sua responsabilidade social e assim galgando sua autonomia (BANCO MUNDIAL, 2002 apud MELO 2006).

No primeiro ano de seu governo (2003), Luiz Inácio Lula da Silva instituiu uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)¹³, com prazo de 120 dias para elaborar propostas e subsídios que favorecessem mudanças na avaliação da educação superior. Vale ressaltar que, em seu programa de governo, ele expressou que a nova proposta de avaliação deveria ser inspirada nas experiências anteriores, inclusive no PAIUB.

Em 2003, o Ministério da Educação designou uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), conforme as portarias MEC/SESu, nº 11 de 28 de abril de 2003, e nº 19 de 27 de maio de 2003, instalada pelo Ministro da Educação, o então Senador Cristovam Buarque, em 29 de abril, “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (AVALIAÇÃO, 2004, p. 13).

¹³ A CEA foi composta por representantes da SESu, do INEP, da CAPES, da UNE, e por especialistas ligados as IES públicas e privadas. Presidida por José Dias Sobrinho (UNICAMP), Dilvo Ristoff (UFSC), Héliogio Trindade (UFRGS). Isaura Belloni (UnB), Júlio C. G. Bertolin (UPF), dentre outros especialistas.

A CEA, presidida pelo professor José Dias Sobrinho (UNICAMP), apresentou publicamente, em 02/09/2003, a proposta de avaliação da educação superior, tendo como eixo principal a avaliação institucional que tinha como concepção avaliativa a preocupação com a tomada de decisão sobre a IES, desenvolvida com a participação coletiva em todo o processo, o que define uma avaliação formativa e de aperfeiçoamento, centrada na autoavaliação, a se realizar no interior das IES, com subcomissões internas, que avaliariam os diferentes cursos (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p. 960 e 961).

Com a proposta da CEA, denominada de SINAES, a partir do ano de 2003, a lógica do PAIUB retorna. Novamente são levadas em conta questões como o contexto em que as IES estão inseridas, suas peculiaridades e a complexidade que envolve cada uma dessas IES. De acordo com o SINAES (2004), são princípios norteadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileira: a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade das IES, a legitimidade e o reconhecimento desses princípios por todos os seus agentes (SCHLICKMANN, 2008, p.166).

Em dezembro de 2003, foi encaminhado à Câmara, pelo Ministro Cristovam Buarque, uma nova proposta de avaliação, agora denominada de SINAPES (Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior), cujo resultado final seria expresso pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES).

A proposta do SINAPES buscou conciliar algumas ideias da CEA, contudo, na concepção de avaliação, as propostas apresentavam fundamentos opostos: a CEA defendia uma avaliação emancipatória, enquanto o IDES defendia uma avaliação somativa e induzia ao ranking das IES (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p. 962).

No início de 2004, acontece uma reforma ministerial, ocasionando a troca do Ministro da Educação, assumindo a pasta o Sr. Tarso Genro. Consequentemente, dá-se entrada ao projeto de Lei de Conversão da Medida Provisória (MP) nº 147/2003, que estabelece a avaliação do sistema em apenas quatro aspectos: ensino, aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social. O projeto alterou todo o conteúdo da MP, sendo aprovada, no Congresso Nacional, a lei de número 10.861, sancionada em 14/4/2004, e regulamentada através da Portaria nº 2,051, de 09/7/2004 (BARREYRO e ROTHEN, 2006).

Salientamos que o SINAES, que ora regula a avaliação da Educação Superior no Brasil, foi o primeiro programa de avaliação de IES que foi apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando assim de política de Governo para política de Estado.

O SINAES, assim como o PAIUB, foi concebido dentro de princípios de valorização da "autonomia" e identidade das IES. Os partícipes são responsáveis pela gestão institucional interna (comunidade acadêmica e sociedade) e externa.

Ressalte-se que, para Dias Sobrinho (2003a, p. 95),

A avaliação não é, portanto, um processo autolimitado, que basta a si mesmo. Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. Ela ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema.

A interpretação e o uso dos resultados obtidos do SINAES têm finalidades distintas, a saber:

- i. avaliação emancipatória: compromisso de transformação para melhoria da qualidade acadêmica, ampliando o conhecimento sobre a instituição e fortalecendo a sua responsabilidade social;
- ii. avaliação regulatória: controle e fiscalização por órgão competente e demonstração de sua capacidade de sustentabilidade e competitividade no mercado.

O ponto de vista adotado pelo SINAES é considerar a avaliação institucional não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, voltadas para a expansão, democratização do acesso, qualidade de ensino, revalorização da educação superior e como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira.

A proposta SINAES assegura, entre outros aspectos, a integração das dimensões da avaliação interna e externa, desenvolvendo-as em etapas simultâneas de formas interligadas e complementares; a articulação coerente entre as concepções, os objetivos, as metodologias, as práticas, os agentes da comunidade acadêmica, da comunidade externa e de instâncias do governo, resguardando as especificidades e as responsabilidades de cada instituição, combinando a avaliação emancipatória e a regulatória na perspectiva do alcance dos objetivos da avaliação.

Com a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tornou-se um sistema legal, legítimo, fruto de um amadurecimento consorciado pelos princípios constitucionais, contrapondo-se às anteriores versões de reforma institucional de avaliação, que foram concebidas ora por parcerias entre Associações e SESu, ora introduzidas de forma autoritária pelo Decreto nº. 2.026/96 (ENC).

Portanto, as exigências pós-modernas, os vestígios da revolução tecnológica, a globalização, dentre outras, acabaram por impor à IES a necessidade de reflexão constante de seu desempenho qualitativo, proporcionando o seu estabelecimento enquanto uma instituição de excelência, propósito este que pode e deve ser buscado por meio do acompanhamento sistemático de práticas inovadoras de gestão (AVALIAÇÃO, 2005).

O SINAES está ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais e, assim, recupera as finalidades essenciais da avaliação:

- Ultrapassa a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional.
- Explicita a responsabilidade social da educação superior, especialmente quanto ao avanço da ciência, à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos.
- Supera meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades institucionais, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos.
- Aprofunda a idéia da responsabilidade social no desenvolvimento da IES, operando como processo de construção, com participação acadêmica e social, e não como instrumento de checagem e cobrança individual.
- Valoriza a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e o sucesso individual (BRASIL, 2004a, p. 8).

Analisando os princípios manifestados no SINAES, percebemos que mantém a mesma ideologia recomendada pelo PAIUB, embora evidenciemos que há algumas alterações, uma vez que a regulamentação não havia nas pretensões do PAIUB. O SINAES passa a ter princípios fundamentais, como

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- reconhecimento da diversidade do sistema;
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de sua forma isolada;
- continuidade do processo avaliativo (BRASIL, 2004b, p.7).

Dessa forma, com o SINAES pretende-se “promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais” (BRASIL, 2004b, p.7).

Para melhor caracterizarmos o processo de avaliação institucional do SINAES, destacamos os momentos da relação entre avaliação e regulação:

1. A regulação, como atributo próprio do Poder Público, que precede o processo de avaliação nas etapas iniciais da autorização e do credenciamento.
2. O processo de avaliação que se realiza autonomamente pela instituição de forma integrada e segundo suas diferentes modalidades.
3. A regulação novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de pareceres da CONAES), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos na lei – decorrentes da avaliação (BRASIL, 2004, p.11).

Para operacionalizar o processo de avaliação, o SINAES foi subdividido em três instrumentos de avaliação que são aplicados em diferentes momentos:

1. **Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)** é o centro de referência e articulação e se desenvolve em duas etapas:
 - **Autoavaliação** – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e pelos subgrupos operacionais de cada Instituição de Educação Superior (IES) e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES;
 - **Avaliação externa** – realizada por comissões externas designadas pelo INEP, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações.
2. **Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)** – realizada por comissões externas designadas pelo INEP;
3. **Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE)** – exame nacional aplicado aos estudantes do primeiro e do último ano de cada curso.

Diante do processo avaliativo SINAES, o que há de novo é a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) pelas IES, incumbindo-se de gerar um projeto de autoavaliação institucional em consonância com a comunidade acadêmica, sociedade civil organizada e com os conselhos superiores da IES.

A CPA é também parte integrante do SINAES, estabelecendo um elo entre seu projeto específico de avaliação e o conjunto do sistema de educação superior do País. Essa comissão, no desempenho de suas atribuições, será responsável pela “condução dos processos de avaliação interna da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep” (BRASIL, 2004a, p.18).

Vale ressaltar que a CPA é um órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição. Sendo assim, para assegurar sua legitimidade junto à comunidade acadêmica, é recomendável que os partícipes ou os atores institucionais sejam

consultados durante o processo de escolha dos membros da CPA. Tal se faz necessário, pois, sem o efetivo envolvimento da comunidade, a avaliação deixará de caracterizar-se como atividade democrática e participativa (ANDRIOLA, 2008, p.144).

A Lei nº 10.861/2004, em seu art. 3º, estabelece 10 dimensões que devem ser o alvo da autoavaliação das IES. São elas:

- I. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- II. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluindo os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das atividades de extensão;
- III. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa ao meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV. A comunicação com a sociedade;
- V. A política de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, o aperfeiçoamento, o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho;
- VI. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, a sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios;
- VII. Infra-estrutura física, especialmente as de ensino e de pesquisa, biblioteca e recursos de informação e comunicação;
- VIII. Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
- IX. Política de atendimento ao estudante;
- X. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004a, p.34).

No processo de autoavaliação, independente da dimensão a ser avaliada, é fundamental dar atenção a quatro aspectos essenciais ao processo de deflagração e implementação de uma proposta avaliativa. São eles: atitudes dos atores, implementação, realização do processo avaliativo e uso dos resultados (AVALIAÇÃO, 2005).

Portanto, é fundamental que o corpo gestor da instituição leve em consideração a avaliação do produto, no sentido de indicar o valor dos benefícios que poderá obter para seu planejamento estratégico.

3.4 Similitude das propostas do PARU ao SINAES

Atualmente, os diversos setores de atividade estão vivendo momentos de constante avaliação. No caso da educação não é diferente. Há três décadas, a temática assume papel de relevância na agenda da educação superior.

Quando analisamos os diferentes modelos de avaliação institucional, propostos pelo governo brasileiro no período de 1983 a 2004, é possível verificar que ocorreu uma mudança substancial na relação entre a IES, o Estado e a sociedade.

Desse modo, “está em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas” (AFONSO, 2001 apud ANDRIOLA, 2008, p.128).

Os estudos realizados diante da caminhada da avaliação institucional no Brasil constataam que, diante dos diferentes modelos, ocorre uma predominância do enfoque regulador e normativo. No entanto, percebemos que os modelos com enfoque cognitivo foram mais aceitos pela comunidade acadêmica, por buscarem um sistema avaliativo que represente a sua realidade, levando em conta a complexidade das IES.

Na proposta de avaliação do PARU, percebemos que havia uma tentativa de ultrapassar a ideia quantitativa da avaliação, pois além da coleta de dados através de questionários também seria feita uma análise dos mesmos. Um aspecto de relevância estava na busca de envolver discentes, docentes e gestores no processo de investigação da realidade da educação superior brasileira.

Com a proposta da CNRES de “*uma nova política para a educação superior*”, constatamos que a avaliação volta ao foco dos padrões de desempenho vinculados à obtenção de recursos públicos (financiamento). Verificamos também que, apesar da proposta de avaliação num enfoque extremamente regulador, há uma obliquidade normativa, já que o MEC acreditava que o produto da avaliação traria soluções para as IES.

O GERES dá continuidade à produtividade institucional para a distribuição de recursos públicos. Percebemos no projeto a existência dos enfoques normativo e regulador, por permitir uma comparação entre as IES e estabelecer o destino dos recursos através dos resultados da avaliação.

O PAIUB foi o primeiro que tornou híbridos os aspectos quantitativos e qualitativos, sendo bem aceito pela comunidade acadêmica. A proposta da avaliação propunha a coleta e a análise dos dados, priorizava o contexto, as peculiaridades e a complexidade das IES. O enfoque da avaliação foi predominantemente o cognitivo.

O ENC realçou o enfoque regulador sendo utilizado como mecanismo privilegiado, dentre outros, como ACE e AI, estimulando o ranqueamento das IES, desencadeando a concorrência entre as mesmas.

Com o SINAES, retorna a lógica do PAIUB (cognitivo) e do ENC (regulador e normativo), resgatando a importância da autoavaliação institucional, propondo a integração dos partícipes da IES, aspecto essencial do PAIUB. E traz do ENC, com adequações nos instrumentos, o ENADE.

Em suma, a caminhada correspondente ao período de 1993 a 2004 mostra-nos que

o PAIUB trouxe à baila a necessidade de as comunidades internas das Instituições de Ensino Superior (IES) engajarem-se no processo, enquanto protagonistas e legítimas representantes institucionais. O Exame Nacional de Cursos (ENC) permitiu a discussão acerca da relevância dos processos educacionais que dão origem a certos produtos educacionais (o aprendizado discente), a partir de um paradoxo: a referida proposta avaliativa enfatizava, unicamente, “o que” e “o quanto” os universitários aprendiam (o produto e sua magnitude), desconsiderando “o como” aprendiam (o processo). Por fim, o SINAES, que traz à baila a necessidade de as IES desempenharem papel ativo na busca do aprimoramento do Sistema de Educação Superior do Brasil, através de ações que visem acentuar sua responsabilidade social (ANDRIOLA, 2008, p.146).

Portanto, o SINAES, por ser institucional, propõe superar as visões fragmentadas, episódicas e pontuais do PROVÃO como um instrumento limitado de medida e, não, de avaliação. A base do sistema está na gestão, na relação da comunidade acadêmica e social e na integração de diversos instrumentos como o censo, o cadastro da IES e dos docentes e os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), sustentados por uma concepção global de avaliação.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MOMENTO ESSENCIAL DA IES

Somos conhecedores de que há diferentes modelos de avaliação institucional e de que ela pode e deve desempenhar funções diferentes, e, por isso, é essencial a utilização de procedimentos e técnicas de avaliação igualmente diferenciados.

Temos ciência de que não basta apenas avaliar o desempenho do ensino pelos alunos ou pelos professores, o desempenho dos serviços administrativos, o desempenho da IES por representantes da comunidade externa, dentre outros, mas que seja um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, porém como uma ferramenta para o planejamento e para a gestão universitária, num processo sistemático de prestação de contas à sociedade e como, também, uma ferramenta de capacitação da função docente, técnica e administrativa.

4.1 Conhecimento de Avaliação Institucional

Segundo Durham (1990), a avaliação institucional constitui-se uma ação essencial e indispensável dentro de qualquer sistema organizacional, uma vez que é importante a prática educativa, que necessita ser compreendida dentro de uma esfera educacional mais abrangente, como componente indicativo do desempenho das organizações.

Por conseguinte, a avaliação institucional é um instrumento estratégico para a busca da construção de uma interconexão mais estreita com a reclamação da comunidade interna e, desse modo, atender à necessidade de melhoria do compromisso institucional a que se propõe diante das comunidades interna e externa.

Avaliar significa, dentro da investigação de planejamento previamente elaborado, decidir diante das distorções entre o que foi planejado e o que está sendo executado, buscando corrigir caminhos e adequar novas demandas de uma sociedade coletivamente mais consciente de seus direitos e opções por bens e serviços de qualidade.

A autoavaliação privilegia o autocontrole e a metacognição. O autocontrole corresponde a uma avaliação contínua, despertando o olhar crítico sobre o que se faz durante o processo de

ensino-aprendizagem. A metacognição remete a faculdades mentais, pelas quais o sujeito toma consciência das atividades cognitivas por ele empregadas para aprender. Para Hadji (2001), metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole, pois reflete as ações e as condutas do sujeito que aprende.

A expressão “autoavaliação” surgiu no campo acadêmico, como exercício autoritário que o professor exercia com a finalidade de avaliar.

Para Cunha (2004, p.26), a autoavaliação era um movimento que

[...] quis se contrapor às relações de poder verticais, que extrapolavam o bom senso necessário ao avaliador, assumindo estratégias punitivas e pouco pedagógicas. [...] por falta de um amadurecimento dos protagonistas, a auto-avaliação começou a ser atingida por uma perspectiva de *laissez-faire* onde o professor, ao tentar despir de autoritarismo, perdia a condição necessária de autoridade. [...] não havia preparação suficiente para dar legitimidade à auto-avaliação.

Percebemos que, no espaço acadêmico universitário, a cultura da autoavaliação foi-se perdendo com o tempo, tornando-se acessória ou até inexistente para muitos dos professores.

Vianna (2005) ressalta que a temática avaliação não faz parte da formação de nossos docentes, quando muito é um tópico isolado em uma aula ou em unidade de estudo. Assim, a carência atual, em termos de avaliação, decorre da falta de conhecimento, da falta de continuidade e de disseminação de nossos processos avaliativos.

Na revisão sobre o estado da arte da avaliação da educação superior no Brasil, destacamos o PARU, que considerava necessária a participação da comunidade acadêmica num processo de reflexão sobre sua própria prática, considerando a avaliação interna (autoavaliação) como procedimento privilegiado. O PAIUB recuperou as ideias do PARU destacando-se por ser o primeiro programa que concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, entendia a toda instituição e se completava com a avaliação externa.

Vale ressaltar que as experiências sobre avaliação institucional, nos anos 1990, levaram o Estado a ações políticas induzidas pelas críticas, mas buscando organizar e elaborar uma nova proposta de avaliação da educação superior, e que, mesmo seguindo a tradição das sociedades novas e desiguais como as latino-americanas, acrescentaria algo a mais às já desenvolvidas no território brasileiro.

A nova proposta SINAES objetiva dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica das IES enfatizando a autoavaliação como momento de autoconhecimento indispensável para a tomada de decisões.

Para a avaliação institucional, a autoavaliação é um elemento central que necessita de esforços para ressignificar o termo, com a finalidade de legitimar o momento, em virtude da falta de vivência de autoavaliar em nosso cotidiano e estabelecer as bases da participação reflexiva.

4.2 A proposta de avaliação do SINAES e o Modelo CIPP

4.2.1 Contribuição de Daniel Stufflebeam para a avaliação institucional – Modelo CIPP

Depois da análise cuidadosa dos processos avaliatórios tradicionais e leigos, Stufflebeam e seus companheiros perceberam que deveria haver uma ênfase no “fazer a metodologia se adaptar às necessidades da sociedade, de suas instituições e de seus cidadãos, e não vice-versa”. Reconheceram também que a avaliação precisava de “uma definição mais ampla de avaliação do que a que se limitava a determinar se os objetivos tinham sido alcançados” (BURROWS, 2008).

Através de um processo de tentativa e erro, ele desenvolveu gradualmente o modelo CIPP, sugerindo um processo avaliativo que proporcionasse informações úteis para a tomada de decisão, considerando ser a melhor maneira de auxiliar o corpo gestor institucional a buscar a melhoria dos programas.

Portanto, o modelo de avaliação estruturado por Daniel Stufflebeam, entre as décadas de 1960 e 1970, centra-se no dimensionamento da avaliação, com o objetivo de permitir tomada de decisões adequadas. Segundo Rebollo Catalán (1993, p. 39), a avaliação é concebida como

o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito dos objetivos, da planificação, da realização e do impacto provocado, com a finalidade de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar problemas e promover a compreensão dos fenômenos implicados.

Portanto, a função primordial da avaliação é que ela seja útil, oferecendo informações relevantes que possibilitem aos tomadores de decisões a melhoria do programa educacional em termos de efetividade e de eficiência.

Ao estruturar o modelo CIPP, o autor estabelece quatro avaliações apoiadas em diferentes tipos de decisões, representadas pelas seguintes fases: planejamento (o que devemos fazer?); estruturação (como devemos fazê-lo?); implementação (será que estamos a fazê-lo tal como foi planejado? E, se não, por quê?); e reciclagem (será que funciona?), o que corresponde, especificamente, a quatro tipos de avaliações: avaliação de contexto, de insumo ou entrada, de processo e de produto.

A avaliação de contexto subsidia as decisões de planejamento, identificando os pontos fracos e fortes, os problemas e as oportunidades, permitindo fundamentar numa base lógica para determinação de objetivos e metas prioritários de um programa.

A avaliação de entrada ou insumo estrutura as decisões, fornecendo informações sobre o uso dos diversos recursos necessários para cumprir os objetivos e as metas definidas pelo programa. Antecipa os procedimentos a serem implantados e as estratégias alternativas, sendo sua função determinar a melhor maneira de satisfazer os novos objetivos propostos, fornecendo informações para tomada de decisões, quando detectados problemas no contexto.

A avaliação de processo é a implementação das decisões planejadas, proporcionando aos interessados informações periódicas sobre os procedimentos executados, a fim de detectar deficiências de planejamento, efetuar correções e manter atualizado um registro do procedimento, ao tempo de sua ocorrência, o que a torna imprescindível, pois corresponde a um mecanismo de “feedback” contínuo.

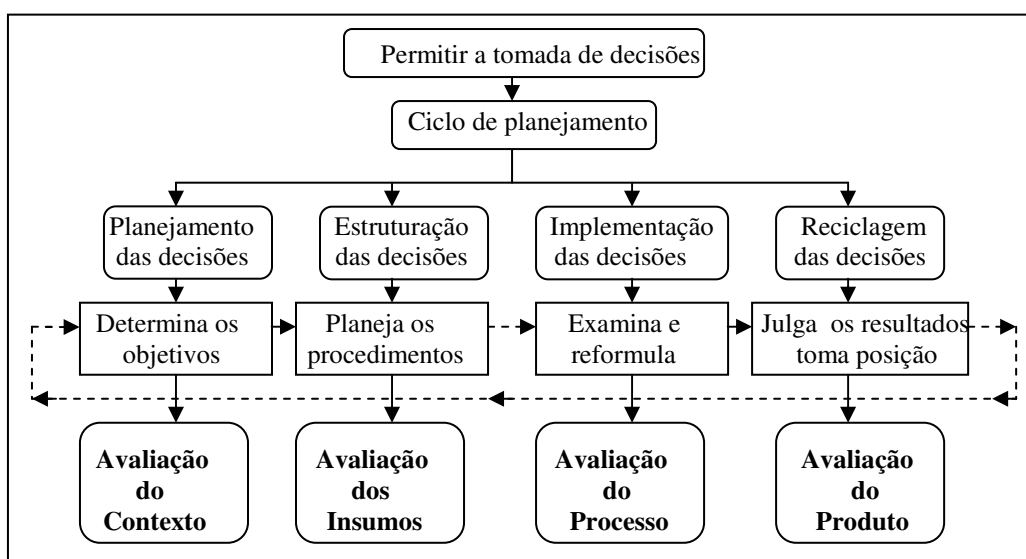
A avaliação de produto é a reciclagem das decisões, através da identificação e avaliação dos resultados relacionados aos objetivos e metas do programa, determinando as discrepâncias entre o pretendido e o realizado e, analisando os fatores determinantes nessa diferença, fornecer dados para os responsáveis pela decisão sobre o programa, desse modo, sua retroalimentação.

O modelo CIPP procura promover a cultura da avaliação num ambiente organizacional, em que as decisões são baseadas em investigações, fatos e análises. De forma sucinta, pode-se afirmar que a avaliação de contexto serve para designar as metas; a avaliação de insumo serve para dar formas às propostas; a avaliação de processo serve como guia para sua realização, e a avaliação do produto fica a serviço das tomadas de decisões.

Uma vez selecionado o tipo de avaliação (contexto, insumo, processo, produto), o avaliador precisa desenvolver um projeto para planejar a sua implementação. Esse projeto envolve um grande número de decisões sobre a forma de conduzir a avaliação e sobre os

instrumentos a serem utilizados. Os procedimentos devem ser formulados, indicando o modo como as informações serão coletadas, organizadas, analisadas e disponibilizadas. Por último, deve ser fornecido um plano global da execução do projeto de avaliação (STUFFLEBEAM et al. 2003). A estrutura básica para a avaliação de contexto, de insumo, de processo e de produto é a mesma, a qual responde aos questionamentos sobre o que cada avaliação procura saber, como se pode conseguir e para que conseguir.

Podemos sintetizar o Modelo CIPP como um processo ciclo que esquematizamos no fluxograma 1, a seguir:



Fluxograma 1: Sintetização do Modelo CIPP

Fonte: a autora

O modelo CIPP requer o envolvimento de múltiplas perspectivas, com abordagens dos métodos qualitativos, quantitativos e a triangulação de procedimentos para avaliar e interpretar uma multiplicidade de informações. O modelo defende o envolvimento de múltiplos observadores e informantes em diferentes perspectivas. Sugere a construção de novos instrumentos, caso necessário, para filtrar e utilizar informações pertinentes; cada questão de avaliação deve ser abordada em tempo apropriado, fazendo uso de múltiplos procedimentos, cujos dados levantados devem ser cruzados de forma qualitativa e quantitativa. Ao longo do tempo, deve-se ir construindo um caso, e a avaliação deve ser revisada pelo grupo de envolvidos e, também, por grupos independentes.

Em suma, entre as principais vantagens do modelo CIPP, destaca-se a boa adaptação em utilizá-lo em quaisquer tipos de avaliação, tais como avaliação de projetos, de programas e de organizações. Outra vantagem reside no fato de este modelo poder fornecer, quer

informação pró-ativa, isto é, informação que pode ser usada para suportar decisões de alteração dos objetivos e processos durante a própria implementação, quer informação retroativa, isto é, julgar o mérito e o valor após o término da avaliação (STUFFLEBEAM, 2001).

Em 2003, Stufflebeam atualiza o modelo de avaliação CIPP e propõe uma nova versão desdobrando a componente avaliação de produto em avaliação de impacto, efetividade (*effectiveness*), sustentabilidade e transportabilidade. A avaliação de impacto serve para investigar se o programa atingiu o seu público-alvo. A avaliação da efetividade avalia a qualidade e a significância de seus resultados. A avaliação da sustentabilidade avalia se as contribuições do programa foram institucionalizadas com sucesso e continuidade. A avaliação da transportabilidade mede o grau de sucesso na eficácia do programa ao ser adaptado ou aplicado em outra localidade.

4.2.2 A proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

Perpassando na trajetória de avaliação institucional vivenciada no Brasil, e analisando a concepção de Stufflebeam ao desdobrar a avaliação do produto, percebemos que a proposta SINAES surgiu das ponderações e das interpretações do PARU, PAIUB e do próprio ENC, ou seja, avaliação de impacto, da efetividade, da sustentabilidade e da transportabilidade.

O SINAES é um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que envolve, portanto, todas as IES, cursos e estudantes do País, e não apenas ao sistema federal (privadas e IFES), uma vez que a LDB, no art. 9º, inciso VII, já estabelece como incumbência da União:

Art. 9º [...]

VII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

É importante salientar que a avaliação institucional no âmbito do SINAES é uma atividade complexa que envolve muitos momentos e instrumentos que vão além da prova ou de uma visita *in loco* por uma comissão especializada. O seu conceito de educação é bem mais amplo, não apenas ensino, pois transcende o desempenho e rendimento de alunos.

A autoavaliação proposta pelo SINAES tem como principais objetivos:

[...] produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, 2004b, p. 9).

Desse modo, a autoavaliação favorecerá a IES a reconhecer suas fragilidades e potencialidades nas dez dimensões referendadas na lei. Assim, a autoavaliação é um instrumento indispensável para a tomada de decisões que se iniciará com o planejamento da comissão própria de avaliação.

Dessa maneira, a autoavaliação da IES terá como referência os processos de trabalho, refletindo de forma dirigida para a comunidade interna e externa em torno da missão institucional, dos objetivos, das metas, dos programas, dos projetos, dos cursos e de outras atividades que a IES realize.

O objetivo primordial da autoavaliação é incorporar dentro da IES uma cultura de avaliação e assumir a concepção de conhecimento como processual e provisório, atributo da pesquisa investigativa.

Logo, o SINAES vê a autoavaliação como

(...) um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimentos sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (BRASIL, 2004b, p. 11).

Para uma implementação e bons resultados do processo de autoavaliação, é essencial estabelecer “uma equipe de coordenação, a participação dos integrantes da IES, um compromisso explícito dos dirigentes da IES, informações válidas e confiáveis e o uso efetivo dos resultados” (BRASIL, 2004b, p.11).

No SINAES, a autoavaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, mas, por outro lado, toda regulação se fará articulada com a autoavaliação.

Percebemos que, entre o SINAES e o Modelo CIPP, há similaridade em conceber uma avaliação sistêmica com a participação de observadores e informantes, em que os instrumentos de avaliação sejam abrangentes e capazes de coletar os juízos dos atores relacionados aos resultados da avaliação.

Outro fato dessa semelhança é que a avaliação seja conduzida por uma equipe, bem como que seus resultados sejam analisados através de referências cruzadas das diferentes fontes.

Stufflebeam (2003) destaca que, coletivamente, a equipe de avaliação deve possuir, além do conhecimento sobre o assunto pertinente, competência em planejamento, negociação e contratação, liderança, organização e administração dos esforços em equipe, utilizando tecnologia, entrevistas, pesquisas, verificações, análise quantitativa e qualitativa, análise de custo, relatórios e comunicações orais eficazes.

A equipe destacada por Stufflebeam terá atribuições como as da Comissão Própria de Avaliação (CPA), planejando e conduzindo a avaliação institucional no âmbito da instituição, significando que todas as partes interessadas têm o direito de serem consultadas sobre as potencialidades e as fragilidades da IES. Assim, a avaliação estará a serviço de todos e para todos os segmentos da instituição.

Desenvolvendo a avaliação institucional com enfoque nas decisões, é essencial que essas decisões sejam fundamentadas em fatos, investigações e análise, e que a sua operacionalização seja planejada, definindo seus níveis decisórios em que promoverá a ruptura da avaliação como punitiva e quantitativa exclusivamente e admitindo avaliações de entrada, de contexto, de processo e de produto.

No processo de Avaliação Institucional estão inseridos momentos distintos que são a avaliação externa, a avaliação interna e a meta-avaliação. São momentos específicos, mas que buscam ou apresentam ou devem apresentar objetivos voltados à melhoria do ensino, bem como do projeto de desenvolvimento institucional, apontando caminhos para a tomada de decisão. Porém, segundo Dias Sobrinho (2000, p. 127), “esses tipos de avaliação não são necessariamente distintos no tempo. Por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global”.

De acordo com a proposta SINAES, cada instituição desenvolve sua autoavaliação, que completará seu ciclo a cada três anos, sendo o seu primeiro instrumento do processo global de regulação a avaliação. Assim, verificamos que a avaliação interna irá fornecer subsídios para a avaliação externa, que também possibilitará novos processos de avaliação interna, caracterizando, assim, a meta-avaliação.

Portanto, afirma Dias Sobrinho que

nenhum momento é acabado em si mesmo, embora cada um deles deva ir periodicamente consolidando os seus resultados provisórios, que passam a ser reexaminados nos movimentos seguintes. A avaliação não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem em um único e isolado olhar”(2000, p. 127 e 128).

Na proposta SINAES, a Avaliação Institucional (AVALIES) subdivide-se em dois momentos: interno e externo. Em nossa pesquisa, realçaremos a primeira, ou seja, avaliação institucional interna – a autoavaliação, que será conduzida pela CPA.

Logo, a avaliação interna (autoavaliação) da instituição será projeto coletivo e, como tal, valoriza a adoção compartilhada de uma concepção que se fundamenta em uma visão epistemológica. Tratar-se-á de um projeto coletivo destacando-se seu aspecto político, já que supõe a negociação para a tomada de decisão e atendendo aos interesses da coletividade.

Desse modo, o processo de autoavaliação é de responsabilidade de cada IES, que buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade acadêmica e será conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

4.2.2.1 Comissão Própria de Avaliação – CPA

Percebemos que o SINAES foi idealizado em um processo de implemento com três olhares que se completam entre si: um olhar sobre a IES, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o aluno. Esses olhares se completam em um olhar institucional (RISTOFF e GIOLO, 2006) e serão objeto de pesquisa da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Para tal, faz-se necessário o envolvimento da comunidade acadêmica para se caracterizar como atividade democrática, participativa e educativa.

Conforme documento de orientações, intitulado roteiro de autoavaliação institucional, cinco requisitos são necessários para a implementação da autoavaliação:

- a existência de uma equipe de coordenação;
- participação dos integrantes da instituição;
- compromisso explícito dos dirigentes da IES;
- informações válidas e confiáveis;
- o uso efetivo dos resultados (BRASIL, 2004b, p.12).

Nesse sentido, a equipe de coordenação será responsável pelo planejamento das ações, mediante o plano de atividades, incluindo cronograma, distribuição de atividades, recursos humanos, materiais e operacionais. Para a organização desse processo de integração, há três etapas a serem desenvolvidas:

1. *Preparação* - subdividida em três momentos: constituição da CPA, sensibilização e elaboração do projeto de avaliação;

2. *Desenvolvimento* – revela-se na concretização das atividades, junto à comunidade acadêmica, conforme o estabelecido pelo SINAES:

- a. realização de reuniões ou debates de sensibilização;
- b. sistematização de demandas/idéias/sugestões oriundas dessas reuniões;
- c. realização de seminários internos para: apresentação do SINAES, apresentação da proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados e outros;
- d. definição da composição dos grupos de trabalhos atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (avaliação de egressos e/ou dos docentes; estudo de evasão, etc.);
- e. construção de instrumentos para coleta de dados: entrevistas, questionários, grupos focais e outros;
- f. definição da metodologia de análise e interpretação dos dados;
- g. definição das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho: espaço físico, docentes e técnicos com horas de trabalho dedicadas a esta tarefa e outros;
- h. definição de formato de relatório de auto-avaliação;
- i. definição de reuniões sistemáticas de trabalho;
- j. elaboração de relatórios; e
- k. organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica e publicação das experiências (BRASIL, 2004b, p.13 -14).

3. *Consolidação* - refere-se à etapa em que a CPA fará o encerramento das atividades desenvolvidas, além de elaborar, divulgar e analisar o relatório final e garantir a continuidade do processo de avaliação interna. Assim, a avaliação nunca estará concluída, ela será uma atividade permanente.

A CPA, ao conduzir a avaliação interna, dará oportunidade às IES de obter diagnósticos que as auxiliarão nas tomadas de decisões, diante de seus pontos positivos ou pontos fortes, bem como, seus limites, deixando às claras suas intenções, através do seu trabalho diário que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, a avaliação interna servirá como momento de reflexão para todos os sujeitos envolvidos na instituição, e será considerada fundamental para a continuidade, bem como para o desenvolvimento da sua comunidade acadêmica, pois, nesse sentido, o princípio da globalidade permitirá, também, o “autoconhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação ao cumprimento de suas funções científicas e sociais” (BELLONI et al, in BALZAN e DIAS SOBRINHO, 1995, p.101).

Baseando-se no Modelo CIPP de Stufflebeam, o avaliador deve estar preparado para levantar questões e identificar os aspectos e as operações do programa. As fontes das questões abordadas são os próprios envolvidos e interessados. As informações-chave devem estar voltadas às necessidades, aos problemas e às oportunidades; à avaliação de planos do programa; à avaliação da qualificação e desempenho de pessoal; à avaliação das instalações e

material do programa, ao monitoramento e avaliação do processo; à avaliação dos resultados pretendidos e não pretendidos, tanto a curto como em longo prazo, e à avaliação da relação custo-eficácia.

Por conseguinte, o avaliador deve direcionar as questões de maior importância para aqueles que, diretamente, farão uso dos resultados, reduzindo, assim, as barreiras culturais e aumentando a transparência no processo de avaliação e o empoderamento (*empowerment*) dos envolvidos.

Praticamente, a abordagem direciona a equipe de trabalho para a avaliação. Inclui não apenas a alta gestão, mas as partes interessadas no programa, abrangendo todos os níveis organizacionais, de tal forma que toda a equipe de trabalho não só contribui para a sistemática da avaliação, mas também se vê como parte integrante do processo, estimulando a motivação e o comprometimento com a avaliação.

A CPA é o componente central e que confere a estrutura e a coerência do processo avaliatório da IES e será responsável por todas as informações da IES, junto ao Inep/MEC, e pela execução da avaliação externa.

Daí por que as ações de avaliação interna e externa serem realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plena liberdade de expressão, busca de rigor e de justiça. A instituição deve fazer um grande esforço para motivar a comunidade interna e setores da comunidade externa a participarem dos processos avaliativos. O exame “de fora para dentro” pode corrigir eventuais erros de percepção produzidos pelos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas e, mesmo, aos interesses corporativos (BRASIL, 2004).

Conforme a Lei nº 10.861/2004 (SINAES), art. 11:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação (CPA), no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep (BRASIL, 2004a, p.38).

Ressalte-se que a Comissão Própria de Avaliação é

[...] o que há de mais novo e efetivo no SINAES são as Comissões Próprias de Avaliação (CPA), que remetem ao próprio processo de como as comunidades universitárias avaliam o próprio trabalho que realizam.[...] integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (ANDRIOLA, 2008, p. 144).

Portanto, cada CPA é parte integrante do SINAES, estabelecendo um elo entre seu projeto específico de avaliação e o conjunto do sistema de educação superior do País. Daí decorre o papel crucial da CPA em relação a elaborar e desenvolver uma proposta de autoavaliação, em consonância com a comunidade acadêmica e os conselhos superiores da IES.

A constituição da CPA, no âmbito de cada IES e sua formação, está estabelecida na Portaria nº 2.051/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES, em seu art. 7º, § 2º:

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 2º. A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes:

I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativa) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Ressalte-se que, quando constituída a CPA, seu funcionamento específico deverá presumir estratégias que levem em conta “as características da instituição, seu porte e a existência ou não de experiências anteriores de avaliação, incluindo a auto-avaliação, avaliações externas, avaliação dos docentes pelos alunos, avaliação da pós-graduação e outros” (BRASIL, 2004a, p.19).

Nesse sentido, asseguramos que

Os eixos de sustentação e de legitimidade da CPA são resultantes das formas de participação e interesse da comunidade acadêmica, além da inter-relação entre atividades pedagógicas e gestão acadêmica e administrativa (BRASIL, 2004b, p.13).

Assim é necessário destacar o papel do coordenador da CPA. Ele é o ator essencial desse processo de autoavaliação. Por isso, foi ele que teve os primeiros contatos com os materiais divulgados pelo governo e participou das oficinas realizadas pelo Inep e pela CONAES, que tinha como objetivo disseminar e implantar o SINAES.

Foram promovidos encontros e seminários regionais. O seminário da região Nordeste foi realizado em Brasília no período de 20 a 22 de setembro de 2004 e teve como pauta a apresentação do SINAES em seus aspectos teórico-conceituais, éticos, legais e práticos, além de promover uma capacitação com ênfase especial ao processo de autoavaliação.

A proposta do seminário favoreceu aos coordenadores da CPA, no sentido de se familiarizarem com o novo sistema de avaliação, conhecendo os textos legais (Lei nº 10.861/2004 e a Portaria nº 2.051/2004), as Diretrizes para a Avaliação das IES e o Roteiro de Autoavaliação Institucional.

O seminário de capacitação para o coordenador da CPA determina o primeiro desafio de sua função - o de multiplicador da nova proposta de avaliação da educação superior junto aos demais membros da comunidade acadêmica e criar um órgão de representação acadêmica para conduzir a avaliação institucional interna.

Segundo Andriola (2005, p.139), os desafios iniciais referem-se a dois momentos: “sensibilizar a comunidade interna acerca da temática e incentivar o engajamento democrático dos atores institucionais”.

Quanto à sensibilização da comunidade, destacamos os objetivos:

- (i) incrementar o grau de informação a respeito da nova sistemática avaliativa e, por conseguinte, do novo paradigma teórico que a fundamenta;
- (ii) destruir o estereótipo da avaliação educacional como sinônimo de punição e estabelecimento de ranking (ANDRIOLA, 2005, p.139).

Quanto ao incentivo ao engajamento da comunidade acadêmica ao sistema avaliativo, enfatizamos:

- (i) buscar ampla mobilização acadêmica nas discussões que deverão acontecer no âmbito interno da IES;
- (ii) integrar de modo democrático, os três grandes segmentos representativos da IES;
- (iii) estabelecer estratégias de engajamento que possibilitem a efetivação de mudanças que deverão ocorrer no âmbito dos macrosetores da IES (ANDRIOLA, 2005, p. 141).

A função de multiplicador proposta ao coordenador da CPA facilitará a este constituir a comissão interna de avaliação e, posteriormente, participar da tarefa crucial de elaborar e desenvolver a proposta de autoavaliação de sua IES, que deverá estar em consonância com os interesses da comunidade acadêmica.

Para que o trabalho da CPA promova uma nova cultura de avaliação, é necessário que haja entre os seus componentes o princípio da participação. Isso conduzirá ao autoconhecimento institucional e, aos poucos, levará as mudanças por dentro da IES, transformando-se em Avaliação Institucional Participativa, que é defendida por Leite (2005).

Portanto, para chegarmos a uma concepção de avaliação em formato participativo, emancipatório, formativo e reflexivo, é essencial desenvolver na IES uma cultura de avaliação com o envolvimento da comunidade acadêmica para juntos detectarmos e definirmos as fragilidades e os potenciais da IES.

É certo que inovar, mudar, construir um processo de avaliação participativa não ocorrerá de uma hora para outra. Necessita de que seja conduzida a favorecer a compreensão de todos sobre os pontos fortes e fracos. Todavia, levará tempo para que haja amadurecimento desse novo processo de avaliação.

Essa transformação, portanto, será de modo gradativo de conhecimento, que se fará através

da ruptura de paradigmas e a sua substituição por outros, que, mais tarde, serão igualmente modificados, inexoravelmente. Esse é o caminho a seguir na construção do conhecimento, inclusive no da área educacional, e sem um conjunto de novos conceitos não será possível vencer o atual impasse na educação, com as conseqüentes implicações no campo da avaliação (VIANA, 2005, p.65).

A CPA será responsável pelo semear dessa nova cultura em sua IES, buscando o conhecimento global da realidade educacional através de indicadores qualitativos e quantitativos.

Nos dias 18 e 19 de abril de 2005, aconteceu na Bahia o Workshop Regional sobre Avaliação da Educação Superior (Avaliação Interna, promovida pela Conaes para os Coordenadores das CPAs). No programa ocorreram palestras proferidas por diferentes especialistas, entre eles os professores Hégio Trindade (Presidente da Conaes), Dilvo Ristoff (Diretor Deaes/Inep), Iara Xavier (Inep) dentre outros. Trataram, em geral, sobre as dimensões dos SINAES e apresentação de relatórios gerais da panorâmica da educação brasileira e do papel essencial da autoavaliação.

Em novembro de 2005, nos dias 17 e 18, ocorreu em Brasília a 1ª Oficina Regional de Apoio à Autoavaliação (CPAs), em que foram proferidas palestras por especialistas das secretarias (SESu, SETEC), do Inep e da Conaes, reuniões dos grupos de trabalhos.

No primeiro momento da reunião dos grupos, os coordenadores das CPAs relataram as experiências de implantação do SINAES em sua IES e, no segundo momento, o relator apresentou em plenária as ações desencadeadas com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica e legitimar o projeto de autoavaliação e as dificuldades na implementação do SINAES.

Em relação à implementação das CPAs nas IES, resgatamos algumas reflexões, dúvidas e dificuldades levantadas nos encontros:

1. Constituição e formação dos membros da CPA;
2. Relação entre o poder da mantenedora e a autonomia da CPA;
3. Subsídios financeiros como meio de viabilizar o processo de avaliação institucional;
4. Prazo curto para sensibilizar a comunidade acadêmica para a autoavaliação.
5. Cobrança em relação à participação do membro da sociedade civil organizada.

Apreendemos que a proposta do SINAES busca a melhora institucional, contudo requer conhecimento analítico e crítico da realidade interna e externa da instituição. Esse conhecimento advém do processo de amadurecimento ou de aprendizagem institucional e do grau de conhecimento institucional que está intrinsecamente relacionado à capacidade da IES de conhecer-se.

Este trabalho de pesquisa realizar-se-á junto aos coordenadores das CPAs das instituições de ensino superior cearense que integram o SINAES, com a finalidade de se diagnosticar o grau de conhecimento e de aceitabilidade da concepção de autoavaliação, instituída pela Lei nº 10.861/2004, como etapa inicial do processo de avaliação institucional.

Verificar-se-á também o nível de conhecimento, de aceitabilidade e do comprometimento dos partícipes das IES, em relação à autoavaliação como processo de diagnóstico, e descrever-se-ão, através dos dados coletados, as potencialidades e as fragilidades detectadas pelas IES cearenses e as sugestões para aprimorar a avaliação institucional.

5 ORIGEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CEARENSE

O novo sistema de avaliação SINAES tem por princípios o reconhecimento da diversidade do sistema, a história das IES, o respeito à identidade institucional e à missão institucional.

Em conformidade com estes princípios, verifica-se a necessidade de conhecermos um pouco da origem da educação superior no Estado do Ceará para compreendermos a sua evolução.

Hoje, a educação superior cearense é representada por três grupos distintos de instituições: as IES públicas federais, as IES públicas estaduais e as IES privadas. Para cada grupo existem especificidades distintas, que variam de acordo com suas características e com as exigências de seus órgãos reguladores.

Por essa razão, elaboramos este capítulo com a finalidade de conhecermos, de forma sucinta, a origem da educação superior em nosso Estado e sua evolução no período de 2000 a 2007, tendo como base o relatório do Censo da Educação Superior de 2007, que faz alusão ao ano de 2006.

5.1 Um pouco da história da educação superior no Ceará

A primeira iniciativa de implantar a educação superior no Ceará ocorreu por empreendimento do Bispo de Fortaleza, Dom Luís Antônio, com a fundação do Seminário Episcopal do Ceará em 10 de outubro de 1864, tornando-se o seu primeiro reitor.

O Seminário Episcopal, criado pela Lei nº 1.144 de 27/09/1864, foi uma instituição católica de formação eclesiástica, responsável pela formação do clero no chamado processo de romanização da Igreja Católica no Brasil.

O Instituto Teológico Pastoral do Ceará (ITEP), situado no prédio do conhecido Seminário da Prainha, na cidade de Fortaleza, é o sucessor direto do “Seminário Episcopal do Ceará”. O ITEP foi credenciado pelo MEC, em 2002, como uma IES privada – filantrópica,

com cursos de Filosofia e Teologia e de pós-graduação em Ética Teológica e Psicologia da Religião.

Ressaltamos que a primeira instituição de ensino superior destacou-se na fé e na política do Ceará.

Nos moldes do governo brasileiro, a primeira instituição de ensino superior foi a Faculdade de Direito do Ceará, fundada em 21 de fevereiro de 1903, em Fortaleza, pelos Drs. Nogueira Accioli e Tomás Pompeu de Sousa Brasil (filho).

Passados 51 anos, o idealista Antônio Martins Filho, um dos mais eminentes fomentadores da fundação da primeira universidade no Ceará, reuniu as instituições de educação superior já existentes em Fortaleza e tornar-se-ia "O Reitor" da vindoura instituição, fundada em 1954, a atual Universidade Federal do Ceará (UFC).

Por meio da Lei Federal nº 2.373 de 16/12/1954, ainda que num meio provinciano, mas numa ação transformadora que repercutiu na vida econômica e social, foi instalada a primeira universidade cearense em 1955, tendo como Reitor Antônio Martins Filho, que ocupou o cargo até 1967. Direcionado para a criação de uma infraestrutura, instituiu a Imprensa Universitária, adquirindo o atual prédio da Reitoria e da casa de José de Alencar e proporcionando condições para que a universidade pudesse continuar crescendo.

A UFC, com sede em Fortaleza, possui *campus* nos bairros do Pici, do Benfica e do Porangabussu e três unidades, fora da sede, nos municípios de Quixadá, Juazeiro do Norte e Barbalha, com cursos de graduação e pós-graduação.

Decorridos quatorze anos, nasce a primeira instituição de ensino superior pública estadual, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), por meio da Lei Municipal nº 214 de 23/10/1968. Seu nome deve-se ao rio que corta a cidade, o Rio Acaraú. O Poder Executivo Estadual, através da Lei nº 10.933 de 10 de outubro de 1984, criou sob a forma Autárquica a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), dotada de personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, com sede no Município de Sobral e jurisdição em todo o Estado do Ceará.

A UVA foi a pioneira na interiorização da formação acadêmica no Ceará, promovendo assim o desenvolvimento social da macrorregião de Sobral/Ibiapaba que, atualmente, compreende 29 municípios, ocupando uma área de 16.662,9 km² ou 11,2% do território cearense. Atualmente, no município de Sobral, a UVA possui quatro *campis* nos bairros da

Betânia, do Junco, do Derby e do Cidao, bem como 14 unidades, fora da sede, que são denominadas de *campus* avançado de difusão tecnológica.

Na década de 1970, surgiram duas novas instituições de educação superior no município de Fortaleza: uma pública estadual e uma privada.

Em 17 de abril de 1971, os conselhos Curador e Diretor da Fundação Edson Queiroz decidiram criar a Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E, em 1973, fundada pelo grupo Edson Queiroz, por iniciativa do empresário Edson Queiroz, concretizar-se-ia o sonho de se criar um centro impulsionador da pesquisa e da educação superior no Estado do Ceará. Nascia, assim, a primeira instituição privada – filantrópica – a, então, Universidade de Fortaleza (UNIFOR), por meio de Decreto Federal nº 71655 de 04/1/1973.

A história da Universidade Estadual do Ceará (UECE) começou em 18 de outubro de 1973 com a Lei número 9.753, que autorizou o Poder Executivo Estadual a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE).

Em março de 1975, o Conselho Diretor da FUNEDUCE criou a Universidade Estadual do Ceará, por meio de Decreto nº 11.233 de 10/3/1975, tendo incorporado ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior já existentes na época: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, além da Televisão Educativa Canal 5. Seu primeiro Reitor foi o Prof. Antônio Martins Filho, também fundador da UFC.

No ano de 1986, diante da necessidade de intensificar a interiorização do ensino superior, foi criada, no município do Crato, uma nova instituição pública estadual – a Universidade Regional do Cariri (URCA), por meio de Lei Estadual nº 11.191 de 09/6/1986, pertencente à macrorregião do Cariri/Centro Sul, que é composta de 42 municípios, ocupando uma área compreendida de 28.879,9 km² ou 19,4% do território cearense.

A URCA possui seis *campis*, três no município de Crato, dois no município de Juazeiro do Norte e um no município de Santana do Cariri, onde funciona o Museu de Paleontologia, mostruário de uma das mais importantes reservas de fósseis do período cretáceo.

Em março de 1993, foi criada a Secretária da Ciência e Tecnologia – SECITECE, a quem compete planejar, coordenar, fiscalizar e supervisionar as atividades pertinentes ao ensino superior no âmbito do Estado, como também formular diretrizes estabelecidas pelo governo.

O Deputado Federal Ariosto Holanda licenciou-se para exercer o cargo de Secretário da Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (SECITECE), no período de 1995 a 1998 e, posteriormente, no período de 1999 a 2003. Em meados de 1995, implantou o programa de educação tecnológica, cujo projeto previa a criação de três Centros de Ensino Superior Tecnológicos e de 40 (quarenta) Centros Vocacionais Tecnológicos. Essas instituições deveriam atuar, de forma integrada, em cada região, desenvolvendo atividades nos diferentes níveis de ensino profissionalizante.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamentou a educação profissional e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que favoreceu ao Estado a sua inclusão através de projetos para implementar os Centros de Ensino Superior Tecnológicos (CENTECs) e os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs).

No ano de 1999, retomou-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Portanto, por meio de Decreto Federal s/n em 22/3/1999, o CEFET do Ceará foi autorizado a ministrar cursos superiores de tecnologia.

Em 2005, a Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005 estabeleceu a expansão da oferta da educação profissional que ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

O atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), com sede em Fortaleza, possui seis *campis* já implantados nos municípios de Cedro, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Crato, Iguatu e Quixadá. Dentro do Programa de Expansão da Rede Federal, correspondente à 1ª fase, foram implantados os *campis* nos municípios de Limoeiro do Norte e Sobral em 2009, encontrando-se em processo de implantação os *campis* dos municípios de Acaraú, Aracati, Canindé, Crateús, Jaguaribe e Tauá, Taboleiro do Norte.

As instituições de educação superior cearenses estão organizadas sob as seguintes categorias administrativas (ou formas de natureza jurídica):

- Pública: são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, que podem ser federais, estaduais e municipais.
- Privada: são instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As IES privadas podem organizar-se como:

- Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito;
- Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser: confessionais, filantrópicas e comunitárias.

Distribuindo as IES cearenses cadastradas no INEP no ano de 2007 por macrorregiões de Planejamento e Desenvolvimento do Estado, verificamos conforme tabela 1 que há uma significativa preponderância de IES nas macrorregiões que correspondem à Região Metropolitana de Fortaleza e Cariri/Centro Sul, enquanto em outras há escassez e até inexistência.

Tabela 1: Distribuição de IES nas Macrorregiões do Estado do Ceará no período de 1954 a 2007

Macrorregião	N	%Δ
Região Metropolitana de Fortaleza	31	60,8
Litoral Oeste	0	0
Sobral/Ibiapaba	5	9,8
Sertão dos Inhamuns	0	0
Sertão Central	1	2,0
Baturité	0	0
Litoral Leste/Jaguaribe	3	5,9
Cariri/Centro Sul	11	21,5
Total	51	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Em análise a estudos de conhecimento das macrorregiões e ao quantitativo expresso na tabela acima, mostraremos um breve esboço dos indicadores significativos dessas macrorregiões, destacando municípios sede ou *campus* avançados das IES cearenses, que propõem a interiorização da educação superior como fator de desenvolvimento socioeconômico da região na qual se inserem.

5.2 Desenvolvimento das macrorregiões de planejamento cearense

5.2.1 Macrorregião: Região Metropolitana de Fortaleza (RMF)

A Região Metropolitana de Fortaleza, atualmente, é composta de 13 municípios, ocupando uma área de 4.872,7 km² ou 3,3 % do território cearense. Dentre esses municípios,

destacam-se quatro, que representam os de maior concentração populacional. São eles: Fortaleza, Caucaia, Maracanaú e Maranguape, que concentram 88,6% da população.

Pela segunda estimativa populacional consecutiva, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Fortaleza é apontado como o quinto mais populoso do Brasil. Em julho de 2009, conforme publicação do IBGE, o referido município possui um total de 2.473.614 habitantes, contando, hoje, com instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, como a FUNCAP, FUNCEME, a Embrapa, dentre outras.

É uma região com um grande índice de Instituições de Ensino Superior (IES). Conforme cadastro do Inep, há 30 (trinta) IES no município de Fortaleza e 1 (uma) IES no município de Maranguape.

- Município de Fortaleza

Na área educacional, há 149 escolas de Ensino Médio da rede pública e 127 da rede privada, representando, em matrícula, 94.939 e 30.906, respectivamente. Na educação superior há 30 IES, com 94.510 matrículas efetivadas em 2007.

- Município de Maranguape

O município possui uma área territorial de 591km², com uma população estimada, em 2007, de 102.982 habitantes. Na área educacional, há sete escolas de Ensino Médio da rede pública e duas da rede privada, constituindo, em matrícula, 5.043 e 291, respectivamente. Na educação superior, há uma IES privada com 426 matrículas efetivadas em 2007.

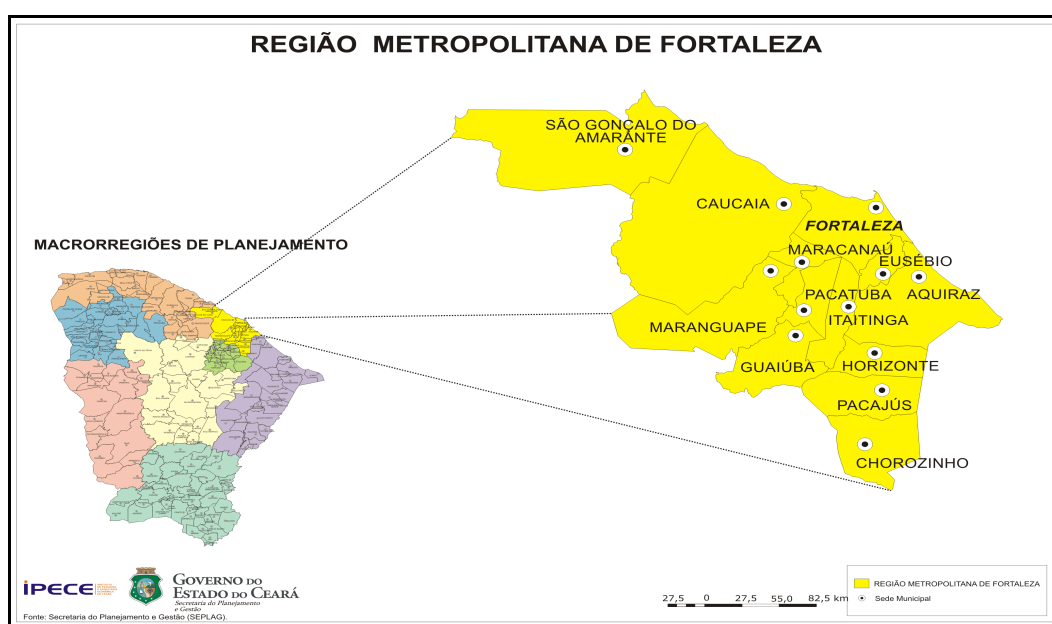


Figura 1: Macrorregião da Região Metropolitana de Fortaleza

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) <http://www.ibge.gov.br/cidades> (acesso em 25/8/2009)

5.2.2 Macrorregião: Litoral Oeste

A Macrorregião Litoral Oeste é composta de 27 municípios, ocupando uma área de 18.238,0 km² ou 12,3% do território cearense. A macrorregião possui significativo território e suas condições geoambientais configuram climas característicos de litoral, serra e sertão.

É importante mencionar que a rede de núcleos urbanos do Litoral Oeste é comandada por Itapipoca que tem forte poder de polarização, especialmente por concentrar um conjunto de serviços e deter a liderança da economia regional.

O município de Itapipoca sobressai-se como um centro de serviços ofertados por instituições públicas, dentre os quais se destacam a Faculdade de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará, e o Instituto de Teologia, da Arquidiocese, que em 2007 representou 507 matrículas no ensino superior.

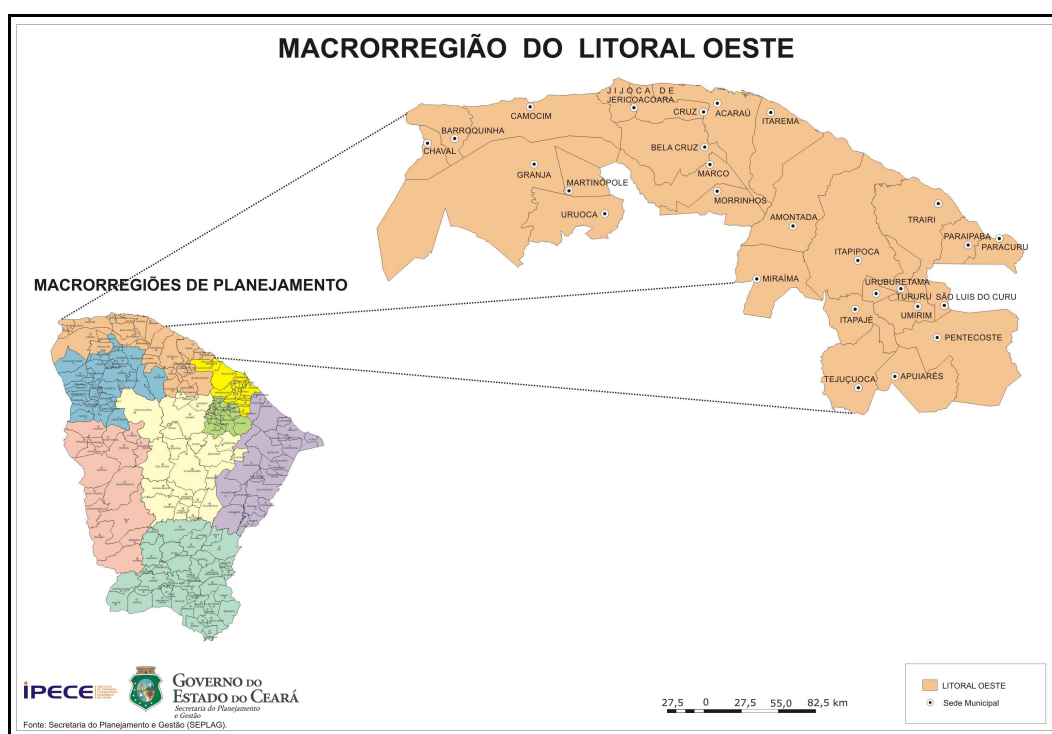


Figura 2: Macrorregião do Litoral Oeste

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) <http://www.ibge.gov.br/cidades> (acesso em 25/8/2009)

5.2.3 Macrorregião: Sobral / Ibiapaba

De acordo a configuração geográfico-territorial, há na macrorregião três sub-regiões homogêneas: a sub-região Vale do Coreaú (Zonas Litorânea e do Sertão), a sub-região da

Ibiapaba (Zona de Planalto) e a sub-região do Vale do Acaraú (Sertão/Macijo/Planície Fluvial).

Ressalte-se que a rede de núcleos urbanos do eixo Sobral/Ibiapaba é conduzida pelas cidades-polo de Sobral, com estimativa de 176.895 habitantes, e Tianguá, com 64.612 habitantes, sendo os municípios mais populosos.

- Município de Sobral

Sobral vem experimentando um forte processo de modernização em sua estrutura econômica. Há 50 anos, a cidade era o mais importante polo comercial do norte do Estado do Ceará. Na segunda metade do século XIX, o desenvolvimento de Sobral chegou a superar o de Fortaleza.

O progresso da cidade se firmou a partir da instalação de indústrias e de um vigoroso sistema educacional, em cuja área há, atualmente, 17 escolas de Ensino Médio da rede pública e oito da rede privada, que representam, em matrícula, 9.424 e 2.293, respectivamente. Na educação superior, há 418 matriculados na rede federal, 6.208 matriculados na rede estadual e 988 matriculados na rede privada, todas efetivadas em 2007.

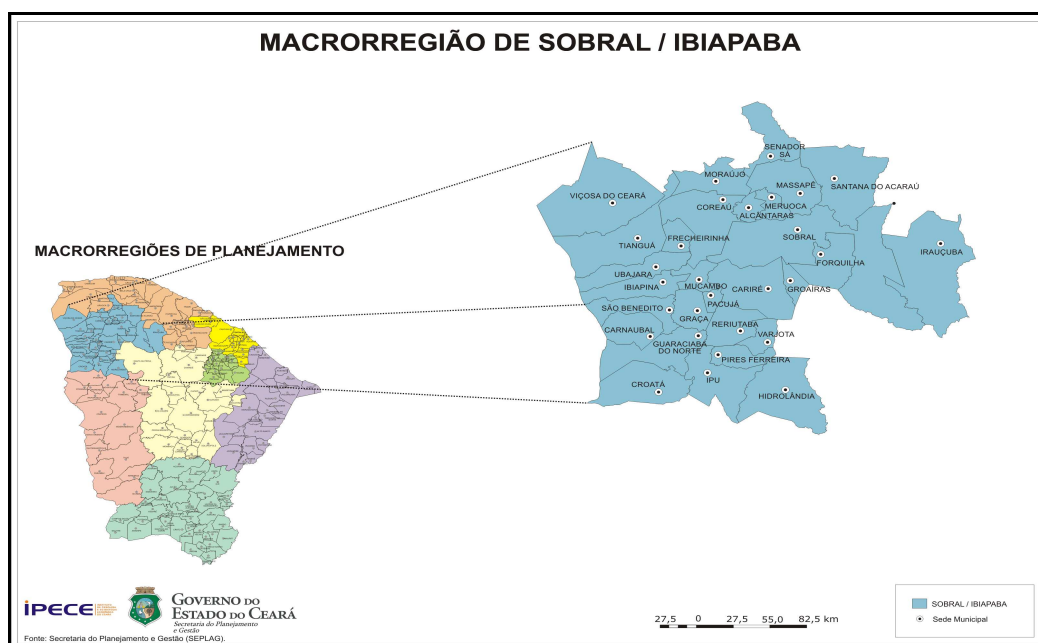


Figura 3: Macrorregião de Sobral/Ibiapaba

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) <http://www.ibge.gov.br/cidades> (acesso em 25/8/2009)

5.2.4 Macrorregião: Sertão dos Inhamuns

A Macrorregião Sertão dos Inhamuns é composta de 16 municípios, ocupando uma área de 26.227,3 km² ou 17,6% do território cearense. Os municípios de Crateús e Tauá são considerados polos centralizadores da maioria dos bens e serviços ofertados na região.

Constatamos que não há IES na região, apenas um *campus* da UECE, em Tauá. Sua população é estimada em 54.273 habitantes.

Quanto à área educacional, em Tauá há duas escolas de Ensino Médio da rede pública e uma da rede privada, que representam, em matrícula, 2.158 e 57, respectivamente. Na educação superior, há um *campus* da UECE, com 194 matrículas efetivadas em 2007.

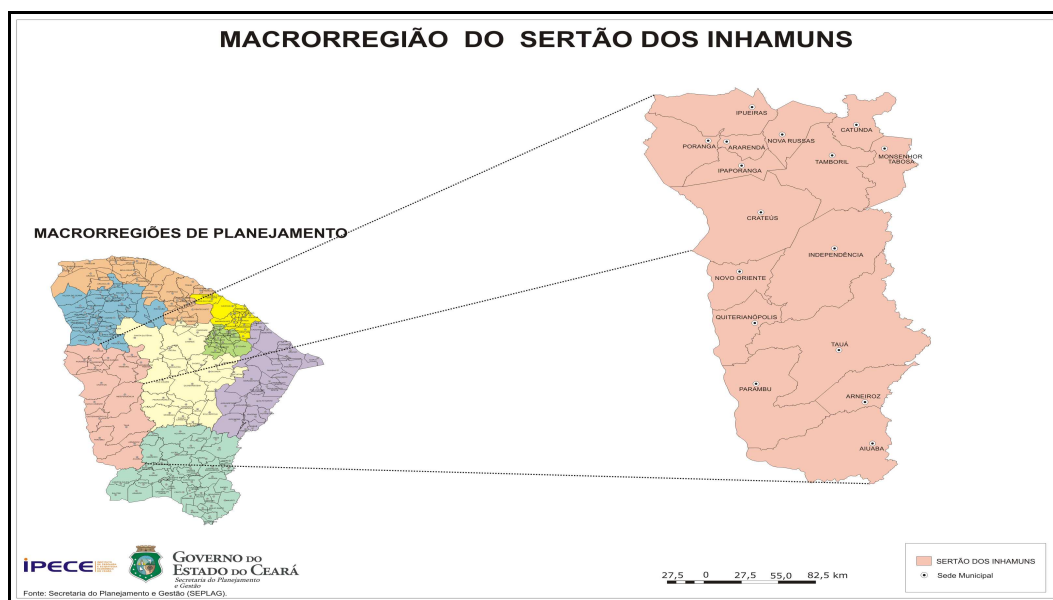


Figura 4: Macrorregião do Sertão dos Inhamuns

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) <http://www.ibge.gov.br/cidades> (acesso em 25/8/2009)

5.2.5 Macrorregião: Sertão Central

A Macrorregião do Sertão Central é composta de 21 (vinte e um) municípios. Vale destacar que a rede de núcleos urbanos do Sertão Central é comandada pelo município de Quixadá que serve de atrativo para a população de seus distritos. Destacam-se também municípios como Quixeramobim e Canindé, que exercem bastante influência econômica, social e cultural.

Na região, mais precisamente no município de Quixadá, há um satisfatório empreendimento no ensino superior, com um campus da UECE, uma Unidade do IFCE e uma IES privada.

Em Quixadá, na área educacional, há seis escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, uma da rede municipal e duas da rede privada, que representam, em matrícula, 3.479, 94 e 277, respectivamente. No Ensino Superior, há duas IES com 1.214 matrículas da rede estadual e 1.334 da rede privada.

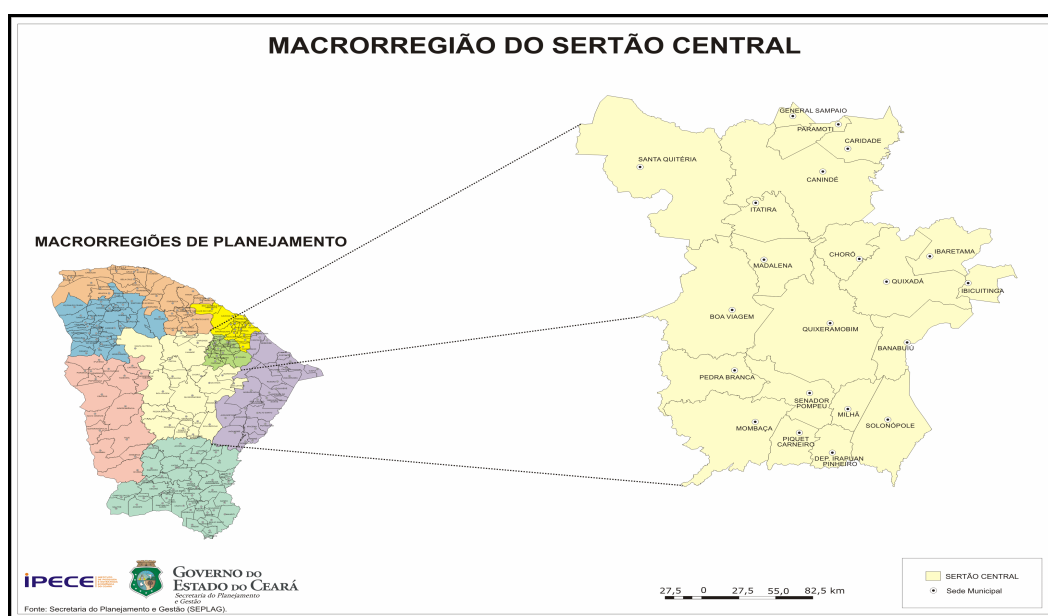


Figura 5: Macrorregião do Sertão Central

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) <http://www.ibge.gov.br/cidades> (acesso em 25/8/2009)

5.2.6 Macrorregião: Baturité

A Macrorregião de Baturité é composta de 13 (treze) municípios, ocupando uma área de 3.750,1 Km². É importante mencionar que a rede de núcleos urbanos do Maciço é comandada pela cidade-polo de Baturité, sendo o município mais populoso, em que vem refletindo forte tendência de urbanização.

Na Macrorregião não há IES nem *campus* fora de sede, há apenas um polo da UAB. Aguardamos, para 2010, a **Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira** (Unilab), a ser instalada no Município de Redenção, com previsão de início para o dia 25 de março de 2010.

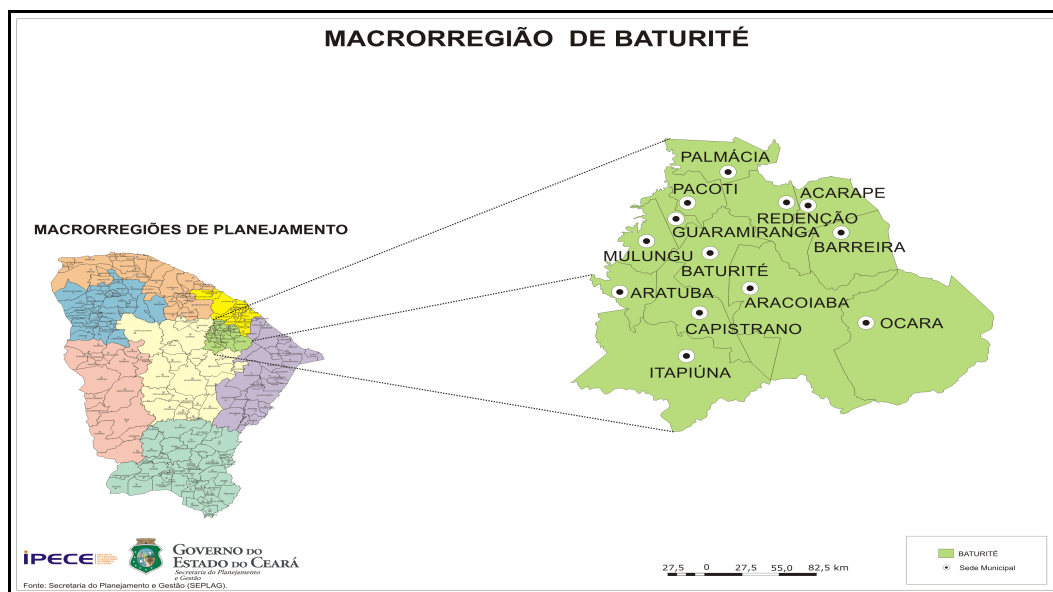


Figura 6: Macrorregião de Baturité

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) <http://www.ibge.gov.br/cidades> (acesso em 25/8/2009)

5.2.7 Macrorregião: Litoral Leste/Jaguaribe

A Macrorregião do Litoral Leste/Jaguaribe é composta de 23 (vinte e três) municípios. A rede urbana da região estrutura-se em torno de seus principais municípios: Limoeiro do Norte, Morada Nova, Russas e Aracati. Nos municípios de Aracati e Limoeiro do Norte, há 3 (três) instituições de ensino superior, distribuídas com uma IES privada em Aracati e em Limoeiro do Norte, com *campus* da UECE e IFCE. Na macrorregião, estão distribuídos 5 (cinco) polos da UAB nos seguintes municípios:

- Município de Aracati

O município possui uma área territorial de 1.229 km², com uma população estimada, em 2007, de 66.049 habitantes. Na área educacional, há três escolas de Ensino Médio da rede pública estadual e quatro da rede privada, representando, em matrícula, 2.882 e 517, respectivamente. No Ensino Superior, uma IES privada com 384 matrículas efetivadas em 2007.

- Município de Limoeiro do Norte

O município possui uma área territorial de 752 km², com uma população estimada, em 2007, de 53.289 habitantes. Na área educacional, há duas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual e duas da rede privada, representando, em matrícula, 2.139 e 444, respectivamente.

No Ensino Superior, há duas IES, uma pública estadual com 957 matrículas, e outra IES privada com 657 matrículas efetivadas em 2007.

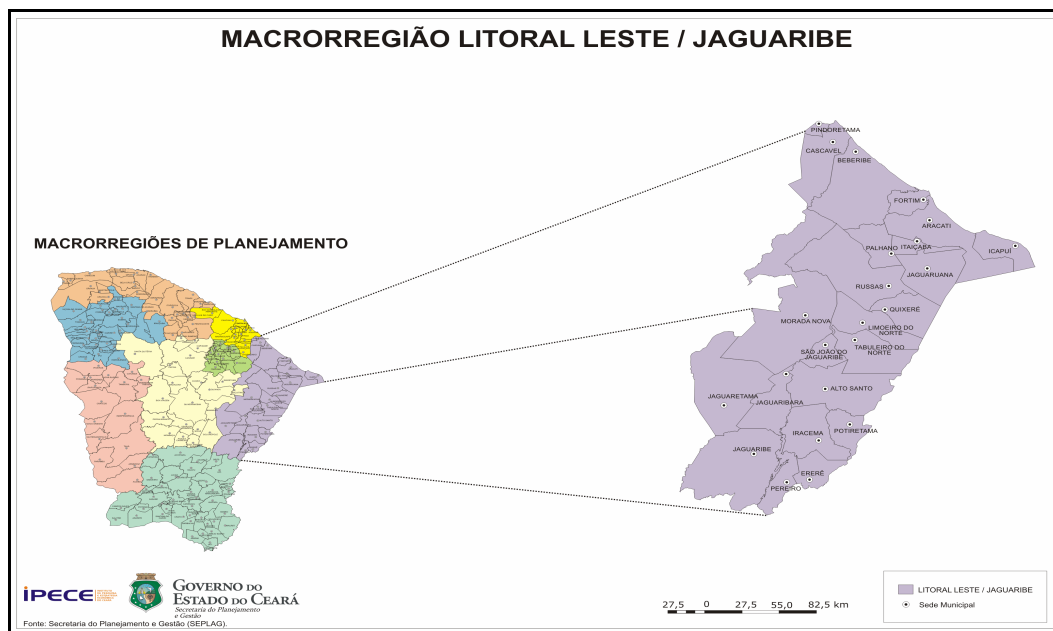


Figura 7: Macrorregião do Litoral Leste/Jaguaribe

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG)

5.2.8 Macrorregião: Cariri/Centro Sul

A Macrorregião do Cariri/Centro Sul é composta por 42 (quarenta e dois) municípios e forma um importante polo comercial, cujo centro está localizado no triângulo Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, conhecido como CRAJUBAR.

Constatamos que, na macrorregião, há cadastro do Inep de sete IES no município de Juazeiro do Norte, duas no município de Icó e uma no município de Milagres. Há também sete *campis*, fora de sede das IES, nos municípios de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha.

- Município de Barbalha

O município possui uma área territorial de 479 km², com uma população estimada, em 2007, em 50.386 habitantes. Na área educacional, há três escolas de Ensino Médio da rede pública estadual e três da rede privada que representam, em matrícula, 2.141 e 343, respectivamente. No Ensino Superior, há 250 matrículas da rede federal

- Município de Crato

O município possui uma área territorial de 1.009 km², com uma população estimada, em 2007, de 111.198 habitantes. Na área educacional, há 10 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, uma escola da rede federal e sete da rede privada, representando, em matrícula, 5.217, 359 e 1.104, respectivamente. No Ensino Superior, há 4.732 matrículas da rede estadual e 14 matrículas da rede federal.

- Município de Juazeiro do Norte

O município possui uma área territorial de 249 km², com uma população estimada, em 2007, de 242.139 habitantes. Na área educacional, há 11 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, uma escola da rede federal e oito da rede privada, representando, em matrícula, 9.905, 225 e 1.144, respectivamente. No Ensino Superior, há 4.804 matrículas da rede privada, 750 matrículas da rede estadual e 933 da rede federal.

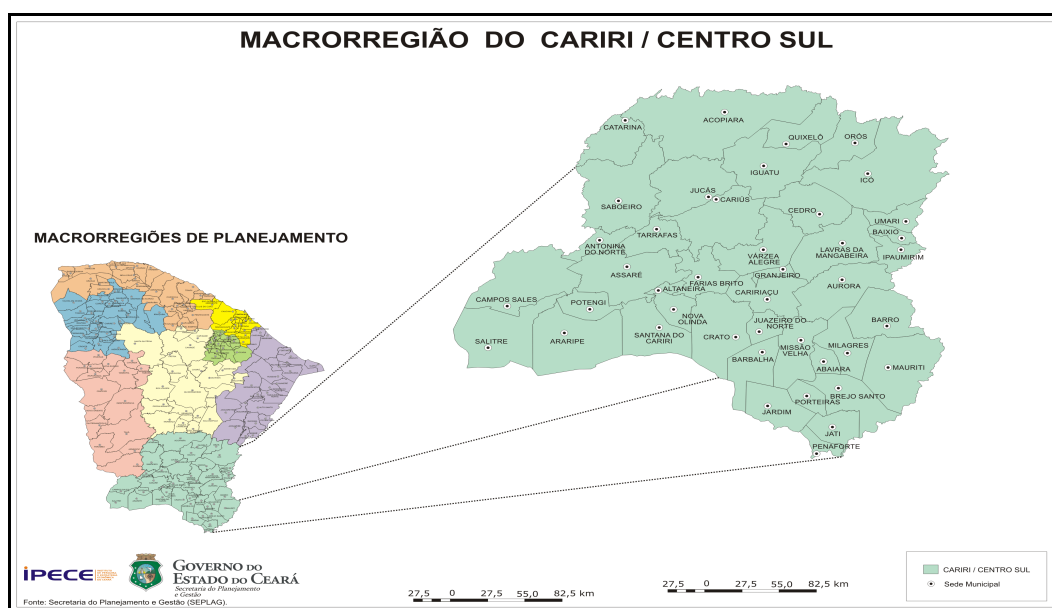


Figura 8: Macrorregião do Cariri/Centro Sul

Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) <http://www.ibge.gov.br/cidades> (acesso em 25/8/2009)

Diante do esboço dos perfis das macrorregiões, entende-se que, para uma melhor visão da distribuição das IES no contexto cearense, faz-se necessário elaborarmos tabulação com dados significativos quanto aos seus principais municípios regionais, sua população estimada e seu índice de matrícula de alunos do Ensino Médio, conforme quadro 1:

Quadro 1: Distribuição por macrorregiões das IES cearenses em 2007

Macrorregiões de Planejamento do Estado do Ceará				
Macrorregião: Região Metropolitana de Fortaleza (RMF)				
Município¹	População²	Matricula Ensino Médio³	IES	*FS
Fortaleza	2.431.415	125.845	30	-
Maranguape	102.982	5.334	1	-
Mararanaú	197.301	13.131	-	1
Macrorregião: Litoral Oeste				
Município¹	População²	Matricula Ensino Médio³	IES	*FS
Itapipoca	107.281	5.826	-	2
Macrorregião: Sobral/Ibiapaba				
Município¹	População²	Matricula Ensino Médio³	IES	*FS
Sobral	176.895	11.717	5	1
Tianguá	64.612	3.373	-	1
Macrorregião: Sertão dos Inhamuns				
Município¹	População²	Matricula Ensino Médio³	IES	*FS
Tauá	54.273	2.215	-	1
Macrorregião: Sertão Central				
Município¹	População²	Matricula Ensino Médio³	IES	*FS
Quixadá	76.105	3.850	1	3
Macrorregião: Litoral Leste/Jaguaribe				
Município¹	População²	Matricula Ensino Médio³	IES	*FS
Aracati	66.049	3.399	1	-
Limoeiro do Norte	53.289	2.583	2	2
Russas	63.975	2.979	-	1
Macrorregião: Cariri/Centro Sul				
Município¹	População²	Matricula Ensino Médio³	IES	*FS
Juazeiro do Norte	242.139	11.274	7	3
Crato	111.198	6.680	-	1
Iguatu	92.260	4.320	1	2
Icó	63.262	2.689	2	-
Barbalha	50.386	2.484	-	1
Milagres	27.355	830	1	-
Total			51	19

Fonte: Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG, 2007), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007) e Censo da Educação Básica de 2008 (Educacenso).

Legenda:

¹ município com destaque nas áreas socioeconômica e educacional (SEPLAG).

² população recenseada e estimada em 2007 (IBGE).

³ matrículas efetivadas em 2008 (Educacenso).

*FS *campus* fora de sede.

5.3 A educação superior cearense em números

O Censo da Educação Superior de 2007 corresponde às IES que funcionaram e ofereceram cursos até 31 de outubro de 2006. Anualmente, o Inep realiza a coleta de dados sobre a educação superior, com o objetivo de oferecer informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências do setor, tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral.

O Censo reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou à distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa.

Analisando o relatório técnico do Censo da Educação Superior de 2007, em que há o registro de 2.281 IES, das quais 422 ou 18,5% estão na região Nordeste, percebe-se que, dentre estas, 51 ou 12% são IES cearenses, e que 31 ou 60,7% delas estão localizadas na capital cearense.

Verificamos no relatório do censo que, no período de 2000 a 2007, há um acréscimo de 1.101 ou 93,3% de IES no Brasil. No mesmo período, constata-se que, no cenário cearense, há um incremento de 38 ou 292,3% de IES e que, na capital Fortaleza, o incremento foi de 21 ou 210% de IES.

Contudo, apesar do incremento ocorrido, também foi observado que o ritmo de crescimento das IES vem decrescendo, como é possível observar no quadro 2. Uma das possíveis causas relatada no relatório do censo é a integração das IES, por fusão ou compra, fato ocorrido nos últimos anos e encontrado com relativa frequência em nosso Estado.

Quadro 2 – Evolução das IES no Brasil, na região Nordeste, no Estado do Ceará e no município de Fortaleza no período de 2000 – 2007.

Ano	Brasil	% Δ	Nordeste	% Δ	Ceará	% Δ	Fortaleza	% Δ
2000	1.180	-	157	-	13	-	10	-
2001	1.391	17,9	211	34,4	19	46,2	15	50
2002	1.637	17,7	256	21,3	25	31,6	21	40
2003	1.859	13,6	304	18,8	32	28	24	14,3
2004	2.013	8,3	344	13,2	42	31,3	31	29,2
2005	2.165	7,6	388	12,8	47	11,9	32	3,2
2006	2.270	4,8	412	6,2	51	8,5	31	- 3,1
2007	2.281	0,5	422	2,4	51	-	31	-

Fonte: MEC/INEP/DEED

O gráfico 1, a seguir, representa o quantitativo de IES cearenses cadastradas que representam a evolução ocorrida no período de 1954 a 2007, conforme relatório resumo do censo de 2007.

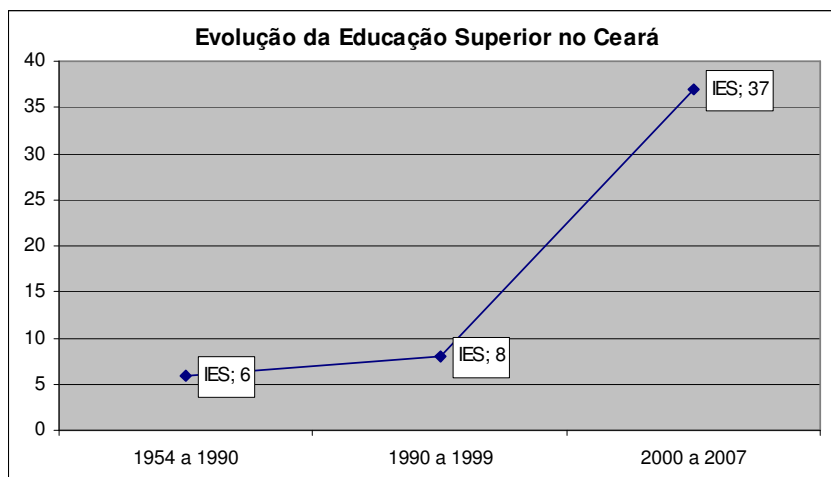


Gráfico 1: Evolução das IES no período de 1954 a 2007.

Fonte: Dados da pesquisa

Pela análise dos dados gerais do censo, percebemos um declínio no ritmo de crescimento das IES brasileiras, mas verificamos que não afetou a oferta de vagas nem o funcionamento dos cursos que se mantiveram. Foram registrados 23.488 cursos de graduação presencial em território brasileiro, o que representou um incremento de 4.844 ou 26% de novos cursos em relação a 2004 e de 3.387 ou 16,8% em relação a 2006.

A região que apresentou o menor índice de crescimento de cursos foi a Nordeste (de 19 ou 0,5% em relação a 2006). No entanto, no Estado do Ceará ocorreu um crescimento de 18 ou 4,8% de cursos e, em Fortaleza, de 8 ou 3,5% de cursos em relação ao mesmo período. Já em relação às vagas, a região Nordeste teve um aumento de 35.262 ou 9,8% em relação a 2006. No Ceará houve um aumento de 1.151 ou 2,9%, enquanto em Fortaleza houve um decréscimo de 286 ou -0,9%, como podemos observar no quadro 3.

Quadro 3 – Evolução das vagas e cursos no Brasil, Nordeste, Ceará e Fortaleza

Ano	Brasil		Nordeste		Ceará		Fortaleza	
	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos
2004	2.320.421	18.644	321.929	3.318	38.604	311	30.139	203
2005	2.435.987	20.407	334.897	3.560	38.961	326	31.988	222
2006	2.629.598	20.101	358.428	3.944	40.802	373	31.313	230
2007	2.823.942	23.488	393.690	3.963	41.953	391	31.027	238

Fonte: MEC/INEP/DEED

Como nos anos anteriores, as IES privadas foram as responsáveis pela oferta do maior número de vagas e cursos, aspecto também observado em Fortaleza, como podemos verificar nos gráficos 2 e 3:

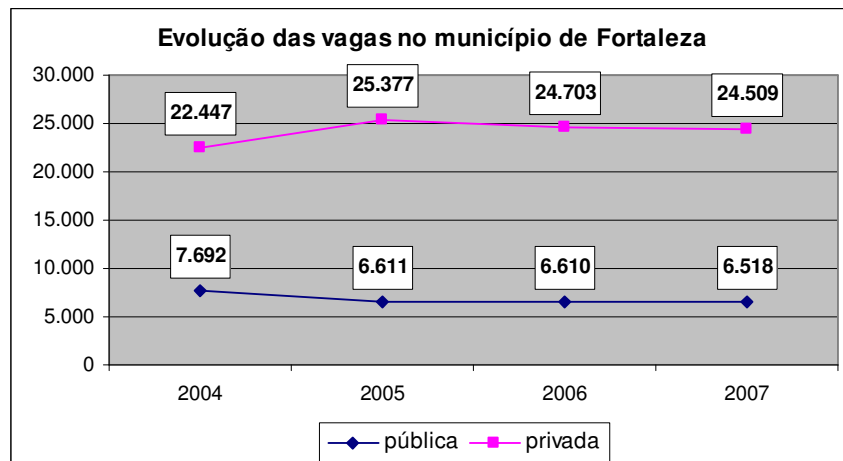


Gráfico 2 – Evolução das vagas em Fortaleza no período de 2004 a 2007 por categoria administrativa

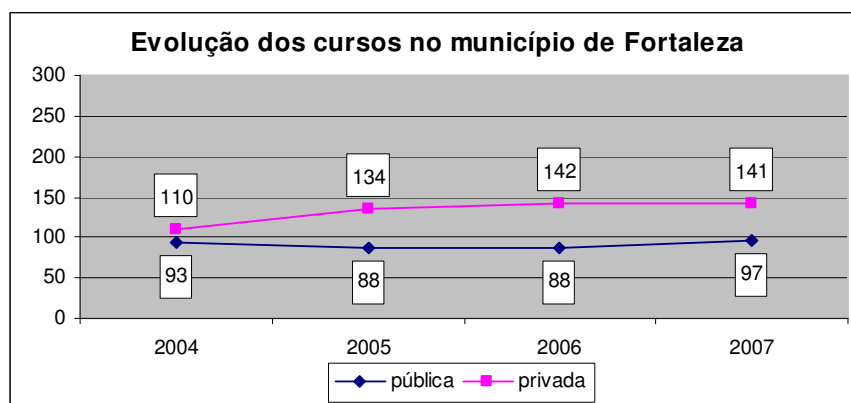


Gráfico 3 – Evolução dos cursos em Fortaleza no período de 2004 a 2007 por categoria administrativa

O Censo também revela o ritmo crescente de cursos superiores de tecnologia. Em relação ao Estado do Ceará, é relevante o crescimento de cursos tecnológicos nas IES no período de 2003 a 2007, com um incremento de 59 ou 310,5%. Verificou-se que ocorreu uma evolução de cursos em instituições que oferecem cursos de licenciatura e bacharelado e passam a ofertar cursos superiores de tecnologia, como também o surgimento de Faculdades de Tecnologia, como verificamos no quadro 4.

Quadro 4 :Evolução dos cursos superiores de tecnologia no Estado do Ceará no período de 2003 a 2007

Cursos / Anos	2003	% Δ	2004	% Δ	2005	% Δ	2006	% Δ	2007	% Δ
Graduação	244	92,8	264	84,9	264	81,0	296	79,4	313	80,00
Tecnológico	19	7,2	47	15,1	62	19,0	77	20,6	78	20,00
Total	263	100,00	311	100,00	326	100,00	373	100,00	391	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

6 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Quando uma pessoa se determina a realizar uma pesquisa, *a priori*, parte de uma inquietação que é motivada pela necessidade de conhecer sobre uma temática em que já aplicou o seu juízo de valor.

Uma pesquisa lida com fatos, concepções e pessoas encaixando-se num trabalho árduo, independente da extensão da temática ou da abordagem metodológica a ser utilizada.

Diante da complexidade do trabalho de pesquisa, é essencial que o pesquisador utilize procedimentos metodológicos, visando à solução mais ou menos imediata do problema.

6.1 Considerações metodológicas

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.106),

Método e métodos situam-se em níveis claramente distintos, no que se refere à sua inspiração filosófica, ao seu grau de abstração, à sua finalidade mais ou menos explicativa, à sua ação nas etapas mais ou menos concretas da investigação e no momento em que se situam.

Assim sendo, o método proporciona a lógica da investigação que tem como característica fundamental a verificabilidade do objeto de estudo numa abordagem ampla, ou seja, método de abordagem. E quanto aos métodos, seriam etapas concretas de investigação, mais precisamente, métodos de procedimentos.

Rudio (1987, p. 17) assevera que “método é o caminho a ser percorrido, demarcado, do começo ao fim, por fases ou etapas. E como a pesquisa tem por objetivo um problema a ser resolvido, o método serve de guia para o estudo sistemático”.

Considerando essa definição, o objetivo essencial de uma pesquisa no sentido mais amplo é encontrar respostas para um problema, mediante a aplicação de procedimentos científicos que favoreçam ao pesquisador adquirir novos conhecimentos em relação ao seu objeto de estudo.

Assim, a metodologia da pesquisa abrange um planejamento detalhado e sequencial de métodos e técnicas que serão desenvolvidos ao longo da pesquisa, de maneira que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos.

Logo, a pesquisa além da fundamentação teórica, extraída de acervos bibliográficos, documentais e eletrônicos, valer-se-á também de dados extraídos por intermédio de instrumentos, como questionários, entrevistas e observação.

Sabemos que a observação é o ponto de partida para todo trabalho científico, porquanto é o meio de validar os conhecimentos adquiridos. Segundo Rudio (1986, p. 39), “a observação abrange, de uma forma ou de outra, todos os procedimentos utilizados na pesquisa”.

Vale ressaltar que em áreas, como psicologia, educação, saúde, dentre outras, tem sido cada vez mais frequente a utilização da metodologia científica qualitativa. Embora tenha se desenvolvido por sociólogos e antropólogos, essa metodologia vem sendo reconhecida no cenário das pesquisas científicas, principalmente em investigações nas áreas humanas e sociais, em razão da complexidade do comportamento humano e da necessidade de maior valorização dos aspectos qualitativos.

Ao revisarmos a literatura sobre pesquisa qualitativa, o que nos chamou atenção foi o fato de que, frequentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto à pesquisa quantitativa.

Destacam Lakatos e Marconi (2001, p. 104) que “toda realidade é movimento, e que o movimento, sendo universal, assume as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra”.

Logo, quando se utiliza o método estatístico para explicar uma realidade, obtém-se uma exposição quantitativa, mas, se utilizarmos o método indutivo para explicar nesta mesma realidade, obtemos uma exposição qualitativa.

Pelo exposto, depreende-se que o pesquisador quantitativo desenvolve seu trabalho através dos resultados, enquanto o pesquisador qualitativo se preocupa com o processo, e não, simplesmente, com o produto.

Desse modo, a presente pesquisa caracterizar-se-á como uma pesquisa de natureza teórico-empírica, uma vez que procura diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições de ensino superior (IES) cearenses acerca da concepção de autoavaliação vigente, como etapa inicial e essencial, conforme instituída pela Lei nº 10.861 (SINAES), através da

verificação do nível de conhecimento das IES cearenses acerca das etapas da autoavaliação: ponderando o comprometimento dos partícipes das IES cearenses, em relação à autoavaliação; analisando o grau de aceitabilidade da comunidade interna das IES cearenses, acerca da proposta de autoavaliação e descrevendo as facilidades, dificuldades e sugestões que as CPAs cearenses têm em relação às etapas de autoavaliação do SINAES.

Utilizar-se-ão as abordagens qualitativa e quantitativa, de maneira combinada, justificando-as em virtude da interação entre as duas abordagens, que possibilitam ao pesquisador explorar o problema em seus diversos aspectos, enriquecendo as constatações obtidas e a confiabilidade, mediante a utilização de técnicas diferenciadas.

A metodologia da pesquisa será realizada, inicialmente, numa abordagem qualitativa de nível exploratória, de cunho bibliográfico e documental, que conduzirá o pesquisador a desenvolver estratégias de pesquisa, numa abordagem quanti-qualitativa de nível descritiva, do tipo ex-post-facto.

Na leitura de autores, como Dias Sobrinhos, Dilvo Ristoff, Heraldo Vianna, dentre outros que desenvolveram trabalhos na área de avaliação institucional, confirma-se a necessidade da utilização de métodos que envolvam abordagens qualitativa e quantitativa com vistas à globalidade.

6.2 Delineamento da pesquisa

O delineamento da pesquisa é a fase em que o pesquisador passa a aplicar métodos e técnicas que proporcionam à investigação uma maior eficácia e confiabilidade das informações.

Segundo Gil (1999), o ponto essencial em um delineamento é o procedimento que será utilizado para a coleta de dados. O autor também estabelece dois caminhos de delineamentos: um chamado de fontes de “papel”, que são fornecidos por materiais já elaborados; e os outros são dados fornecidos por pessoas.

6.2.1 Primeira fase

A primeira fase constitui-se de uma pesquisa exploratória que compõe a primeira parte, ou seja, os capítulos II, III, IV e V do trabalho, eminentemente de caráter bibliográfico e documental, caracterizando-se uma abordagem essencialmente qualitativa.

A pesquisa exploratória apresenta-se num planejamento flexível, de modo que favorece os mais variados aspectos relativos ao problema de estudo.

Quanto ao enfoque exploratório, ele é desenvolvido objetivando uma maior familiaridade com o problema, com a finalidade principal de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 1999, p.43).

As pesquisas bibliográficas são desenvolvidas a partir de materiais já elaborados, através de livros e artigos científicos. Portanto, constituem-se os primeiros passos de qualquer pesquisa científica, impedindo, assim, a redundância de temas e fazendo com que o pesquisador tenha maior domínio sobre o problema (MACEDO, 1994).

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Consequentemente, a pesquisa bibliográfica é indispensável aos estudos históricos, aspecto que consideramos relevante para que possamos compreender a evolução da temática sobre avaliação que, atualmente, se estende aos domínios de todas as produções sociais.

A pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A diferença entre elas está na natureza da fonte (GIL, 1999).

De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 174), a fonte da pesquisa documental “está restrita a documentos escritos ou não [...] estas podem ser feitas no momento que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

Levando em consideração o fato de que o SINAES, recentemente instituído, tem apenas cinco anos, e seu ciclo avaliativo ainda estar inconcluso em razão do número de IES a serem avaliadas, justificamos, assim, a escassez da bibliografia de pesquisa disponível, caracterizando nossa pesquisa como eminentemente documental. Para tanto, consultamos os documentos do GERES, PAIUB, ENC e SINAES.

6.2.2 Segunda fase

Na segunda fase do trabalho, realizou-se uma pesquisa de campo, caracterizada como pesquisa descritiva, do tipo ex-post-facto, numa abordagem quanti-qualitativa.

Quando aplicamos uma pesquisa de campo de caráter quantitativo-descritivo, temos por objetivo analisar as características dos fatos para conseguirmos informações e conhecimentos acerca de um problema, para o qual desejamos encontrar uma resposta, utilizando métodos de precisão e controles estatísticos.

A pesquisa descritiva tem como objetivo fundamental a descrição das características de determinadas realidades, visando descrever características de uma determinada população, estabelecendo possíveis relações entre as variáveis, com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e observação (GIL, 1999).

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa ex-post-facto, que ocorre como uma investigação sistemática e empírica em que o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, em razão de já terem sido manifestadas ou serem intrinsecamente não manipuláveis (GIL, 1999).

O planejamento de uma pesquisa ex-post-facto aproxima-se ao máximo do planejamento da pesquisa experimental. Entretanto, a manipulação das variáveis independentes não é possível nesse tipo de pesquisa.

A coleta de dados, neste caso, é desenvolvida em duas etapas distintas e complementares. A primeira etapa é a localização dos sujeitos adequados, ou seja, indivíduos semelhantes entre si. A segunda etapa corresponde ao levantamento de dados dos sujeitos através de questionários, observações e análises de registros documentais.

Utilizamos a técnica da observação para a coleta de dados, que se constitui num elemento fundamental da pesquisa a fim de obtermos informações úteis para o esclarecimento de determinados aspectos da realidade (LAKATOS; MARCONI, 2001). A observação vai além de ver e ouvir, ou seja, consiste em examinar fatos que desejamos estudar.

Segundo Rudio (1986, p.47), “a observação sistemática pode ser feita de modo direto, isto é aplicando imediatamente os sentidos sobre o fenômeno que se deseja observar ou, de modo indireto, utilizando-se instrumentos para registrar ou medir a informação que se deseja obter”.

Dentre as várias modalidades de observação que surgem de acordo com as circunstâncias, utilizou-se neste trabalho a observação sistemática, com o fim de consolidar, descrever as informações e testar as hipóteses obtidas na coleta de dados.

Utilizamos instrumentos (questionários) aos informantes que, na primeira etapa, foram os coordenadores das CPAs e, posteriormente, discentes de algumas IES selecionadas, de maneira aleatória para visita *in situ*.

6.3 Cenário da pesquisa

Considerando a população como um conjunto de sujeitos que possuem as mesmas características e que são passíveis de serem observados sob as mesmas condições, no caso em questão, o pesquisador analisou as IES cearenses levando em consideração a legislação vigente em que destacamos:

- Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008, que dispõe do censo anual da educação básica e superior, prevê em seu art. 3 que o censo da educação superior será realizado anualmente mediante coleta de dados descentralizados englobando todas as IES públicas e privadas.
- Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores do sistema federal de ensino, estabelece, no art. 68, que a IES terá o prazo de doze meses a contar com a publicação do ato autorizativo, para iniciar o funcionamento do curso.

Diante dos dispositivos legais, encontraram-se aptas a participar do Censo da Educação Superior de 2007 as IES que têm pelo menos um curso superior com data de funcionamento até 31 de outubro de 2007.

Partindo desse critério, pode-se observar que, no ano de 2007, somente 51 IES cearenses realizaram o Censo de 2007. Houve, assim, a intencionalidade na determinação do cenário de estudo, em emprego dos objetivos da pesquisa, já que as IES recém-criadas ainda não possuíam dados para análise e, perante o Decreto nº 5.773/2006, elas têm um ano para o funcionamento, sob pena de caducidade.

Devido ao caráter censitário desta pesquisa, tivemos por cenário as IES cearenses públicas e privadas, cadastradas no Inep, que estavam aptas a participar do Censo da Educação Superior de 2007, cuja coleta de informações se deu em 2008, e tendo como referência a situação observada em 2007.

Os resultados do Censo da Educação Superior de 2007, cuja Sinopse Estatística foi publicada em 3/2/2009, mostraram a realidade brasileira, ou seja, a existência de 2.281 instituições de educação superior, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 são ingressantes.

Em relação à realidade da educação superior cearense em 2007, a sinopse estatística mostrou a existência de 391 cursos e 121.135 estudantes – sendo que, desses, 33.058 são ingressantes, referentes a dados coletados das 51 IES que responderam ao Censo em 2007.

Constatamos que havia dois focos a serem examinados. No primeiro, verificamos as IES cearenses a partir da coleta de dados no cadastro do Inep, do censo da educação superior e dos sites institucionais em que observaremos aspectos relacionados aos órgãos de regulação, a organização acadêmica, a oferta de cursos no ano de 2007 e os aspectos relevantes à proposta de avaliação institucional instituída pela publicação da lei do SINAES.

No segundo foco, sentimos a necessidade de conhecer o olhar discente na avaliação institucional conduzida pela CPA em sua instituição. Essa necessidade surgiu das inquietações após a análise e interpretações dos primeiros informantes – os coordenadores das CPAs.

Os dados foram coletados entre os meses de setembro de 2008 a outubro de 2009, período em que foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico e documental, estendendo-se à pesquisa de campo, caracterizada como pesquisa descritiva, do tipo ex-post-facto.

Como concluímos no capítulo anterior, o cenário¹⁴ desta pesquisa terá representatividade de 44 IES, ou seja, uma IES pública federal, três IES públicas estaduais e 40 IES privadas.

¹⁴ O cenário da pesquisa foi dividido em dois grupos distintos. O primeiro terá como respondentes os Coordenadores das CPAs cearenses, e o segundo grupo terá como respondente os discentes das IES cearenses escolhidos de forma aleatória.

6.4 Sujeitos da pesquisa

O processo de definição dos sujeitos realizou-se numa pesquisa de campo quantitativo-descritiva para estudos de descrição das características dos participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, com subdivisões, de maneira concomitantemente, que se desenvolveram partindo-se dos seguintes discernimentos:

A primeira etapa abrange uma pesquisa de fatos concretos sobre as IES, portanto refere-se a dados objetivos como:

- a. Averiguar no Cadastro da Educação Superior as 51 IES, quanto à organização acadêmica, à categoria administrativa, ao ano do credenciamento e à localização diante do planejamento das macrorregiões do Estado do Ceará.
- b. Avaliar dados nos sites das 51 IES cearenses, mediante a legislação que ampara o sistema de avaliação:
 - i. Lei nº 10.861/2004, que em seu art. 11, inciso I, estabelece que cada IES pública ou privada deverá constituir sua CPA por ato do dirigente máximo da instituição, ou por previsão no seu estatuto ou regimento.
 - ii. Portaria nº 2.051/2004, em seu art. 7º, § 2º, inciso II, que estabelece a forma de composição, regulamentação da CPA e da ampla divulgação no âmbito da IES de todas as suas atividades (BRASIL, 2004a, p.38 e 43).

Ao examinarmos os cadastros e os sites, percebemos a necessidade de redimensionar a população inicial, fixada em 51 IES. Consideramos relevante não selecionar as IES que se apresentassem nas seguintes condições:

- i. IES que se apresentam em processo de extinção;
- ii. IES que se acham em processo de federalização em virtude da expansão da rede federal de educação tecnológica; e
- iii. IES em que a pessoa do informante se confunde na qualidade do avaliador da pesquisa e do próprio pesquisador da pesquisa.

Concluiu-se, então, que as 51 IES não serão os sujeitos representativos a participar da parte essencial da pesquisa. Portanto, foram incluídas na pesquisa uma IES pública federal, três IES públicas estaduais e 40 (quarenta) IES privadas, totalizando assim 44 (quarenta e quatro) IES.

A segunda etapa iniciou-se com a análise dos sites, buscando informações de como as IES cearenses apresentaram à comunidade acadêmica a proposta de avaliação institucional instituída pelo SINAES, seguindo os aspectos: a composição da CPA; a regulamentação da CPA; a divulgação do projeto de autoavaliação conduzido pela CPA e as sínteses das pesquisas realizadas.

Em prosseguimento, estabelecemos contato, por telefone e/ou por e-mail institucional, com IES, para obtermos e-mail do (a) Coordenador (a) da Comissão Própria de Avaliação da IES. Desse modo, enviamos sem pré-contato para 16 IES ou 36,4% a carta de apresentação, juntamente com o instrumento de pesquisa para a coleta de dados, à luz do novo sistema de avaliação – SINAES, já que do site constavam os e-mails dos coordenadores ou da CPA.

Os sujeitos convidados para participar da pesquisa foram conscientizados a respeito do anonimato de suas identidades e de que o sigilo de suas informações seria resguardado. Para identificá-los, usamos um número aleatório (C1, C2, C3.....C23).

6.5 Técnicas de pesquisa

No levantamento de informações de fontes variadas, independente dos métodos ou técnicas, trazemos conhecimentos que servem de *background* (cenário) ao campo de interesse.

A principal e primeira forma de coleta de dados é feita através da pesquisa bibliográfica e documental.

Foram basicamente utilizados dois tipos de dados: os dados primários disponibilizados, que ainda não receberam estudo ou análise; e os dados secundários, que estão disponíveis em livros, teses, artigos etc., que já foram objetos de estudo e análise.

6.5.1 Dados bibliográficos e documentais

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico de autores que desenvolveram trabalhos na área da avaliação educacional desde os primórdios até a contemporaneidade.

Diante do estudo das experiências brasileiras na temática da avaliação institucional, examinamos documentos como o GERES, o PAIUB, o ENC e a legislação vigente que

ampara o atual sistema de avaliação da educação superior – SINAES, além de fontes estatísticas obtidas no Censo da Educação Superior de 2007.

6.6 Instrumentos utilizados para coleta de dados

Utilizamos para a coleta de dados instrumentos distintos em condições planejadas e sistematizadas para responder aos objetivos propostos que estabelecemos anteriormente.

Dessa forma, organizamos a coleta de dados em etapas, de acordo com as informações que desejamos obter e que garantam validade e eficácia.

Na primeira etapa, detivemo-nos na caracterização das IES cearenses. Tratou-se de uma categoria de estudo descritivo das características da população.

Para Lakatos; Marconi (2001, p.193), “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”.

6.6.1 Observação exploratória nos sites institucionais

Ao observarmos os sites institucionais, percebemos suas funcionalidades, por apresentarem um material farto de informações úteis para a fase deste processo de pesquisa. O site permite ao pesquisador visualizar a instituição sem a necessidade de utilizar técnicas especiais para conhecer sua filosofia, sua missão, sua história, além de obterem-se, também, informações sobre a concepção, composição, relatórios parciais de autoavaliação, orientando-se pela legislação vigente.

Para o registro das informações, utilizou-se um formulário no Software Excel para anotações dos seguintes aspectos a serem colhidos sobre a CPA de cada IES: apresentação, composição, projeto, regulamento e relatório(s).

Com o registro das informações, percebe-se que a observação assistemática “não é totalmente espontânea ou casual, porque o mínimo de interação, de sistema e de controle se impõe em todos os casos, para chegar a resultados válidos” (GIL, 2001, p.193 apud ANDEREGG, 1978, p. 97).

6.6.2 Questionário

Para a validação do instrumento de coleta de dados, elaboramos perguntas sobre o objeto de estudo, que tem como objetivo geral *diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições de ensino superior cearenses acerca da concepção de autoavaliação, como etapa inicial e essencial, instituída pela Lei nº 10.861/2004.*

De acordo com Lakatos e Marconi (2001 p. 201),

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Utilizou-se, pois, o questionário como um instrumento de coleta de dados por possibilitar menores gastos, por atingir grande número de informantes, por garantir o anonimato das respostas e por não expor o informante à influência de opinião.

O questionário foi elaborado e validado a partir dos documentos do Inep e da Conaes, publicados em 2004, que foram destinados aos Coordenadores das CPAs para subsidiá-los no processo de avaliação institucional, junto à comunidade acadêmica, em que sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados no SINAES.

O instrumento foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa, ou seja, às 44 IES, que disponibilizaram o contato com a(s) pessoa(s) efetivamente envolvida(s) com a avaliação institucional. Assim, os primeiros informantes foram os coordenadores das CPAs.

Para elaborar um questionário, é fundamental a observância às normas para proporcionar eficácia e validade. Também é essencial que o pesquisador tenha um conhecimento sobre o assunto, evidenciando-nos a fase inicial, ou seja, a pesquisa bibliográfica e o conhecimento teórico-empírico do pesquisador.

Na elaboração do questionário, utilizamos as três categorias de perguntas: abertas, fechadas e de múltipla escolha. Quanto às perguntas abertas, usamo-las por possibilitarem uma investigação mais precisa em que o informante redige a sua concepção, a sua expectativa sobre o assunto abordado; as perguntas fechadas ou dicotômicas são limitadas e o informante terá que escolher a que melhor expresse sua opinião; as de múltipla escolha são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas (LAKATOS; MARCONI, 2001).

O instrumento de pesquisa encontra-se dividido em blocos para facilitar a análise e a interpretação dos dados. Os blocos foram estruturados atendendo aos objetivos específicos, como pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5: Validação do instrumento de coleta de dados – informantes Coordenador da CPA

Objetivo geral da pesquisa			
Diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições de ensino superior (IES) cearenses acerca da concepção de autoavaliação, como etapa inicial e essencial, conforme instituída pela Lei nº 10.861 (SINAES).			
Blocos	Objetivos específicos	Argumentos específicos/variáveis	Itens
I	Identificar as práticas de AI nas IES cearenses, realizadas antes do SINAES.	Sua IES participou de algum programa de Avaliação Institucional?	1
		Havia programa de avaliação institucional em sua IES antes da Lei nº 10.861 (SINAES)?	2
Elaborado por duas perguntas dicotômicas e completadas com perguntas abertas, quando a resposta for sim, no quesito 1, e não, no quesito 2.			
II	Ponderar o comprometimento dos partícipes das IES cearenses, em relação à autoavaliação e a constituição da CPA.	Na sua opinião, quais os TRÊS aspectos mais significativos do SINAES?	3
		Como Coordenador da CPA você participou dos Seminários promovidos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)?	4
		A CPA constituída conforme o Art.11 da Lei nº 10.861 (SINAES) possui regimento próprio?	5
		Indique o quantitativo dos componentes da CPA da sua IES.	6
		A CPA de sua IES tem autonomia em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados, como prevê o Art. 11, inciso II da Lei nº 10.861 (SINAES)?	7
Composto por cinco quesitos, distribuídos em uma pergunta de opinião, três perguntas dicotômicas e completadas para melhor compreensão e uma pergunta aberta para verificar a composição da CPA.			
III	Verificar o nível de conhecimento das IES acerca das etapas da autoavaliação.	Na etapa de preparação da autoavaliação institucional a CPA promoveu reuniões, debates, palestras e outras atividades de sensibilização da comunidade acadêmica?	8.1
		A constituição da CPA foi uma atividade que contou com a cooperação e a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica?	8.2
		O projeto de autoavaliação institucional foi elaborado e discutido com a comunidade acadêmica? De que forma?	8.3
		Na 2ª etapa de avaliação interna, compreendida como etapa de desenvolvimento, ocorreu a sistematização de demandas/idéias/sugestões oriundas das atividades de sensibilização?	8.4
		Houve definição do formato de relatório de autoavaliação entre os membros da CPA?	8.5
		Ocorreu a divulgação e reflexão junto à comunidade acadêmica dos resultados obtidos?	8.6
		Ao final do processo avaliatório houve momentos de reflexão com o corpo gestor para a tomada de decisões sobre as qualidades e as deficiências detectadas?	8.7
Utilizamos seis perguntas de estimacão no nível de conformidade de sua IES diante das etapas propostas pela CONAES e uma de complementação aberta para melhor informar a elaboração do projeto de autoavaliação institucional			
IV	Descrever as facilidades, dificuldades e sugestões em relação à autoavaliação do SINAES.	Na implantação do processo de autoavaliação de sua IES indique: facilidades e dificuldades	1
		Como coordenador do processo de autoavaliação de sua IES, apresente TRÊS aspectos que possam melhorar o SINAES.	3
Foram utilizadas três perguntas abertas para melhor compreender a realidade da IES			
V	Analisar o grau de aceitabilidade da comunidade interna das IES, acerca da proposta de autoavaliação.	Como você considera: O grau de aceitabilidade da comunidade acadêmica do processo de autoavaliação institucional?	2.1
		O autoconhecimento da comunidade interna sobre as potencialidades e fragilidades da IES?	2.2
		O planejamento com vistas à tomada de decisões, com base nas potencialidades e fragilidades da IES?	2.3
Empregamos três perguntas de estimacão de complementação aberta independente do item assinalado.			

Com a leitura dos questionários, percebemos a necessidade de realizar visita *in situ* em algumas IES para observar o cenário institucional diante da avaliação institucional instituída pelo SINAES, no olhar do discente.

De forma aleatória, escolhemos 11 IES na região metropolitana de Fortaleza e duas na região do Cariri. Além da observação, optamos por elaborar um questionário que foi enviado por e-mail aos discentes que se interessaram em participar da pesquisa.

Utilizamos o mesmo formato para validar o instrumento encaminhado aos discentes. Dividimos o instrumento em apenas dois blocos, como pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6: Validação do instrumento de coleta de dados – informantes discentes

Objetivo geral da pesquisa			
Diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições de ensino superior (IES) cearense da atual concepção de autoavaliação, como etapa inicial e essencial, instituída pela Lei nº 10.861 (SINAES).			
Blocos	Objetivos específicos	Argumentos específicos/variáveis	Itens
I	Perguntas de fato	Caracterização do informante – discente	1 a 6
II	Verificar o nível de conhecimento das IES acerca das etapas da autoavaliação.	Sua Instituição já comentou sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?	7
		Que técnicas ou procedimentos são utilizados na Avaliação Institucional de sua Instituição?	8
		Em que período do ano se realiza a Avaliação Institucional em sua Instituição?	9
		Que dimensões são abordadas na Avaliação Institucional, quando realizada?	10
		Quem interpreta e/ou analisa os resultados da Avaliação Institucional em sua Instituição?	11
		Os resultados da Avaliação Institucional são disponibilizados para conhecimento:	12
		De que forma os resultados são disponibilizados?	13
		Os resultados quando disponibilizados refletem as expectativas da comunidade acadêmica?	14
		A aplicação da Avaliação Institucional tem favorecido em mudanças significativas na sua instituição?	15
Empregamos perguntas fechadas ou dicotômicas, de múltipla escolha de avaliação sem complementações.			

6.7 Procedimentos de elaboração, coleta e análise dos dados

As ações para a efetivação deste estudo adotaram as seguintes etapas:

1ª Etapa: Elaboração do instrumento de pesquisa

A elaboração do questionário efetivou-se em novembro/dezembro de 2008. Para a testagem do instrumento, realizamos a checagem dos objetivos propostos no estudo, procedendo-se o ajuste junto ao orientador da pesquisa. Neste contexto, a pesquisa teve seu início em janeiro de 2009.

2ª Etapa: Encaminhamento do instrumento de pesquisa aos Coordenadores das CPAs

Os instrumentos foram encaminhados por meio eletrônico com a solicitação de confirmação de leitura, o que permitiu um maior controle do recebimento do provável informante. Mesmo com a confirmação dos informantes, estes foram contatados por telefone, fator que permitiu elucidar dúvidas eventuais.

O recebimento do instrumento preenchido ocorreu por meio eletrônico, durante os três primeiros meses de 2009. Vale ressaltar que houve prorrogação de tempo para o envio, já que o prazo de resposta solicitado na carta de apresentação datava para 23 de março de 2009, mas, considerando que alguns informantes não enviaram o instrumento no prazo solicitado, foram realizados contatos telefônicos e por e-mail com os informantes que ainda não haviam enviado o instrumento, no sentido de sensibilizá-los. Optou-se, então, por prolongar o prazo até o mês de junho de 2009.

3ª Etapa: Análise dos dados

A análise dos dados iniciou-se em março, à medida que os instrumentos iam sendo recebidos. O procedimento utilizado como tratamento dos dados coletados nos questionários foi a análise qualitativa de conteúdo.

Para a operacionalização da análise dos dados, foram seguidos os seguintes passos:

- a) Leitura do material e organização dos dados;
- b) Ordenação dos dados através da releitura do material;
- c) Classificação dos dados, separando-os por temas de relevância e recorrência;
- d) Tabulação em planilha do Software Excel, onde foram organizados em tabelas, bem como em gráficos.

Procurou-se, através da compreensão dos dados coletados, a confirmação, ou não, dos pressupostos, além de buscar responder aos questionamentos inicialmente formulados na pesquisa e, assim, ampliar o diagnóstico do grau de conhecimento nas IES cearenses, por mediação de seus partícipes (coordenador de CPA e discente), sobre a concepção de autoavaliação instituída pelo SINAES.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA REALIDADE PESQUISADA

Para tornar possível diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições de ensino superior (IES) cearenses, acerca da concepção de autoavaliação vigente, como etapa inicial e essencial, conforme instituída pela Lei nº 10.861 (SINAES), os dados coletados, através dos instrumentos com tipos de perguntas mescladas para oportunizar um maior conhecimento em relação a este aspecto das IES cearenses, foram analisados e interpretados numa sequência de resultados em atendimento aos objetivos específicos.

7.1 Caracterização das IES cearenses

7.1.1 Quanto à regulação das IES

De acordo com o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES no sistema federal de ensino, em que faz menção ao art. 84, da Constituição Federal, aos artigos. 9º e 46 da LDB e também a Lei dos SINAES, compreendemos que:

Art. 2º O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Constatou-se, pela análise aos cadastros das IES cearenses, junto ao Inep, que 41 ou 93,2% das IES cearenses se reportam diretamente ao MEC, seguindo, portanto, as orientações do Decreto acima mencionado. Para as demais, ou seja, três ou 6,8% das IES cearenses se reportam diretamente ao Conselho Estadual de Educação (CEE), orientando-se pela Resolução nº 420/2007, que dispõe sobre o credenciamento, reconhecimento e renovação de cursos pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

7.1.2 Quanto à Organização Acadêmica das IES

Referentemente à organização acadêmica, verificou-se no Decreto nº 5.225/2004, que alterou os dispositivos do Decreto nº 3.860/2001, e posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, em seu art. 12, que as IES, quanto à sua organização, são classificadas em universidade, centro universitário e faculdades.

Conforme legislação vigente, a realidade cearense para este trabalho apresenta-se em sua totalidade com quatro ou 9% de Universidades, uma ou 2,3% de Centro Federal de Educação Tecnológica e 39 ou 88,7% de faculdades.

7.1.3 Quanto aos cursos ofertados no cenário cearense

O ensino de graduação presencial ofertado pelas IES cearenses engloba a formação de bacharéis, de licenciados e de tecnólogos. Dentre as 44 IES cearenses, percebe-se que a partir de 2000 ocorreu um significativo credenciamento de Faculdades Tecnológicas, como também a inclusão de cursos superiores de tecnologia (CST), em IES, que desde sua criação ofertavam apenas cursos de bacharelados e/ou de licenciaturas, aspectos que se apresentam no gráfico 4, a seguir:

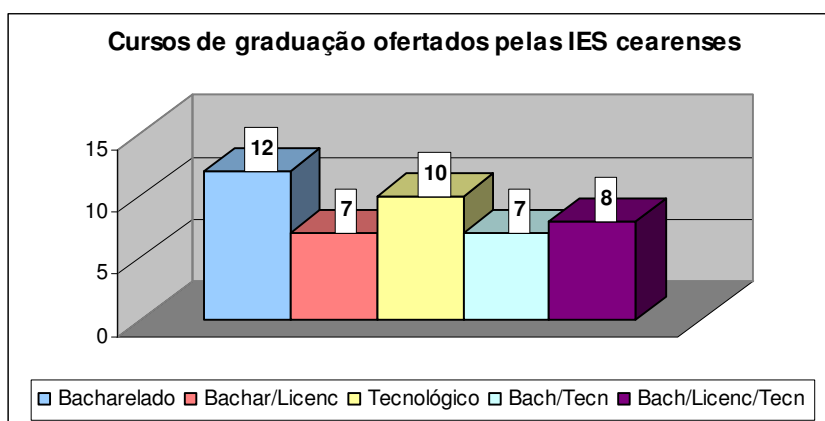


Gráfico 4: Distribuição dos cursos de graduação ofertados pelas IES cearenses.
Fonte: Dados da pesquisa.

Diante da diversidade e especificidades das IES cearenses e, conseqüentemente, de seus cursos, percebe-se, no resumo técnico do Censo de 2007, que o ensino presencial de

graduação tem apresentado um pequeno crescimento de 4,6% em relação a 2006, como é demonstrado no gráfico 5, a seguir:

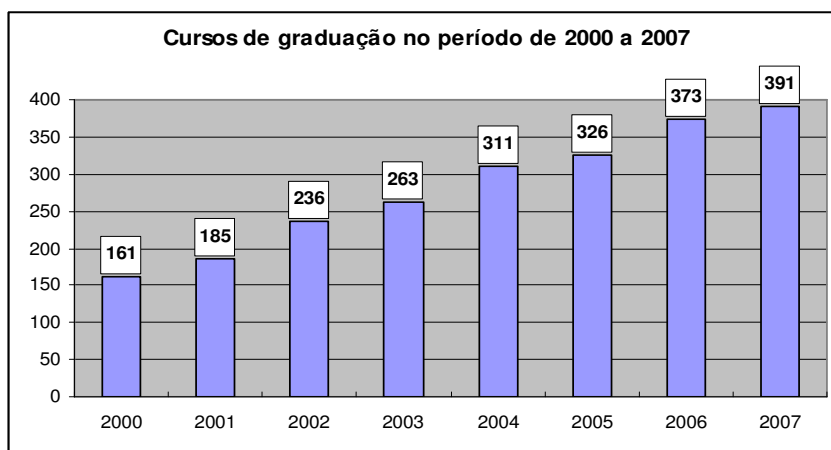


Gráfico 5: Quantitativo de cursos superiores de graduação no Estado do Ceará no período de 2000 a 2007.
Fonte: Relatório do Censo da Educação Superior de 2007 MEC/INEP/DEEP (2009).

7.2 As IES cearenses e a oficialização do SINAES

O SINAES como sistema de abrangência nacional estabeleceu um acordo de cooperação técnica, celebrado entre o MEC por intermédio da Conaes e o CEC, objetivando a implantação do SINAES nas IES vinculadas ao CEC/CE. Vale salientar que, apesar da assinatura do termo de cooperação, o mesmo não foi efetivado, e as IES estaduais participam de etapas no ENADE, mas quanto à avaliação interna e externa, elas desenvolvem processos avaliativos diferenciados do SINAES.

Averiguou-se, inicialmente, o cadastro das IES no Inep e constatou-se que 39 ou 88,6% das IES possuem site institucional. No entanto verificou-se a inexistência de site institucional em cinco ou 11,4% das IES, correspondendo a três IES vinculadas ao MEC e duas IES vinculadas ao CEC. Esse aspecto dificultou a análise do perfil institucional e dos aspectos relacionados à constituição da CPA. O gráfico 6, a seguir, apresenta o resultado da pesquisa:

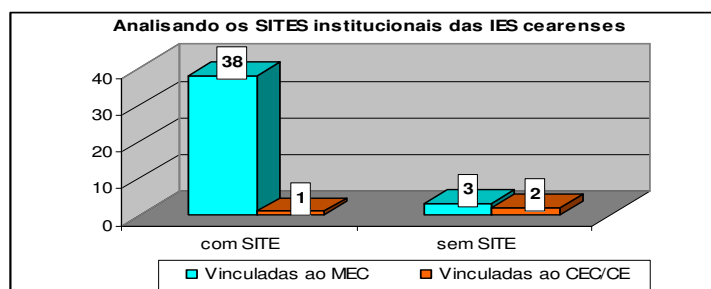


Gráfico 6: Analisando o cadastro das IES cearenses no Site do Inep.
Fonte: www.inep.gov.br em 2/9/2008.

O resultado da análise dos sites institucionais das IES cearenses está organizado no gráfico 7, apresentando cinco aspectos fundamentais quanto à implantação do SINAES no interior das instituições. Buscamos informações sobre como as IES cearenses apresentaram à comunidade acadêmica os seguintes aspectos referentes à CPA: a apresentação da nova proposta de avaliação institucional instituída pelo SINAES; a composição da CPA; sua regulamentação; projeto de autoavaliação e a(s) síntese(s) das avaliações ocorridas no período de implantação da Lei do SINAES.

No aspecto sobre a apresentação à comunidade da proposta SINAES, verificamos que das 44 IES apenas 16 (36,4%) apresentavam como subsídios à comunidade a legislação vigente e textos explicativos sobre autoavaliação e a importância do conhecer para aprimorar.

A composição da CPA é um aspecto essencial diante da nova legislação. São os representantes da IES em todo processo avaliativo. A sua composição foi constatada em apenas 36,4%. Verifica-se, portanto, que a composição da CPA é bastante incidente, levando a crer que a legislação vem sendo consolidada de maneira muito lenta no interior das IES.

Quanto às sínteses das autoavaliações realizadas, percebeu-se que apenas sete ou 15,9% divulgavam os resultados e, nessa divulgação, há uma predominância de dados quantitativos através de tabelas.

Analisando os regulamentos existentes, ou seja, apenas cinco ou 11,4% das IES, verificou-se que apresentavam um contexto de adesão voluntária em que as participações não previam redução de carga horária do(s) representante(s) do corpo docente ou do técnico-administrativo e que o(s) representante(s) do corpo discente teria(m) abonadas as faltas ao participar dos encontros ou seriam consideradas atividades complementares.

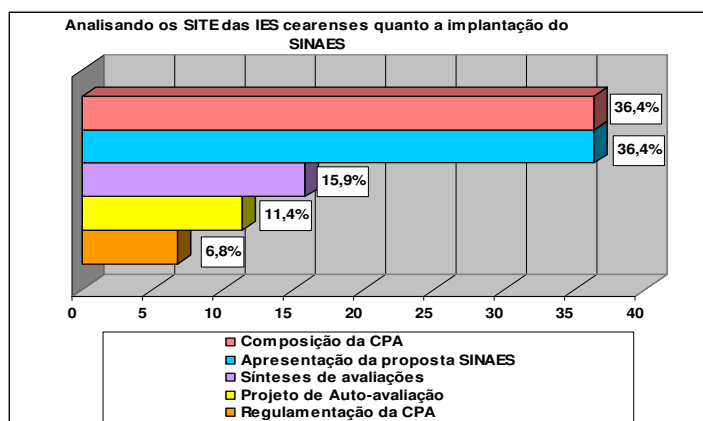


Gráfico 7: Analisando os sites institucionais das IES cearenses.

Fonte: Dados da pesquisa.

O conhecimento sobre a composição da CPA é aspecto fundamental para determinar o nosso contato com o Coordenador(a) da CPA.

O gráfico 8 apresenta a forma de contato com as IES e suas CPAs. De acordo com o observado na representação gráfica acima, ter-se-ia a oportunidade de contato direto, ou seja, por e-mail do(a) coordenador(a) em apenas 36,4% das 44 IES. Para conseguir contato com os coordenadores foram utilizadas três estratégias de contato: apenas por telefone (cinco), pelo e-mail do coordenador (16) e pelo e-mail institucional e telefone (23).

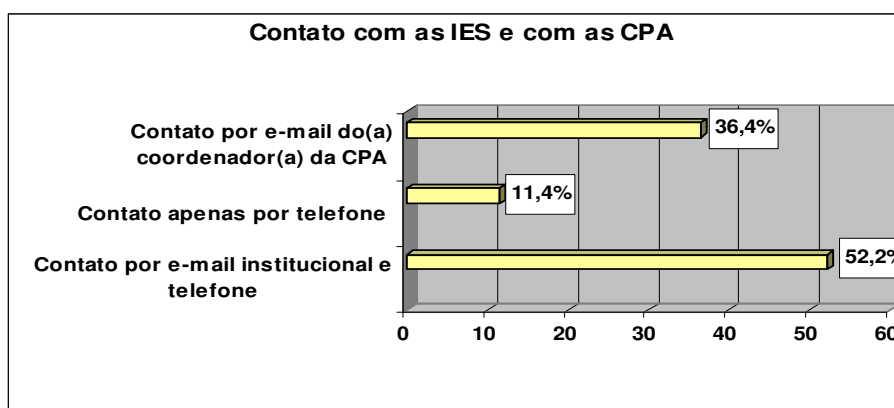


Gráfico 8: Estratégias realizadas para obtermos maior contato com as CPAs.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentam-se na tabela 2 os dados das respostas de participação no trabalho de pesquisa. Foi encaminhada para o e-mail institucional do(a) coordenador(a) da CPA uma carta de apresentação, explicitando o objetivo do trabalho e anexando o instrumento de coleta de dados. Aguardou-se a confirmação da participação das IES através do retorno do instrumento de pesquisa, também, por e-mail.

Diante da confirmação de participação, obteve-se o retorno de 23 ou 52,3% das 44 IES pesquisadas.

Tabela 2: Encaminhamento do convite de participação e instrumento de pesquisa.

<i>Confirmação da participação na pesquisa</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Não foi localizada no endereço indicado no cadastro do Inep	1	2,3
Não houve retorno da IES para contato com a CPA	8	18,2
A IES não participa de pesquisa por decisão da Diretoria Executiva por insatisfação de pesquisas anteriores	4	9,0
A CPA da IES encontra-se em fase de reconstituição no período da pesquisa	2	4,5
O Coordenador confirmou a participação, mas não houve retorno do instrumento	6	13,7
Confirmação da participação com retorno do instrumento de pesquisa	23	52,3
Total	44	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

7.3 Perfil dos coordenadores das CPAs cearenses

Com a confirmação e retorno de 23 instrumentos de pesquisa, procurou-se coletar alguns dados que caracterizassem o perfil do coordenador das CPAs cearenses. Para se obter o perfil dos Coordenadores de CPAs cearenses, utilizamos as estratégias de pesquisa documental que incidiu na análise dos currículos na Plataforma Lattes .

7.3.1 Coordenadores de CPAs por gênero e titulação

A análise dos currículos revelou que, em relação ao gênero, há um certo equilíbrio, predominando, por uma pequena diferença, o gênero masculino, ou seja, três ou 13% a mais em relação ao gênero feminino. Quanto à titulação máxima do coordenador da CPA, encontramos um resultado satisfatório, pois constatamos que há uma incidência de 10 ou 43,5% que possuem titulação máxima de mestre. A sinopse apresenta-se no gráfico 9, a seguir:

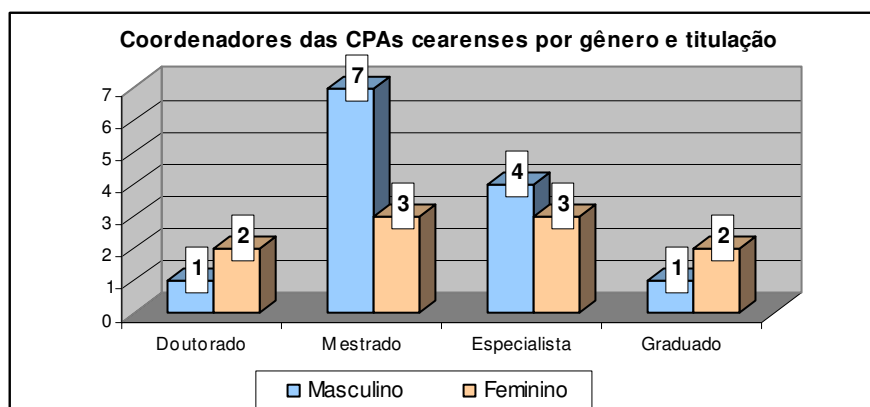


Gráfico 9: Coordenadores de CPAs por gênero e titulação.
Fonte: Dados da pesquisa.

7.3.2 Coordenadores de CPAs por titulação e área de conhecimento

O resultado da pesquisa apresenta-se no gráfico 10. Com a análise dos currículos objetivou-se conhecer, além da titulação, a sua experiência profissional na área da educação. Em relação ao nível de titulação, verifica-se a existência de coordenadores com titulação de graduação a doutorado, havendo um predomínio significativo de coordenadores de CPA com título de mestre. Ainda pela análise dos currículos, percebe-se que há uma diversidade de área de conhecimentos. Então, realizou-se uma distribuição em oito áreas contempladas dentre os coordenadores da graduação ao doutorado.

Em síntese, verifica-se que as titulações *stricto sensu* (doutorado) estão concentradas todas na área de Educação (13%). Outro aspecto significativo, nas áreas de conhecimento, é que, além da área da Educação, há uma expressiva concentração de coordenadores nas áreas de Administração, em cujo percentual encontram-se 13% de mestre, 8,7% de especialistas e 4,3% de graduados. Na área de Informática, temos quatro ou 17,4% de especialistas.

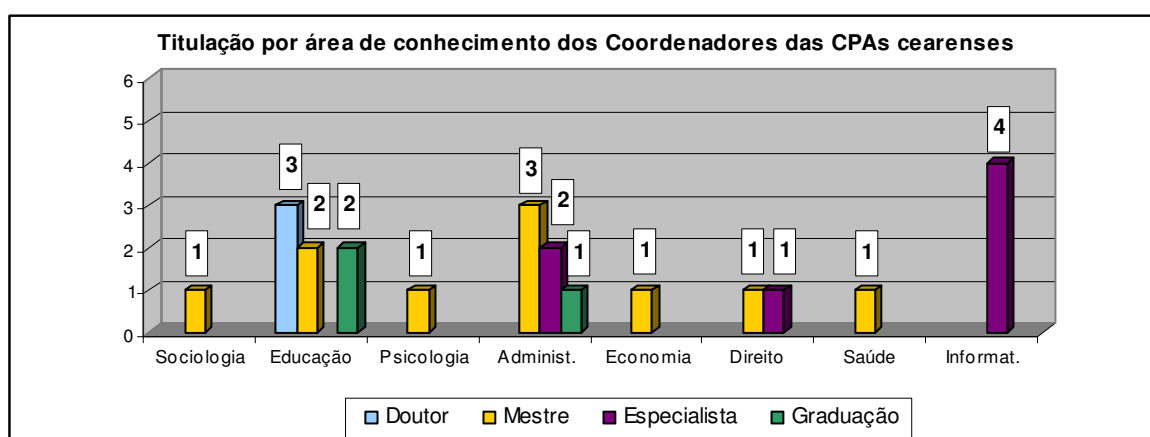


Gráfico 10: Coordenadores de CPAs por titulação e área de conhecimento
Fonte: Dados da pesquisa

7.3.3 Coordenadores de CPAs por experiência profissional (atual)

A experiência profissional dos coordenadores de CPAs está apresentada na tabela 3. Percebe-se que há uma ascendência na docência e gestão da instituição, ou seja, além da docência os coordenadores têm função de direção em áreas distintas, como financeira, administrativa, dentre outras, totalizando 52,2%, enquanto apenas um percentual de 8,7% atua na função de docência especificamente. Constata-se que quatro (17,4%) dos coordenadores possuem experiência em pesquisa nas áreas educacionais e sociais. Observa-se que os coordenadores das CPAs possuem atividades diversificadas, seja na docência ou na gestão no interior das IES, e os que são apenas docentes desenvolvem a função em mais de uma IES, aspecto que predomina nas IES privadas.

Tabela 3: Número e percentual de coordenadores de CPAs por experiência profissional

<i>Coordenadores por experiência profissional</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Docência e Gestão (Financeira, Administrativa e Planejamento)	12	52,2%
Docência	2	8,7%
Docência e Coordenação de curso	2	8,7%
Docência e Pesquisa	4	17,4%
Coordenadora Pedagógica	2	8,7%
Técnico administrativo	1	4,3%
Total	23	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

7.4 BLOCO I: IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS IES CEARENSES ANTERIORES À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SINAES

O plano de tabulação do instrumento de pesquisa foi elaborado em planilhas do Software Excel, incluindo o desenho das tabelas e dos gráficos. Para melhor compreensão dos dados coletados, dividimo-lo em blocos, o que favoreceu a análise e a interpretação dos dados, de maneira quantitativa e qualitativamente.

7.4.1 O olhar do coordenador da CPA

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, que é o de identificar as práticas de AI nas IES cearenses realizadas antes do SINAES, foram utilizadas no bloco I do instrumento de coleta de dados duas perguntas dicotômicas completas com perguntas abertas.

Pode-se observar, na tabela 4, que 56,3% (13) dos respondentes apontam que não participaram de programa de Avaliação Institucional. Contudo, 43,5% (10) das IES afirmam que participaram e justificaram através das ações de credenciamento da IES, de autorização e de reconhecimento do(s) curso(s).

Quando indagamos se a IES já possuía programa de avaliação institucional anterior ao SINAES, os respondentes numa margem de 69,6% (16) afirmaram que não, e apenas 30,4% (7) dos respondentes apontaram que sim. Verificamos que os respondentes não possuem experiências de avaliação institucional anteriores ao instituído pelo SINAES.

Em síntese, pode-se afirmar que as experiências de avaliação institucional, vivenciadas nas IES cearenses, eram restritas aos aspectos de desempenho docente e que as práticas exercidas não apresentavam globalidade nem a participação da comunidade.

Ao serem solicitados, pelo instrumento, a se justificarem no caso de resposta negativa, os informantes, assim se expressaram:

- C1, C3, C7 e C12 – Não havia na faculdade um programa estruturado de maneira globalizada, assim avaliava apenas o desempenho docente.
- C2, C6, C9, C15, C17 e C21 – O programa existente na instituição verificava apenas a satisfação do aluno em relação aos professores e o atendimento da coordenação do curso.

- C4 e C22 – A avaliação era realizada através de sugestões e críticas e o desempenho dos professores ao final da(s) disciplina(s).
- C5, C8, C11 e C23 – Não apresentaram justificativa.

Tabela 4: Programa de Avaliação Institucional anterior ao SINAES

<i>Programa de Avaliação institucional anterior ao SINAES</i>			
Sua IES participou de algum programa de Avaliação Institucional?	N	%	
Sim.	10	43,5%	
Não.	13	56,5%	
Total	23	100,0%	
Havia programa de avaliação institucional em sua IES antes da Lei nº 10.861 (SINAES)?	N	%	
Sim.	7	30,4%	
Não. Justifique.	16	69,5%	
Total	23	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

7.5 BLOCO II: PONDERAÇÃO DO COMPROMETIMENTO DOS PARTICÍPES DAS IES, EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PROPOSTA NO SINAES E A CONSTITUIÇÃO DA CPA

O bloco II do instrumento de coleta de dados foi composto por cinco perguntas distribuídas em pergunta de opinião, abertas e dicotômicas, a serem completadas, para melhor compreensão. O bloco tem por objetivo melhor compreender a assimilação dos partícipes, em face da proposta do SINAES, sua representatividade ao compor a CPA e sua autonomia prevista no art. 11 da Lei nº 10.861/2004.

7.5.1 Aspectos significativos instituídos pelo SINAES

Solicitou-se que os coordenadores das CPAs apresentassem três aspectos mais significativos instituídos pelo SINAES. Dos aspectos mencionados, demos destaque aos que traduziam maior significância dentre os respondentes:

- C1.– Destaca a padronização dos instrumentos e participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação.
- C2 – Cita a metodologia explícita da avaliação institucional, a integração do sistema de avaliação e a unificação do sistema para todas as IES

- C4 – Menciona a dimensão II (política para o ensino, pesquisa e extensão), a dimensão VI (organização e gestão da instituição) e a dimensão X (sustentabilidade financeira).
- C5 – Destaca a nova cultura de avaliação formativa nas IES, o momento de autoconhecimento da IES e a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica.
- C6 – A significância da integração da comunidade interna e externa, a necessidade de desenvolver novos mecanismos de avaliação e a importância da CPA para a avaliação externa da IES.
- C7 – Destaca o caráter participativo no processo avaliatório, a sua ampla abrangência e seu caráter processual e não punitivo.
- C8 – Aponta a globalização da avaliação, o processo cíclico e sua continuidade.
- C9 – Destaca a padronização do processo de avaliação, a implantação de uma nova cultura na forma de avaliar e o repensar das IES através do fortalecimento da responsabilidade do processo de integração.
- C10 – Aponta a obrigatoriedade da realização da avaliação institucional, o esforço na melhoria da qualidade da educação superior e o processo participativo.
- C11 – Destaca a perspectiva de integração do sistema por ser composto por diversos momentos, o envolvimento da IES e a responsabilidade social da IES como dimensão de avaliação.
- C14 – Trabalhar a função da avaliação no espaço da IES, favorecendo a conscientização pedagógica do ato de avaliar.
- C16 – Destaca como recurso de planejamento estratégico institucional.
- C17 – Aponta a transparência do processo e o respeito à identidade de cada IES.

Estabelecendo uma síntese em percentuais dos aspectos apontados pelos coordenadores de CPAs, elaborou-se um gráfico com os resultados que podem ser observados no gráfico 11, a seguir:

Diante da carência de experiência em avaliação institucional das IES cearenses, verifica-se que o maior percentual de significância proposta pelo SINAES refere-se ao autoconhecimento da IES de suas fragilidades e potencialidades, aspectos que favorecerá ao aprimoramento de suas ações na melhoria da qualidade do ensino. Também é explicitado que a metodologia de autoavaliação favorece a integração da comunidade acadêmica no desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação.

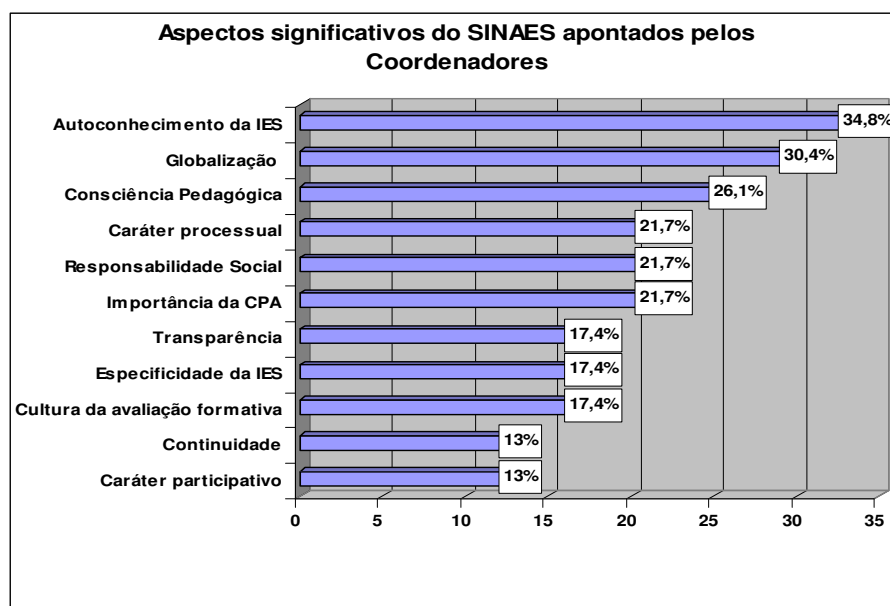


Gráfico 11: Aspectos mais significativos do SINAES apontados pelos coordenadores das CPAs.
Fonte: Dados da pesquisa.

7.5.2 Implementação promovida pela Conaes e Inep

As ações realizadas para a implementação das CPAs ocorreram em diferentes momentos, através inicialmente do cadastro eletrônico, com a publicação da Lei do SINAES e com os momentos de sensibilização, com os seminários e oficinas.

Os seminários e as oficinas objetivaram orientar e assegurar aos coordenadores das CPAs a compreensão do novo sistema de avaliação nacional que proponha a todas as IES brasileiras, independente de sua categoria administrativa, a troca de experiência na execução do processo de implementação do SINAES.

Considerando um fator de relevância a participação do(a) coordenador(a) da CPA, solicitou-se que os respondentes informassem essa sua participação, tecendo considerações sobre os eventos, ou justificassem sua não participação.

A realidade percebida a esse respeito é que numa margem de 69,6% (16) dos respondentes apontaram não ter participado dos eventos organizados pela Conaes e pelo Inep. Ressalta-se que 13% dos respondentes não justificaram a não participação. Contudo, uma minoria 30,4% (7) assinalaram a participação e assinalaram positivamente, destacando que os seminários e oficinas possibilitaram a compreensão sobre as diretrizes do SINAES, as dimensões do roteiro de avaliação. Pode-se resumir este aspecto através da consideração do C9 que destaca:

“Importantíssimos!!! Momentos de aproximação do “legal” (legalidades) com a aplicabilidade. Esses momentos são necessários, pois a mudança cultural é lenta e precisa ser alimentada. É como um monitoramento necessário tanto para a Conaes/Inep como para as IES. O discurso da construção e não da punição”.

Já os respondentes que assinalaram negativamente justificaram da seguinte forma:

- C1 – Ingressei na Coordenação da CPA apenas em 2007 e procurei dar continuidade ao processo de avaliação.
- C2 – Não são constantemente ofertados e há pouca divulgação.
- C3 – Participei como avaliador do Inep, mas não foi algo institucional por que minha IES não obrigatoriamente participa do SINAES.
- C4 – Assumi a direção da IES e a coordenação da CPA há 14 meses e não tomei conhecimento em apreço. Houve participação em treinamentos específicos, através de empresas de consultoria.
- C6- Informo que na época dos seminários e oficina não era coordenador da CPA.
- C7 – Participei apenas do seminário realizado pela UFC em 2006.
- C10 – Após assumir a coordenação da CPA não tive conhecimento de algum evento pela Conaes e pelo Inep.
- C12 – Assumi recentemente a coordenação da comissão.
- C13 – Ainda não fazia parte da CPA.
- C15 – Iniciei a coordenação apenas no final de 2008.
- C18 – Não. Quem participou dos seminários representando a IES foram os professores que antes ocupavam o cargo de Presidente e Vice da CPA.
- C21 – Participaram os gestores e alguns coordenadores. Assumi a coordenação somente na composição da CPA.
- C23 – Assumi a coordenação apenas em 2007. Meus conhecimentos são restritos apenas à legislação.

Em síntese, percebe-se que, dos 23 coordenadores, 16 coordenadores da CPA são ingressantes ao processo avaliativo do SINAES e procuram dar continuidade no interior da IES. Outro aspecto observado é que não verificamos se ocorre um repasse do trabalho para formalizar uma continuidade.

7.5.3 Composição da CPA e regimento próprio

No que diz respeito à composição das CPAs, o art. 11 da Lei nº 10.861/2004 faz referência à necessidade da IES de assegurar, através de ato do seu dirigente máximo, a

nomeação dos participantes da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, previsto em estatuto ou regimento próprio.

Podemos observar, na tabela 5, a soma da representatividade da comunidade interna das IES e a externa de todas as IES pesquisadas. Requereu-se que os respondentes informassem o quantitativo dos componentes da CPA de sua IES. Na análise, revelou-se que o corpo docente é liderante em relação aos demais representantes, o que representou 31,9% e, assim, constatamos que as CPAs foram constituídas dentro das orientações da legislação vigente.

Tabela 5: Quantitativo dos componentes da CPA

<i>Indique o quantitativo dos componentes da CPA da sua IES.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Representantes do Corpo Docente	60	31,9%
Representantes do Corpo Discente	49	26,1%
Representantes do Corpo Técnico-administrativo	43	22,8%
Representantes da Comunidade civil	36	19,2%
Total	188	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

A legislação define que a constituição da CPA seja prevista em estatuto ou regimento próprio. Sob esse aspecto, verificamos que, quanto à regulação, a CPA não está estabelecida de maneira regular, como prevê a legislação. Ressaltamos que 47,8% dos respondentes justificaram a regulamentação da seguinte forma:

- C1, C13, C15 e C21 – A regulamentação da CPA faz parte do Regimento da IES.
- C7 – Este primeiro ciclo de avaliação tem tomado o tempo da equipe da CPA que, por não possuir equipe operacional, tem que fazer tudo. Por isso não tivemos ainda condições de construir o regimento.
- C10 e C18 – O regimento da CPA está em processo de construção.
- C2, C9, C17, C22 e C23 – Não há regimento próprio, seguimos as normas da instituição.

Percebemos que, pela análise realizada nos sites e pelas respostas dos coordenadores das CPAs, havia certa harmonia, e que a constituição da CPA estava composta como prevê o art. 11 do SINAES. Não obstante, observou-se que a maioria delas não possui regimento próprio nem se encontra disponível no site institucional.

7.5.4 Autonomia da CPA

No instrumento, indagou-se sobre a autonomia da CPA em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes nas IES.

Conforme prevê o artigo 11 da Lei 10.861/2004, e regulamentado pela Portaria 2.051/2004 em seu artigo 7º, a autonomia da CPA é imprescindível. Também se percebe que a CPA tem autonomia em seu agir, na procura de informações ou dados para cumprir a avaliação das dimensões instituídas pelo SINAES.

Solicitou-se, então, que o respondente justificasse sua resposta, independentemente de ser positiva ou negativa. Contudo, apenas 17 IES, ou seja, 74% dos respondentes justificaram suas respostas dessa maneira:

- C3, C5 e C19 – o Presidente da CPA é o próprio Diretor da IES.
- C6, C8, C9 e C22 – a composição da CPA foi uma indicação da Diretoria Executiva e os representantes discentes pelos coordenadores de cursos.
- C1, C4 e C7 – a IES é totalmente dependente da mantenedora. Portanto, todas as ações propostas necessitam do parecer da mantenedora.
- C2, C10 e C17 – trabalham em consonância com a Diretoria Geral e Acadêmica da instituição.
- C12 – têm autonomia parcial, algumas decisões dependem da aceitação do Colegiado e da Diretoria.
- C13 – a IES possui uma estrutura organizacional centralizadora.
- C15 – as decisões de execução são deferidas ou indeferidas pela diretoria máxima da instituição.
- C11 – a autonomia é partilhada com a Diretoria Executiva da instituição.

Diante das justificativas apresentadas, verificou-se que há autonomia da CPA quanto à procura de informações ou dados para cumprir a avaliação das dimensões instituídas pelo SINAES, mas necessita do apoio do corpo gestor institucional para executar suas reais funções.

7.6 BLOCO III: VERIFICANDO O NÍVEL DE CONHECIMENTO DAS IES ACERCA DAS ETAPAS DA AUTOAVALIAÇÃO

Elaboraram-se seis perguntas de estimacão no nível de conformidade da IES diante das etapas propostas pela Conaes e uma pergunta de complementacão explicitando a forma de elaboracão do projeto de autoavaliacão institucional.

Ressalte-se que as etapas sugeridas pela Conaes não precisam ser realizadas na ordem apresentada; podem ficar a critério da CPA, em consonância com a especificidade de cada IES.

Em relação à primeira etapa sugerida pela Conaes, que compreende a preparação para a implementação da autoavaliação, são mencionadas algumas ações, como a constituição da CPA e a sensibilização da comunidade acadêmica, através de reuniões, debates, dentre outras atividades programadas. As respostas da pesquisa constam das tabelas (6 a 12), a seguir:

Tabela 6: Preparação para a autoavaliação institucional na IES

<i>Na etapa de preparação da autoavaliação institucional a CPA promoveu reuniões, debates, palestras e outras atividades de sensibilização da comunidade acadêmica?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
[1] Realizado	16	69,6%
[2] Não ocorreu	3	13,0%
[3] Não concluída	0	0%
[4] Em fase final	1	4,3%
[5] Concluída	3	13,0%
Total	23	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Sabe-se que, para a legitimidade e a sustentação da CPA, são essenciais a participação e o interesse da comunidade acadêmica, como também a interrelação das atividades pedagógicas, administrativas e gestão acadêmica.

Logo, faz-se necessário conhecer-se como foi realizada a composição da CPA das IES pesquisadas, já que a CPA é um órgão de representatividade acadêmica e, não, administrativa.

Quanto à forma de composição da CPA, pode-se observar uma preponderância de 13 ou 56,5% de comissões constituídas com a participação dos atores institucionais; mas constatamos que seis ou 26,1% foram constituídas à revelia da legislação, ou seja, foram indicados pelo corpo gestor. Aspecto observável na tabela 7 abaixo:

Tabela 7: Constituição da CPA

<i>A constituição da CPA foi uma atividade que contou com a cooperação e a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
[1] Realizado	13	56,5%
[2] Não ocorreu	6	26,1%
[3] Não concluída	1	4,3%
[4] Em fase final	0	0%
[5] Concluída	3	13,0%
Total	23	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

A sensibilização da comunidade acadêmica favorecerá a participação dos atores institucionais que, efetivamente, proporcionará uma mudança na consciência educacional acerca da avaliação institucional na nova proposta do SINAES. Como consequência, despertará nos atores institucionais sua participação e a reflexão sobre a IES.

A elaboração e o desenvolvimento da proposta de autoavaliação devem estar em consonância com os interesses dos atores institucionais. Seguindo este raciocínio é imprescindível conhecer-se de que maneira foi elaborado o projeto de autoavaliação das IES. Diante da análise, constata-se que nove ou 39,1% dos respondentes afirmaram a não participação da comunidade acadêmica, como se pode observar na tabela 8, a seguir:

Tabela 08: Elaboração do Projeto de Auto-avaliação

<i>O projeto de autoavaliação institucional foi elaborado e discutido com a comunidade acadêmica? De que forma?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
[1] Realizado	8	34,8%
[2] Não ocorreu	9	39,1%
[3] Não concluída	3	13,0%
[4] Em fase final	0	0%
[5] Concluída	3	13,0%
Total	23	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

No desenvolvimento do processo de autoavaliação, é essencial garantir a coerência entre as ações esquematizadas, já que nessa etapa concentra-se a concretização do que foi planejado.

As respostas quanto ao desenvolvimento do projeto de autoavaliação só ocorreram diante da sistematização das demandas, ideias e sugestões dos atores institucionais. Pode-se constatar, na tabela 9 a seguir, que o projeto de autoavaliação, numa margem significativa de sete ou 30,4%, não foi elaborado com a colaboração da comunidade acadêmica e que, das 23 IES pesquisadas, apenas 10 ou 43,4% apontaram a participação da comunidade.

Tabela 09: Desenvolvimento do projeto de autoavaliação

<i>Na 2ª etapa de avaliação interna, compreendida como etapa de desenvolvimento, ocorreu a sistematização de demandas/ideias/sugestões oriundas das atividades de sensibilização?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
[1] Realizado	10	43,4%
[2] Não ocorreu	7	30,4%
[3] Não concluída	4	17,4%
[4] Em fase final	2	8,7%
[5] Concluída	0	0%
Total	23	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Pela proposta do SINAES, o processo de autoavaliação ocorrerá em consonância com os interesses e participação de todos os atores; e as decisões, como planejamento das atividades, construção de instrumentos para a coleta de dados, a metodologia e a elaboração do(s) relatório(s) serão compartilhadas entre os membros da CPA.

Quanto à definição do formato do relatório de autoavaliação, percebe-se que o percentual de 39,1% compreendeu tanto a colaboração como não, no formato do relatório das CPAs cearenses, como se pode observar na tabela 10, a seguir:

Tabela 10: Formatação do(s) relatório(s) de autoavaliação

<i>Houve definição do formato de relatório de autoavaliação entre os membros da CPA?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
[1] Realizado	9	39,1
[2] Não ocorreu	9	39,1
[3] Não concluída	2	8,7
[4] Em fase final	0	0
[5] Concluída	3	13,0
Total	23	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A divulgação dos resultados do processo de autoavaliação é uma continuidade do processo avaliativo que promoverá a discussão e reflexão dos resultados alcançados nas etapas anteriores. Logo, a CPA deverá promover a divulgação por diversos meios para torná-los públicos.

A divulgação dos resultados à comunidade acadêmica das IES pode ser observada na tabela 11, a seguir:

Tabela 11: Divulgação dos resultados à comunidade acadêmica

<i>Ocorreu a divulgação e reflexão junto à comunidade acadêmica dos resultados obtidos?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
[1] Realizado	8	34,8
[2] Não ocorreu	5	21,7
[3] Não concluída	8	34,8
[4] Em fase final	2	8,7
[5] Concluída	0	0
Total	23	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

O SINAES prevê a continuidade do processo de autoavaliação. Assim, é necessário que haja uma reflexão sobre o mesmo diante das estratégias utilizadas sobre as fragilidades e potencialidades da IES, o que permitirá um replanejamento e, ainda, um balizador para a avaliação externa, que é a próxima etapa da avaliação institucional.

Quanto à organização e reflexão sobre os resultados junto ao corpo gestor, podem ser observadas na tabela 12, que se segue:

Tabela 12: Consolidação dos resultados ao corpo gestor para tomada de decisão

<i>Ao final do processo avaliatório houve momentos de reflexão com o corpo gestor para a tomada de decisões sobre as qualidades e as deficiências detectadas?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
[1] Realizado	7	30,4
[2] Não ocorreu	5	21,5
[3] Não concluída	8	34,8
[4] Em fase final	1	4,3
[5] Concluída	2	8,7
Total	23	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

7.7 BLOCO IV: DESCREVENDO AS FACILIDADES E AS DIFICULDADES EM RELAÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO DO SINAES

7.7.1 Facilidades de implantação do processo avaliativo

Na segunda parte do instrumento, intitulado “Avaliando o processo de Autoavaliação”, que compõe o bloco IV, utilizou-se uma pergunta aberta, com que o respondente descreverá as facilidades e as dificuldades em relação à implementação da autoavaliação.

Apresentaremos as facilidades apontadas pelos coordenadores das CPAs na implementação da autoavaliação em suas IES. Analisando as manifestações dos 23 respondentes, observa-se que há uma preponderância em afirmar, como facilidade, a receptividade da comunidade acadêmica, principalmente por parte dos discentes, técnico-administrativos e dos coordenadores dos cursos, aspectos observados em seus comentários e complementados quando afirmam a participação dos diversos segmentos, favorecendo ao planejamento participativo. As demais facilidades apontadas podem ser observadas no gráfico 12, a seguir:

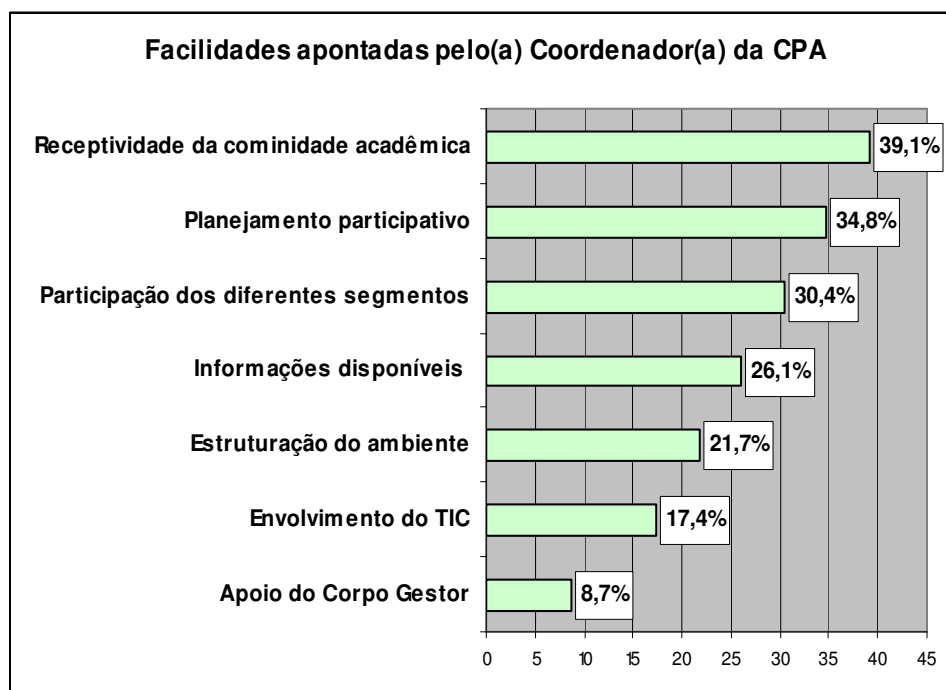


Gráfico 12: Facilidades apontadas no processo de autoavaliação.

Fonte: Dados da pesquisa.

7.7.2 Dificuldades encontradas para a implantação do processo avaliativo

Seguindo a mesma lógica dos comentários dos respondentes, ao manifestarem as dificuldades na implantação do processo avaliativo, verifica-se a preponderância em registrar dificuldades relacionadas quanto à disponibilidade da comunidade acadêmica para participar das reuniões, da elaboração dos instrumentos, como também o desconhecimento sobre avaliação institucional, no que tange ao despreparo na compreensão das dimensões instituídas pelo SINAES.

Também se constata, em seus comentários, a dificuldade de envolver a comunidade para o preenchimento de pesquisa em formulários on-line e/ou em papel, gerando um excesso de informações que dificultam a análise e a própria credibilidade da CPA, junto à comunidade.

Verifica-se que os respondentes apontam com mais efervescência o universo de dificuldades na implantação do processo de avaliação, que podem ser resumidas na sobrecarga dos envolvidos, levando a falta de conciliação de horários e, também, falta de experiência anterior para a implementação da autoavaliação como autoconhecimento da IES.

Essas dificuldades apontadas pelos respondentes podem ser examinadas no gráfico 13, que segue abaixo:

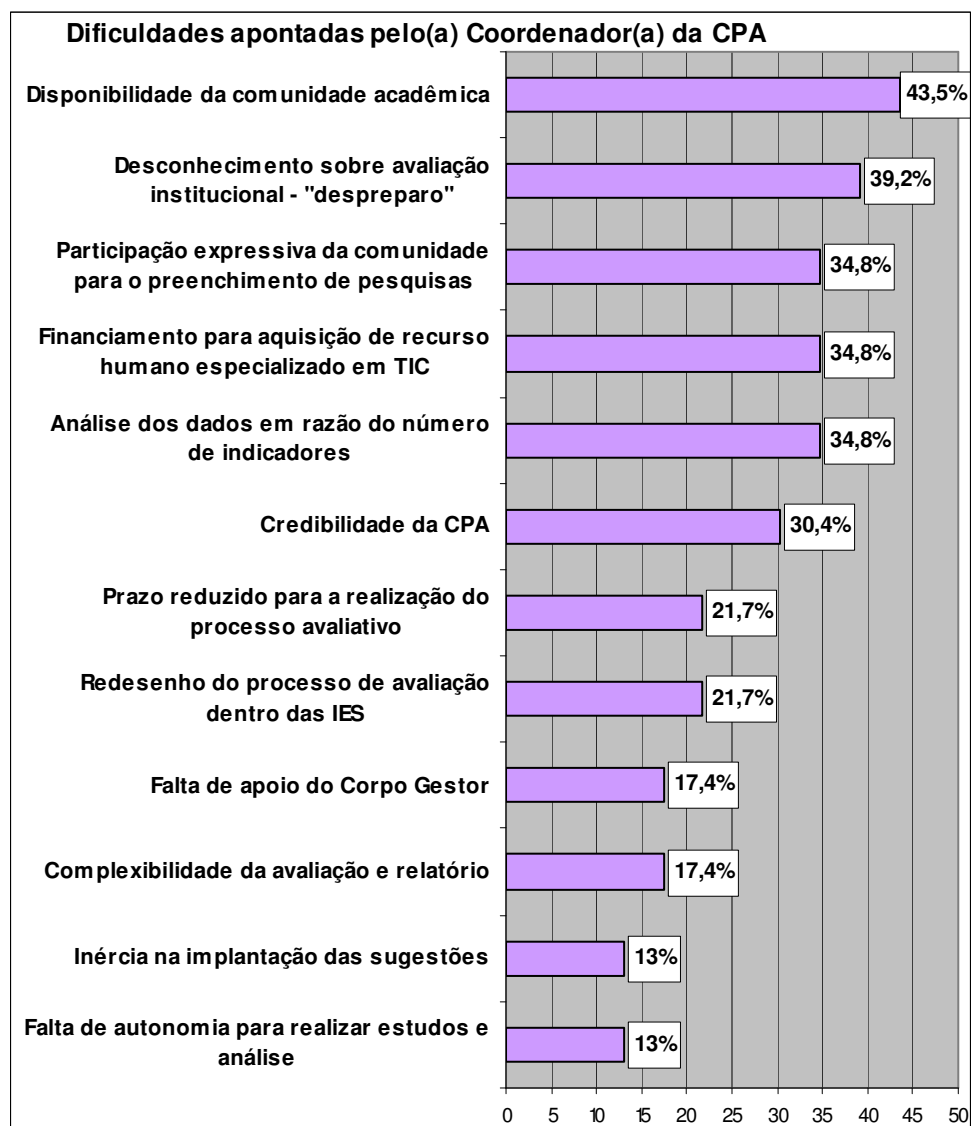


Gráfico 13: Dificuldades apontadas no processo de autoavaliação.

Fonte: Dados da pesquisa.

7.8 BLOCO V: ANALISANDO O GRAU DE ACEITABILIDADE DA COMUNIDADE INTERNA DAS IES CEARENSES, ACERCA DA PROPOSTA DE AUTOAVALIAÇÃO

No bloco V do instrumento de pesquisa, foram empregadas três perguntas de estimação de complementação aberta, justificando o item assinalado. Solicitou-se, então, aos respondentes que avaliassem o grau de aceitabilidade da comunidade acadêmica acerca da proposta de autoavaliação de sua IES.

Vale salientar que, das 23 IES que participaram da pesquisa, um respondente especificou que não haveria condições de responder os quesitos do bloco V, por ter assumido a coordenação da CPA há dois meses. Portanto, 95,6% dos respondentes desenvolveram este bloco, entretanto apenas 63,6% justificaram suas respostas.

Diante da análise desenvolvida quanto ao grau de aceitabilidade da comunidade acadêmica, observou-se que os coordenadores das CPAs envolveram-se de maneira desafiadora na implantação da AI em suas IES. Assim, através das justificativas dos respondentes, foram destacadas as mais pontuais no sentido de contribuir para o nosso diagnóstico.

- C3 – A comunidade acadêmica já desperta para a importância da AI, mas ainda existe algum descrédito, principalmente por parte dos discentes e docentes, no que concerne à aplicação dos resultados da AI na melhoria da faculdade.
- C5 – Quando bem sensibilizados percebemos que a participação é efetiva.
- C7 – Existe uma participação significativa, em torno de 70%. Não ocorrem recusas no momento da aplicação.
- C8 – Parte dos envolvidos ainda não têm consciência da importância da participação na AI, participando às vezes de forma negligente.
- C11 – Percebemos que houve uma boa aceitação da comunidade acadêmica em relação às atividades de avaliação tanto os professores quanto aos alunos.
- C12 – Tivemos dificuldade de aceitação no início por falta de preparação da comunidade, ou seja, não ocorreu a sensibilização para o trabalho.
- C15 – É essencial a sensibilização constante principalmente dos docentes e técnicos.
- C17 – A maturidade da equipe de avaliação é fator essencial para a aceitabilidade e sustentação do processo avaliativo.
- C18 – No primeiro momento o não entendimento. No segundo momento houve entendimento, aceitação e completo apoio. O processo traz melhoria para todos.
- C19 – É importante que as IES realizem uma maior divulgação no meio acadêmico sobre o que é CPA e o que é autoavaliação.
- C20 – É preciso que as IES realizem uma maior divulgação do SINAES no meio acadêmico e principalmente da importância da CPA e da autoavaliação.
- C21 – Foi positivo. Houve o início do reconhecimento que o processo deve existir em todas as IES. Mas sabemos que a aprendizagem é gradual.

Desse modo, estruturamos os resultados na tabela 13, exposta abaixo:

Tabela 13: Grau de aceitabilidade do processo de autoavaliação, instituído pelo SINAES.

<i>O grau de aceitabilidade da comunidade acadêmica do processo de autoavaliação institucional?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Muito bom	4	18,2%
Bom	15	68,2%
Ruim	3	13,6%
Muito ruim	0	0,0%
Total	22	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Para Stufflebeam (1997), o propósito mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar. Portanto, não podemos garantir que as nossas metas e objetivos são válidos, se não os confrontarmos com as necessidades daqueles a quem pretendemos servir. Adotando essa concepção de avaliação, o SINAES estabelece que a autoavaliação produzirá conhecimentos sobre a IES, colocando em questão suas potencialidades e fragilidades, porquanto é um instrumento para a tomada de decisão.

Diante do exposto, foi solicitado que os respondentes classificassem o autoconhecimento da comunidade interna sobre suas potencialidades e fragilidades. Seguindo o mesmo procedimento do quesito anterior, vale destacar as seguintes justificativas:

- C2 – Constatamos que as fragilidades apontadas pela comunidade eram de conhecimento da diretoria da instituição, favorecendo assim as mudanças.
- C4 – O autoconhecimento é um elemento positivo na direção das mudanças a serem implementadas pela direção, no sentido de corrigir falhas apontadas pela autoavaliação.
- C7 – A comunidade acadêmica já desperta para aprofundar o seu olhar sobre a instituição. Mas, falta ainda o desenvolvimento de estratégias de melhores comunicações internas sobre as potencialidades e fragilidades, para estabelecer as prioridades democraticamente.
- C10 – Depois de todo processo de sensibilização a comunidade teve retorno e transparência. Aspectos que favoreceram a credibilidade e a mudança de concepção de avaliação dentro da IES.
- C11 – Ocorre de maneira gradativa uma construção de consciência pedagógica em trabalhar com educação de qualidade. Logo ao apontar as potencialidades e fragilidades elas são discutidas e amadurecidas pela comunidade.
- C13 – Foi um elemento positivo na direção das mudanças a serem implementadas pela direção, no sentido de corrigir falhas apontadas pela avaliação.
- C15 – O check-up dos pontos fortes e fracos da IES foram acolhidos e representou de forma significativa a imagem da IES. O resultado de todas as avaliações foi encaminhado aos gestores para analisarem e definirem que medidas seriam necessárias.

- C17 – Há uma necessidade de resolução de forma imediatista por parte dos docentes e discentes em aspectos administrativos.

Os resultados da pesquisa são apresentados na tabela 14, transcrita a seguir:

Tabela14: O grau de interesse da IES através do autoconhecimento de suas potencialidades e fragilidades.

<i>O autoconhecimento da comunidade interna sobre as potencialidades e fragilidades da IES?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Muito bom	6	27,3%
Bom	10	45,5%
Ruim	6	27,3%
Muito ruim	0	0,0%
Total	22	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

O autoconhecimento proporciona aos tomadores de decisões informações sobre como a comunidade interna percebe a IES. Os gestores, perante os resultados da autoavaliação, a qual incide no conhecimento de suas potencialidades e fragilidades, dar-lhe-ão condições a fim de decidir sobre as mudanças necessárias e prioritárias para a qualidade educativa.

A avaliação institucional é um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese que estabelece estratégias para a superação de problemas. A CPA direciona as questões aos gestores, que farão uso das informações e decidirão sobre as mudanças.

Os resultados deste quesito podem ser observados, a seguir, no destaque das justificativas mais significativas dos respondentes e em forma de tabela (15):

- C2 – O processo de autoavaliação está sendo fundamental para o planejamento estratégico e para a tomada de decisões.
- C5 – A Diretoria da IES não aceita as reivindicações e assim tende a avaliação cair no descrédito da comunidade acadêmica.
- C7 – As ações da equipe de gestão da faculdade para resolver os problemas suscitados na AI ainda são muito pontuais. Não há um planejamento claro, nem tão pouco estratégico, que envolva a comunidade acadêmica nas definições e ações para a solução dos problemas.
- C8 – Falta empreendedorismo e visão de futuro do corpo gestor.
- C9 – Tem-se acompanhando os resultados das avaliações e ações da IES. Entre um período e outro de avaliação percebe-se a evolução da busca das correções das fragilidades. Alguns processos são mais rápidos quando não são decorrentes de grandes investimentos.
- C14 – Houve um planejamento gerencial para atendimento as necessidades da IES.

- C15 – Há participação efetiva da direção em consolidar as sugestões.
- C16 – A comunidade participa e logo ajuda na tomada de decisões – há algumas restrições por razões orçamentárias e o imediatismo da comunidade.
- C19 – Existe uma consciência coletiva boa, contudo ainda se percebe que a equipe espera muito do diretor da IES e do próprio presidente da CPA.
- C23 – Apesar da resistência apresentada em alguns aspectos, ocorreu um replanejamento em estabelecer novos objetivos em anuência com a realidade da IES.

Tabela 15: Tomada de decisões do corpo gestor diante das potencialidades e fragilidades da IES

<i>O planejamento com vistas à tomada de decisões, com base nas potencialidades e fragilidades da IES?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Muito bom	3	13,7%
Bom	11	50,0%
Ruim	6	27,3%
Muito ruim	2	9,0%
Total	22	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

7.9 BLOCO VI: DESCREVENDO SUGESTÕES DAS IES CEARENSES PARA O APRIMORAMENTO DO SINAES

No último quesito do instrumento de coleta de dados, indagou-se aos respondentes, como coordenador do processo de autoavaliação, que apresentassem comentários e aspectos sugestivos de sua IES para o aprimoramento do SINAES, utilizando uma pergunta de opinião com a indicação de três aspectos que promovessem melhorias ao SINAES.

Conforme pode ser observado no gráfico 14, a seguir, de um total de 23 IES que responderam a este quesito, 13 ou 56,5% dos respondentes sugeriram que fossem desenvolvidos encontros e/ou seminários de trabalho, envolvendo o pesquisador institucional, coordenador da CPA, coordenadores de curso e gestores; e 11 ou 47,8% sugeriram que houvesse mais investimento na formação dos avaliadores.

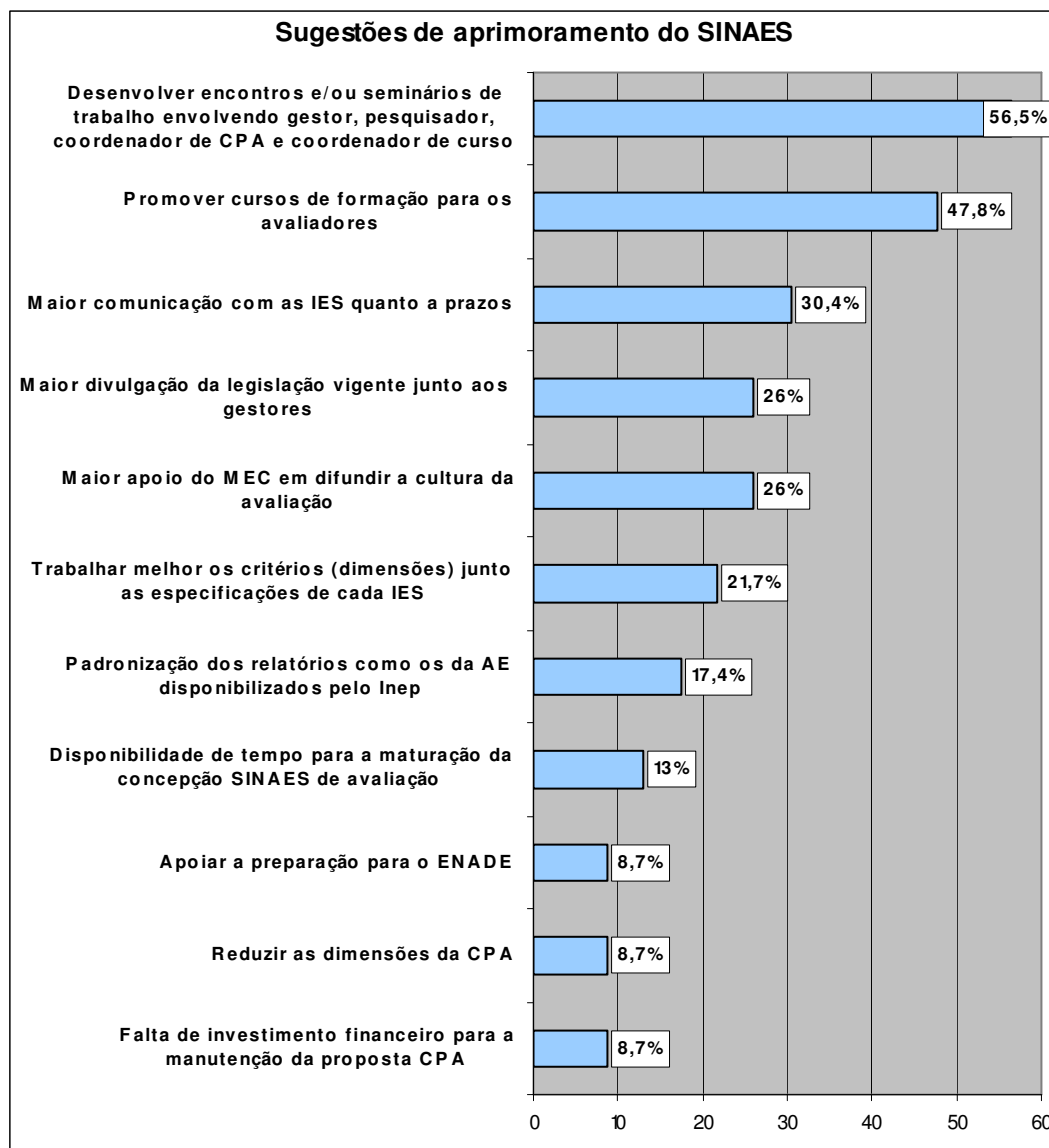


Gráfico 14: Sugestões dos Coordenadores das CPAs cearenses para o aprimoramento do SINAES.
Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os aspectos já mencionados, podemos relatar outras manifestações, como:

- C11 – Necessidade de capacitar os membros da CPA para melhor operacionalizar os trabalhos como elaboração da proposta de autoavaliação e dos relatórios.
- C16 - Além dos recursos humanos em TIC é essencial a compra e a instalações de software apropriado para tabulação de dados.
- C19 - As IES deveriam constituir um grupo permanente de avaliação institucional, pois a rotatividade de membros dificulta a continuidade, já que muitos estão alheios às mudanças.

Com as sugestões apresentadas pelos respondentes, percebe-se que elas contemplam a melhoria das dificuldades apontadas anteriormente pelos respondentes.

7.10. O olhar discente

A avaliação no âmbito do SINAES é uma atividade complexa envolvendo diversos instrumentos em momentos distintos. Portanto, há olhares distintos que se completam no decorrer do processo avaliatório. Esses olhares compreendem as três modalidades de avaliação que integram o SINAES, ou seja, um olhar na instituição (Avalies), um olhar no curso (ACG) e um olhar no discente (ENADE).

Sabemos que os cursos superiores têm por função desenvolver plenamente o potencial do aluno a partir de suas habilidades, favorecendo-o, pois, na aquisição de competências profissionais, necessárias ao mundo em constante transformação.

Partindo da análise e interpretação dos dados coletados com os coordenadores das CPAs, sentimos a necessidade de realizar visita, *in situ*, a algumas IES para observar o cenário institucional diante da proposta da avaliação institucional interna, instituída pelo SINAES, no olhar discente.

De forma aleatória, escolhemos 11 IES que concebem 35,5% das IES da Região Metropolitana de Fortaleza e três IES que representam 27,3% das IES da Região Cariri/Centro Sul.

Na observação dos espaços institucionais, tivemos a oportunidade de manter um contato informal com discentes, que expressaram o desejo de participar do trabalho de pesquisa.

Então, optamos por um questionário que objetivava verificar o nível de conhecimento acerca das etapas de autoavaliação, no olhar discente.

O instrumento de coleta de dados foi encaminhado, por e-mail, a 30 discentes. Obtivemos o retorno de 66,6% (20) dos instrumentos, num prazo de 10 dias.

Na visita às IES, buscamos-se indícios de conhecimento por parte da comunidade acadêmica sobre a proposta de avaliação institucional, institucionalizada pela lei do SINAES, e conduzida internamente pela CPA constituída no âmbito de cada IES.

Contextualizamos a proposta de AI indicada no SINAES para colher respostas e achar espaços destinados às atividades com: o espaço reservado à CPA, a pessoa que coordena as atividades avaliativas, seus representantes. Por fim, buscávamos algum indicativo, no espaço da instituição, da proposta do SINAES.

Visitamos e conhecemos um pouco da infraestrutura das IES e percebemos que SINAES, CPA, AI são termos desconhecidos no âmbito institucional e, somente quando contextualizados, lembravam o ENADE.

Nos espaços de convivência, tivemos oportunidade de ampliar a conferência com alguns discentes que se propuseram a informar sobre o objeto de pesquisa através de e-mail.

O instrumento para coleta de dados está organizado em dois blocos distintos. O primeiro bloco é composto por seis quesitos de caracterização do informante e o segundo, por 9 quesitos em que empregamos perguntas fechadas de múltipla escolha. Este bloco examina o nível de conhecimento acerca da avaliação institucional, realizada pela IES no olhar discente.

7.10.1 Perfil dos discentes participantes

Distribuímos os discentes por faixas etárias e constatamos que 11 ou 55% dos participantes encontram-se na faixa de 19 a 24 anos. Quanto ao ingresso na educação superior, percebemos que a maioria ingressou em 2006 (oito ou 40% dos participantes).

No gráfico 15, abaixo, vinculamos os discentes participantes dos cursos que estão cursando, mas não selecionamos os egressos.

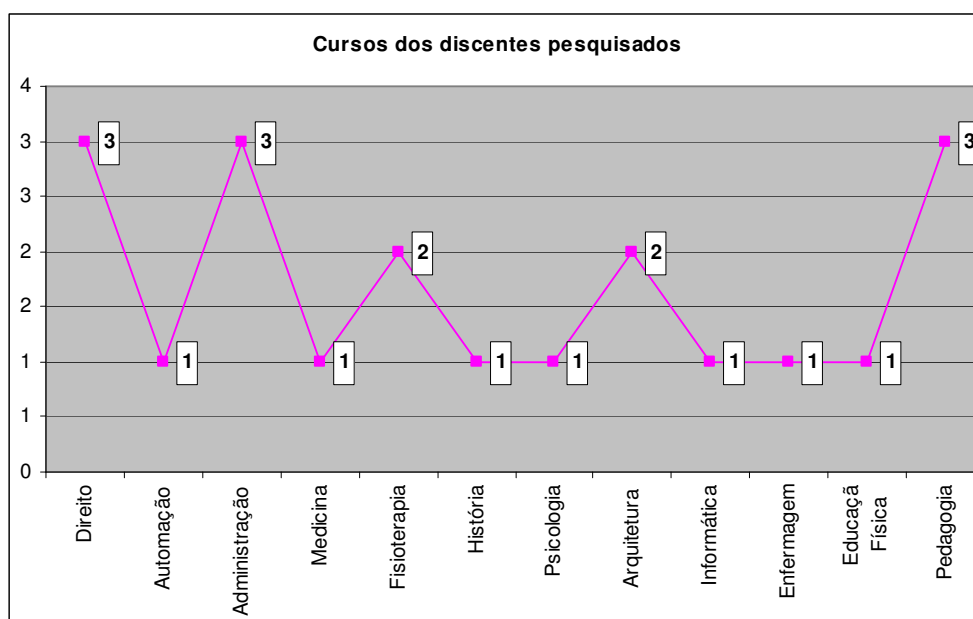


Gráfico 15: Informantes discentes e seus cursos superiores.

Fonte: Dados da pesquisa.

7.10.2 Verificando o nível de conhecimento acerca do SINAES no olhar discente

Indagamos ao informante se a sua IES, em algum momento, comentou sobre o SINAES. Verificamos que apenas cinco respondentes afirmaram que sim. Outros comentários foram feitos na visita às IES, segundo os quais, só ouviram falar do “SINAES” quando foram selecionados para participar do ENADE.

Apresentamos, no gráfico 16, a investigação sobre avaliação institucional que é realizada no âmbito da IES. Revelou-se que elas existem e são realizadas ao final de cada semestre. Para completar a indagação solicitamos que os mesmos informassem as técnicas ou procedimentos utilizados para coletar informações. Constatamos que o procedimento mais utilizado são as pesquisas de opinião.

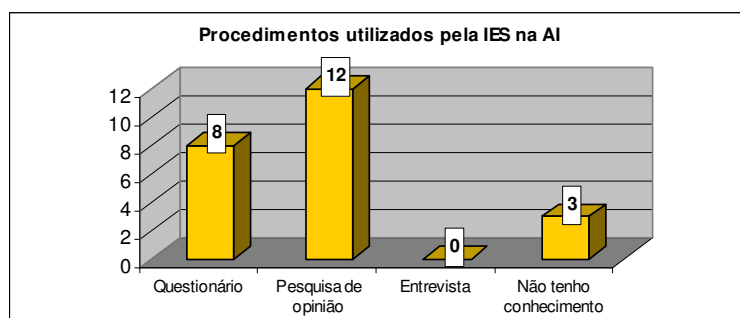


Gráfico 16: Procedimentos apontados pelos discentes na realização da AI.
Fonte: Dados da pesquisa.

Abordamos sobre quais dimensões são pesquisadas na avaliação institucional, quando realizada pela IES. O informante tinha a oportunidade de marcar mais de um item como também informar outras dimensões avaliadas.

Apenas três discentes informaram outras dimensões, que aqui registramos:

- “Atendimento das cantinas, secretarias e coordenação do curso”.
- “O aluno registra livremente qualquer reclamação de qualquer assunto e deposita em uma urna para ser analisada pela coordenação”.
- “Atendimento das pessoas da biblioteca e secretaria”.

No gráfico 17, podemos verificar que dimensões são avaliadas, observando que as dimensões utilizadas estão aquém das instituídas pelo SINAES. As dimensões são fragmentadas e descontextualizadas na visão da nova cultura de avaliação.

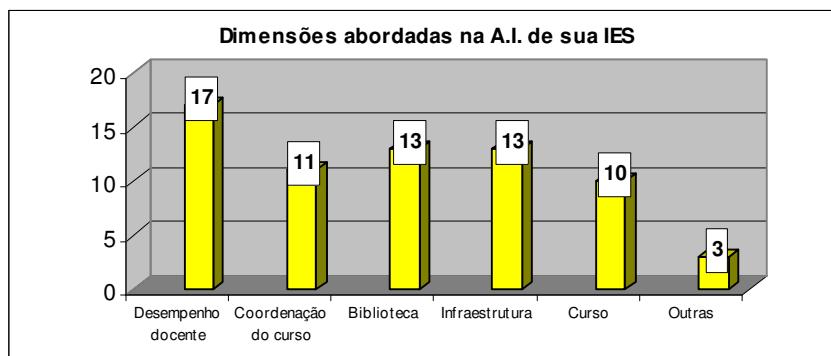


Gráfico 17: Dimensões apontadas pelos discentes na AI de sua IES.
Fonte: Dados da pesquisa.

O SINAES assevera que os dados obtidos numa avaliação devem ser disponibilizados à comunidade acadêmica. Portanto, se a IES realiza a avaliação institucional, necessitamos saber quem interpreta e analisa os resultados obtidos, que são disponibilizados para conhecimento da comunidade e como são disponibilizados.

Quanto à interpretação e análise dos resultados das avaliações institucionais no âmbito das IES, verificamos a incerteza de que compete analisá-las, estas estão apresentadas no gráfico 18.

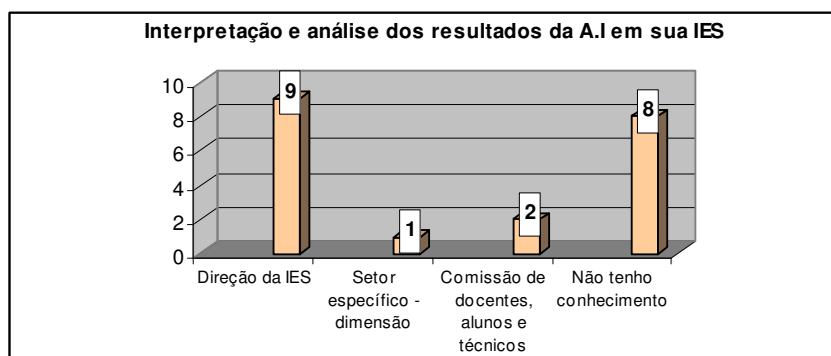


Gráfico 18: Interpretação e análise dos resultados da AI em sua IES.
Fonte: Dados da pesquisa.

A avaliação institucional é fator básico no âmbito da IES, e sua continuidade e credibilidade estão nos resultados e uso desses resultados. No gráfico 19, apresentamos a quem os resultados são disponibilizados para conhecimento, apontados pelos discentes participantes da pesquisa.

A análise revelou que 25% dos respondentes consideram que os resultados são disponibilizados para o corpo docente e que 65% desconhecem a disponibilidade dos resultados. Diante do resultado obtido, percebe-se que o desconhecimento dos resultados aos

partícipes da IES favorece um descrédito do processo de avaliação, gerando assim uma negação a participar.

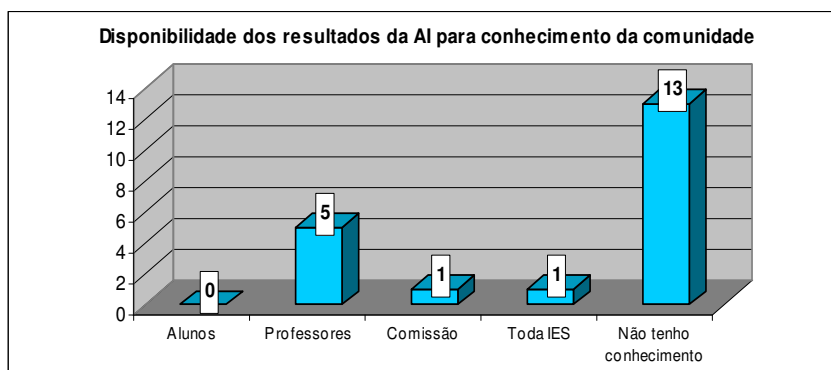


Gráfico 19: Disponibilidade dos resultados da AI para conhecimento da comunidade.
Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar, pelo gráfico 20, que 60% dos informantes desconhecem como os resultados da AI são disponibilizados em sua IES.

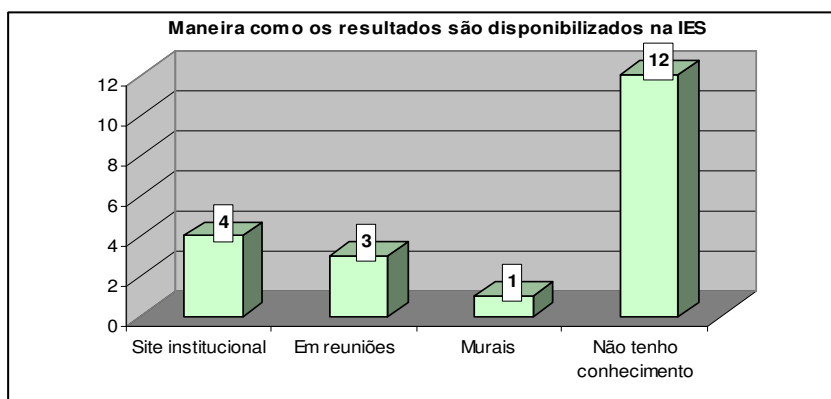


Gráfico 20: Maneira como os resultados da AI são disponibilizados na IES
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Conaes, a avaliação institucional é o centro do processo avaliativo, levando a IES ao conhecimento das suas fragilidades e potencialidades. Logo, a publicidade dos resultados leva à transparência e à melhoria da qualidade do ensino.

Levando em conta essa concepção, apreende-se que os resultados precisam refletir as expectativas dos participantes do processo, ou seja, a comunidade acadêmica. Em análise ao instrumento de coleta de dados, os informantes, numa parcela significativa de 45% ou nove deles apontam que não têm conhecimento se os resultados atendem às expectativas da comunidade. Mas, uma parcela de 35% ou sete respondentes informam que os resultados

atendem parcialmente à comunidade acadêmica, conforme podemos observar no gráfico 21, apresentado a seguir:

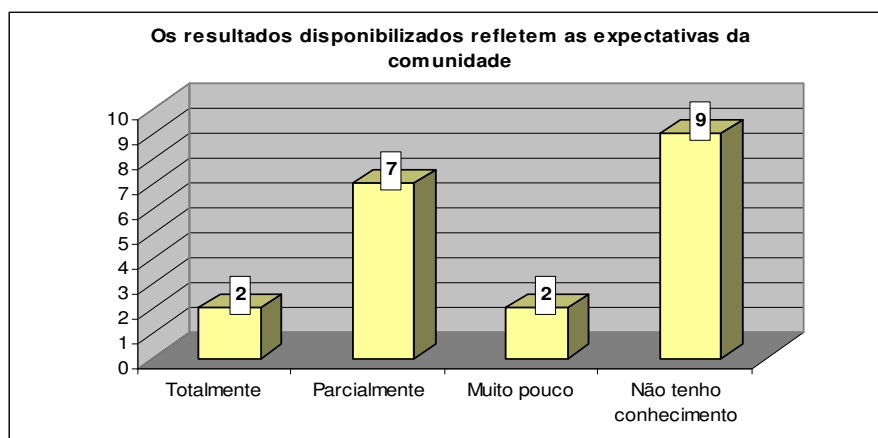


Gráfico 21: Os resultados disponibilizados refletem as expectativas da comunidade.
Fonte: Dados da pesquisa.

Como sabemos, o sistema de avaliação instituído pelo SINAES estabelece três “olhares”, mas percebemos que as IES se preocupam em informar e desenvolver atividades apenas para um dos olhares – o ENADE.

O ENADE é um dos instrumentos de avaliação e informação do SINAES. Portanto, ele faz parte de um sistema que busca avaliar cursos e IES. O ENADE foi aplicado, pela primeira vez, em 2004, e passará a ser aplicado todo ano, embora o curso só seja avaliado de três em três anos. Apenas os cursos superiores de tecnologia passaram a participar em 2007.

O sistema de avaliação completou seu 1º ciclo, que compreendeu o triênio 2004, 2005 e 2006, e é chegado o momento de realizar-se uma meta-avaliação do procedimento.

O Presidente do Inep, o professor Reynaldo Fernandes, declarou em 6/10/2008 que o Inep vem investindo no aperfeiçoamento do sistema de avaliação e na busca de mecanismos que garantam os resultados do SINAES.

O Inep detecta que necessita de referências de avaliação e, assim, surgem os indicadores de diagnóstico – IGC e CPC – que são extraídos do ENADE. Para melhor compreendermos, é necessário que os conceituemos:

- Índice Geral de Curso (IGC) - é um indicador de qualidade das IES e considera, em sua composição, a qualidade dos cursos em que se utiliza a média do CPC.
- Conceito Preliminar de Curso (CPC) - tem como base o desempenho dos alunos no ENADE, o quanto o curso agrega de conhecimento (cognitivo) e as variáveis de

insumo (corpo docente, infraestrutura, instalações e a organização didático-pedagógica).

O IGC de cada IES foi apresentado, pela primeira vez, em 2008 e será divulgado anualmente. Portanto, o IGC 2007, publicado em 2008, compreende todos os cursos avaliados pelo ENADE dentro do triênio 2005-2006-2007. O IGC 2008 atualiza as informações de cada IES dentro do triênio 2006-2007-2008.

Segundo a Diretora de Avaliação da Educação Superior, professora Iguatemi Martins, o universo da educação superior brasileira é de 23 mil IES (AI), 22 mil cursos superiores (ACG) e 5 milhões de estudantes (ENADE), a serem avaliados a cada ciclo de três anos, sendo, pois, praticamente impossível avaliar todos. Portanto, se desejamos tornar a avaliação capaz de identificar e valorizar os elementos que levam à formação de profissionais mais capacitados, precisamos consolidar a cultura de avaliação.

As diretrizes para a aplicação do CPC na avaliação do SINAES estabelecem que serão avaliados pelo Inep os cursos que tenham obtido conceito preliminar 1 ou 2 (visita obrigatória) e todos os cursos sem CPC das áreas que fizeram o ENADE 2008. Quanto aos cursos que obtiveram CPC 3, 4 ou 5 e solicitaram visita *in loco* receberão as comissões externas em datas subsequentes às programadas para os cursos com CPC 1 e 2.

No dia 23/9/2009, foi publicado o resultado do ENADE 2008. Constatamos no relatório que, das 51 IES cearenses, participaram apenas 43 ou 84,3%. Diante dos resultados individuais de cada IES, coletamos os dados das 23 IES que participaram do trabalho de pesquisa.

Analisando os resultados dessas 23 IES, constatamos que um índice de 43,5% obteve IGC 3. Os resultados coletados estão apresentados no gráfico 22, apresentado abaixo:

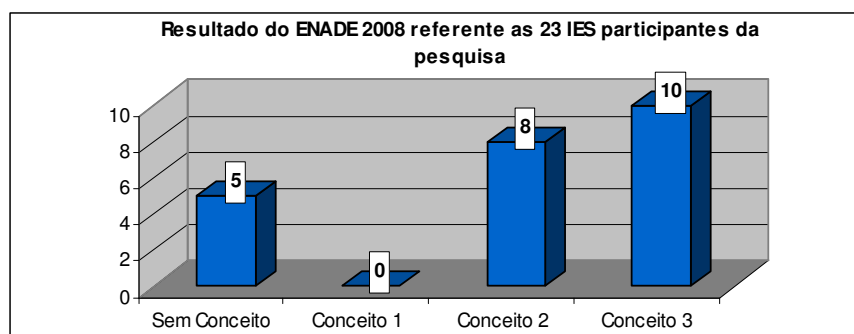


Gráfico 22: Resultado do ENADE 2008 referente às 23 IES participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisa.

Fazendo uma síntese, na tabela de distribuição do IGC, por UF, que representa o resultado de 2.000 IES do território brasileiro, tem-se que, dentre estas, a representatividade do Ceará foi de 43 IES, possibilitando a elaboração de uma tabela em %, que apresentamos no gráfico 24, a seguir.

Observando o gráfico 24, percebemos que o conceito 5 não foi obtido por nenhuma IES no Estado do Ceará, tendo sido obtido, apenas, nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, totalizando somente 21 das 2000 IES que participaram do ENADE de 2008, ou seja, do ciclo avaliativo correspondente a 2006, 2007 e 2008.

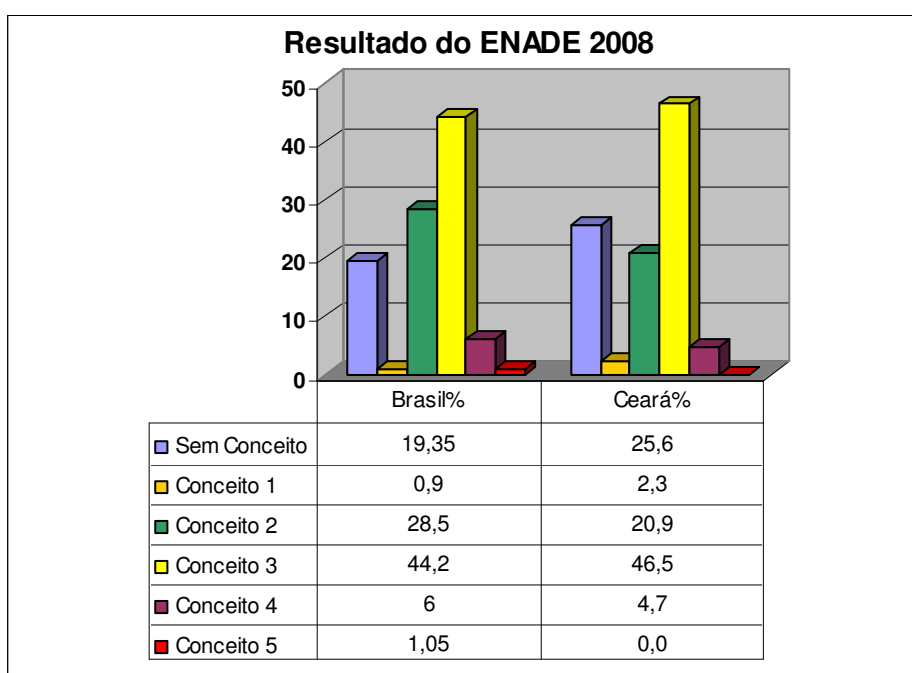


Gráfico 23: Resultado do ENADE 2008

Fonte: a autora.

Em suma, o ENADE, apesar de não objetivar ao ranking das IES, aspecto fortemente observado no ENC, demonstra que, devido à sua publicidade no meio da mídia, conduz a uma concorrência entre as IES, levando-as a esquecer que o ENADE é parte de um processo sistemático e globalizado, cujos resultados devem ser utilizados como ingredientes do processo avaliativo mais abrangente, que venha beneficiar a gestão, com a finalidade de serem utilizados para a melhoria do atual quadro da IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa procurou particularmente diagnosticar o grau de conhecimento e aceitação das instituições de ensino superior (IES) cearenses acerca da concepção de autoavaliação vigente, como etapa inicial e essencial, conforme instituição pela Lei nº 10.861 (SINAES). Para compreender a concepção e fundamentação da proposta SINAES, analisamos diferentes modelos e concepções, através de estudos bibliográficos e documentais dos primeiros ensaios de avaliação institucional e das propostas de teóricos como Tyler, considerado o “Pai da Avaliação”; Scriven, que diferenciou as dimensões formativas e somativas da avaliação; Stake, que defendeu a idéia da avaliação responsiva; Cronback, que considerou a avaliação como uma atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisões e Stufflebeam, que desenvolveu o Modelo CIPP.

Por meio do estudo bibliográfico, foi possível averiguar o quanto a avaliação está permeada pelas políticas econômicas e sociais. Logo, é necessário visualizar a avaliação sob sua dimensão social e política, com a finalidade de perceber a quem se destina, quais são os objetivos e metas que estão por trás dessa avaliação.

Constatamos, no estudo, que não há uma teoria de avaliação completa, mas é necessário ao avaliador o conhecimento da evolução e, principalmente, das concepções avaliativas que o favorecerão a conduzir o processo de avaliação institucional. Importante saber que essa diversidade de conceitos e finalidades, atribuída à avaliação institucional, está conectada à influência dos Estados Unidos e à experiência de países europeus, com ênfase na Inglaterra. Influências que favoreceram a implantação de programas de avaliação institucional, proposta pelos governos às universidades brasileiras, no período de 1980 a 2004, possibilitando a constatação de que a avaliação da educação superior brasileira constitui um reflexo da sociedade, da economia e da política.

Verificamos que os modelos de AI, ao longo dos governos brasileiros, apresentaram enfoques regulador, normativo, emancipatório e cognitivo. Destacamos que o modelo com enfoques emancipatório e cognitivo (PAIUB) teve maior aceitação pela comunidade acadêmica, por esta buscar um sistema avaliativo que representasse a sua realidade e que levasse em conta as especificidades das IES.

Percebemos, na revisão literária, a importância da autoavaliação, mas ressaltamos que só com o amadurecimento do processo de avaliação será possível conduzir à construção e à valorização da autonomia da IES, numa dimensão reflexiva e transformadora. Portanto, é necessária a ressignificação da autoavaliação entre a comunidade acadêmica.

Conferimos que a constituição do SINAES acatou, nas experiências anteriores, os objetivos e as metas mais relevantes da avaliação da educação superior brasileira, como proposta de integração das iniciativas desarticuladas de avaliação e regulação. Portanto, significou construir um sistema com novos instrumentos, em torno da nova concepção de avaliação, buscando superar a fragmentação da avaliação existente no programa anterior (ENC), integrar os instrumentos de avaliação, articular a autoavaliação da IES com a avaliação externa, como também integrar os instrumentos de informação, como o Censo da Educação Superior, o Cadastro Docente, o Cadastro das IES e dos Cursos, a Avaliação da IES e dos Cursos e a Avaliação do desempenho dos estudantes, além de outras bases de dados do Inep.

Vale ressaltar que as evoluções práticas do SINAES incorporaram aspectos desenvolvidos desde o PARU até o ENC. A grande parte dos princípios e das diretrizes do SINAES partiu do PAIUB, destacando-se dentre eles: o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração da avaliação interna com a avaliação externa, a continuidade, a participação da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema educacional brasileiro.

O único princípio não adotado pelo SINAES foi o princípio da adesão voluntária previsto pelo PAIUB. Isso se deve ao fato do SINAES ter sido transformado em política de Estado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que foi aprovada, quase que unanimemente, pelo Congresso Nacional.

Ressaltamos que a lei do SINAES está em consonância com o que estabelecem a Constituição Federal, a LDB e o PNE, ou seja, todas as IES brasileiras, independentemente de sua organização administrativa, devem participar dos processos avaliativos que compõem o sistema. Portanto, todas as IES devem constituir suas CPAs com autonomia no processo de autoavaliação e estabelecer que os resultados sejam públicos, tornando transparente o processo de avaliação.

Em relação ao sistema de regulação, anteriormente utilizado pelo governo, está em evidência a substituição da ACE pela ACG, do ENC pelo ENADE e da AI pela AVALIES.

Esta foi desdobrada em dois momentos, ou seja, a avaliação interna conduzida pela CPA e a avaliação externa conduzida por comissões de avaliadores especialistas designados pelo Inep.

Constatamos que o SINAES incentiva a avaliação formativa como pré-requisito dos atos autorizativos, aspecto não contemplado no processo avaliativo anterior.

Analisando os resultados

No que diz respeito aos resultados da pesquisa de campo do tipo ex-post-facto, apresentamos inicialmente uma sinopse da caracterização das IES cearenses:

- Quanto aos órgãos reguladores 93,2% das IES cearenses, correspondente a 41 IES, reportam-se ao Ministério da Educação, enquanto 6,8% das IES, correspondente a três IES cearenses, reportam-se ao Conselho Estadual de Educação do Ceará;
- Conforme o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre a organização dos cursos, a realidade da pesquisa cearense representa em sua totalidade quatro ou 9% de universidades, um ou 2,3% de Centro Universitário e 39 ou 88,7% de faculdades;
- Quanto à distribuição geográfica nas macrorregiões cearenses e sua representatividade na pesquisa, constatamos que a maior assiduidade de IES está na Região Metropolitana de Fortaleza, correspondendo a 60,8% (31) e na Região do Cariri/Centro Sul, correspondendo a 21,5% (11).

Conforme a Conaes, a avaliação institucional interna (autoavaliação) é um processo que será conduzido pela CPA, ou seja, esta fará uma análise interna da instituição identificando suas potencialidades, bem como suas práticas equívocas ou omissas, com a finalidade de evitá-las no futuro. Logo, compreendemos que a avaliação interna ou autoavaliação é um processo contínuo em que a IES busca o autoconhecimento, visando ao aperfeiçoamento de suas atividades acadêmicas e melhorando, assim, a sua qualidade educativa.

No trabalho de pesquisa realizado junto às IES cearenses, buscamos em atendimento ao objetivo geral verificar o nível de conhecimento das IES cearenses acerca das etapas da autoavaliação; ponderar o comprometimento dos partícipes das IES cearenses, em relação à autoavaliação; analisar o grau de aceitabilidade da comunidade interna das IES cearenses, acerca da proposta de autoavaliação e, ao final, descrever as facilidades, dificuldades e

sugestões que as CPAs cearenses têm em relação às etapas de autoavaliação do SINAES, através dos coordenadores das CPAs e da representatividade dos discentes, escolhidos de forma aleatória.

Os coordenadores das CPAs das IES cearenses foram os primeiros informantes¹ sobre o nosso objeto de estudo. Solicitamos aos informantes que identificassem as práticas de AI nas IES cearenses, realizadas antes do SINAES; das respostas coletadas verificamos que 69,6% das IES cearenses não realizavam avaliação institucional anterior à instituída pelo SINAES, em 2004. No entanto, apenas 30,4% desenvolviam avaliação institucional em ações isoladas, numa perspectiva fragmentada e restrita exclusivamente à opinião dos discentes.

Nesse aspecto, as IES têm avançado, pois estão tentando se enquadrar nos moldes do SINAES, apesar de ainda muito humildes por prevalecerem a fragmentação e o desconhecimento do uso dos resultados pelos gestores.

Ao se avaliar o comprometimento dos partícipes das IES, em relação à autoavaliação e à constituição da CPA, conferimos que todos os coordenadores das CPAs foram nomeados pelos dirigentes máximos das instituições, podendo assegurar que são pessoas de confiança dos dirigentes. Ressaltamos que o fato de ser uma pessoa de confiança do dirigente não significa que esteja apto a atuar como coordenador, mas, oportunamente, essa confiança proporcionará o comprometimento do corpo gestor ao trabalho da CPA.

A prematuridade do SINAES e a não presença aos eventos promovidos pela Conaes e Inep (69,6%) dificultam a compreensão da complexidade, favorecendo a não firmação da proposta como prática avaliativa das IES, mas em um processo burocrático, apesar dos atuais coordenadores buscarem dar continuidade ao trabalho já iniciado anterior à sua gestão.

Na composição das comissões, notamos que há um equilíbrio entre a representatividade dos segmentos acadêmicos, que correspondem a 80,8%, em detrimento do segmento da sociedade civil, que representa 19,2%. Vale ressaltar que a legislação vigente não definiu que órgãos da comunidade civil deveriam fazer parte das comissões. Assim, constatamos que há uma oscilação tanto na representatividade quanto na participação e na permanência da comissão.

Quando indagamos os informantes sobre a autonomia da CPA junto a IES, percebemos que possuem autonomia ao coletar as informações, porém, evidenciamos que a CPA não

¹ Os informantes deste trabalho de pesquisa foram os Coordenadores das CPAs e os alunos ingressantes escolhidos de maneira aleatória da Região Metropolitana de Fortaleza e da Região do Cariri/Centro Sul.

possui autonomia para definir as estratégias de trabalho. Alguns declararam que a autonomia é parcial e que as decisões de suas ações dependem de autorização dos representantes máximos das instituições.

Sabemos que a identidade da CPA depende do grau de autonomia e liberdade que ela possa efetivar na IES. Apesar de a legislação declarar a autonomia da CPA em relação aos colegiados e aos órgãos da IES, a realização desta é um ato que está sujeito à vontade da política institucional e da composição organizacional.

Ao verificarmos o nível de conhecimento das IES acerca das etapas da autoavaliação, concluímos que as etapas sugeridas pela Conaes, como reuniões, debates, estudos dos documentos para a elaboração dos respectivos projetos de autoavaliação a serem enviados ao Inep não ocorriam de forma significativa, ou seja, com a participação da comunidade, aspecto que favorece o descrédito do trabalho da comissão junto ao processo avaliativo proposto pelo SINAES.

O trabalho da CPA parte da aprovação deste projeto junto à comunidade acadêmica. A participação dos segmentos na constituição e na elaboração do projeto de autoavaliação e dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de informações são aspectos que fortalecerão o trabalho da CPA, como também sua sustentabilidade.

Procuramos identificar junto aos coordenadores quais foram as maiores facilidades e dificuldades encontradas para a implementação do processo avaliativo. Os informantes apontaram que a maior facilidade foi a receptividade da comunidade acadêmica, aspecto que correspondeu a 39,1% dos registros. Contudo, ressaltamos que não basta que os membros participem, é preciso que eles tenham consciência de que a autoavaliação deve ser realizada objetivando estabelecer novas diretrizes para a melhoria da IES e concomitantemente a qualidade do ensino.

As maiores dificuldades apontadas concentram-se na falta de disponibilidade da comunidade acadêmica, o que em percentual atingiu o índice de 43,5%, fator que envolve a insuficiência de horas para a realização do trabalho. Fato que incide na falta de uma regulamentação que venha a proporcionar aos componentes docentes e técnico-administrativos tempo para dedicar-se ao processo avaliativo da IES.

Outras dificuldades detectadas foram o desconhecimento por parte dos partícipes sobre a avaliação institucional com índice de 39,2%, aspecto verificado pela falta de experiência de programa de avaliação no interior das IES cearenses, que desencadeia no âmbito institucional

a falta de participação quando solicitados ao preenchimento de questionários para a obtenção de informações a um índice de 34,8%. Vale ressaltar que as dificuldades já apresentadas incidem na falta de recursos financeiros, por parte das IES (30,4%), em contratar pessoas especializadas e na aquisição de equipamentos que favoreçam a análise dos resultados.

Na análise, constatamos que os informantes apontaram as dificuldades com maior precisão, enquanto as facilidades foram bem menos expressadas. As dificuldades registradas influem diretamente na operacionalização do processo avaliativo no que diz respeito à mudança de paradigma, já que a avaliação sempre esteve associada à punição ou à premiação.

Quanto às sugestões apresentadas pelos coordenadores, verificamos que eles buscam a melhoria e a solução das fragilidades detectadas na implementação do processo avaliativo, conforme prevê o SINAES, ou seja, através do desenvolvimento de encontros e/ou seminários de trabalho envolvendo gestor, pesquisador, coordenador de CPA e coordenador de curso.

Outra sugestão dos coordenadores sustenta-se na necessidade de investimento na formação de avaliadores para melhor conduzir o processo de avaliação. Destacamos, também, o estímulo, a ampla divulgação da legislação do processo avaliativo pelo MEC/Inep/Conaes para que a comunidade acadêmica tenha conhecimento prévio.

Quanto aos informantes discentes, investigamos se, em algum momento, foram comentados no âmbito institucional aspectos sobre o SINAES, no que percebemos o total desconhecimento a respeito do atual sistema de avaliação.

Ao indagarmos sobre a avaliação institucional da IES, entendemos que existe o procedimento, entretanto, este é utilizado como pesquisa de opinião, tratando apenas de aspectos relacionados ao desempenho docente, acervo bibliográfico e infraestrutura.

Acerca da interpretação, análise e divulgação dos resultados, percebemos que 45% dos informantes discentes acreditam que é realizado pela direção da instituição. E quanto à disponibilidade dos resultados, 65% dos informantes não têm acesso ou desconhecem a maneira de como são disponibilizados.

Conclusão e algumas recomendações

Em suma, a autoavaliação instituída pelo SINAES é um processo cíclico, criativo, participativo e renovador, que promove a análise e a síntese das informações que deliberam sobre a que veio a IES. Consequentemente, para que o processo avaliativo tenha êxito, não é

suficiente a constituição apenas de uma CPA, o que importa é que os envolvidos no processo acreditem, ou melhor, reconheçam o real significado da autoavaliação para a comunidade acadêmica.

Portanto, não basta que a comunidade acadêmica e os membros da CPA participem ativamente, é necessário que tenham consciência do que a autoavaliação pode proporcionar à IES. Para que a comunidade acadêmica adquira essa consciência, a IES necessita investir em encontros, seminários, palestras, grupos de debate, proporcionando a sensibilização e a efetivação da participação da comunidade de uma maneira consciente.

A falta de uma cultura de avaliação no interior das IES cearenses é a maior das dificuldades para a realização da autoavaliação, aspecto que também foi mencionado nos documentos de implantação do SINAES. Isso ocorre em razão da falta de experiência e de formação pedagógica da maioria dos coordenadores, necessitando, portanto, um maior investimento pessoal e institucional na formação de avaliadores.

Outro aspecto que dificulta a implementação do SINAES é a falta de investimento na aquisição de equipamentos e na contratação de recursos humanos que favoreçam a elaboração de instrumentos para coleta de dados e a análise dos resultados numa leitura qualitativa e quantitativa, facilitando aos gestores a tomada de decisões mais significativas.

Sabemos que toda mudança de paradigma requer tempo para que as pessoas assimilem a nova concepção de avaliação, assim, sugerimos que seja semeada constantemente pelas IES cearenses e pelo MEC essa nova cultura de avaliação, através de uma ampla divulgação por meio de fóruns, de oficinas, de seminários e de cursos, visando a uma maior aproximação das IES para a consolidação dos três olhares que constituem o SINAES.

APÊNDICES

APÊNDICE A Carta de apresentação da pesquisa ao informante – Coordenador(a) da CPA

APÊNDICE B Instrumento de coleta de dados – informante: Coordenador(a) da CPA

APÊNDICE C Carta de apresentação da pesquisa ao informante – Discente

APÊNDICE D Instrumento de coleta de dados – informante: Discente



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Pesquisa sobre a materialização da Autoavaliação nas IES Cearenses

Prezado(a) Coordenador(a) da Comissão Própria de Avaliação CPA:

Eu, CLÁUDIA IBIPINA LIMA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, desenvolvo pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, a qual objetiva *diagnosticar o grau de conhecimento da atual concepção de autoavaliação, instituída pela Lei nº 10.861 (SINAES), bem como a aceitação das Instituições de Ensino Superior (IES) cearenses dessa mesma concepção.*

Nesse sentido, convido V. Sa. a participar desta pesquisa através do preenchimento do questionário apresentado a seguir, que, posteriormente, deverá ser enviado para o e-mail claudia_ibiapina@yahoo.com.br, até dia 30 de março. Aclaro, ainda, que são assegurados a privacidade e o sigilo quanto aos dados fornecidos, bem como o anonimato do partícipe.

Sua colaboração é essencial nesta fase da pesquisa.

Assim, agradeço, antecipadamente.

Cláudia Ibiapina Lima

Quaisquer outros esclarecimentos poderão ser obtidos diretamente através dos telefones (85) 9101.1938 ou (85) 8655.0708 e/ou por e-mail: claudia_ibiapina@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Trajetória da avaliação institucional na sua IES									
1. Sua IES participou de algum programa de Avaliação Institucional?									
<input type="checkbox"/> Sim. Qual?									
<input type="checkbox"/> Não.									
2. Havia programa de avaliação institucional em sua IES antes da Lei nº 10.861 (SINAES)?									
<input type="checkbox"/> Sim.									
<input type="checkbox"/> Não. Justifique									
3. Em sua opinião, quais os TRÊS aspectos mais significativos do SINAES?									
4. Como Coordenador da CPA você participou dos Seminários promovidos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)?									
<input type="checkbox"/> Sim. Faça suas considerações acerca desses seminários.									
<input type="checkbox"/> Não. Justifique.									
5. A CPA constituída conforme o Art.11 da Lei nº 10.861 (SINAES) possui regimento próprio?									
<input type="checkbox"/> Sim.									
<input type="checkbox"/> Não. Justifique									
6. Indique o quantitativo dos componentes da CPA da sua IES.									
Nº de representantes do corpo docente:									
Nº dos representantes do corpo discente:									
Nº de representantes do corpo técnico-administrativo:									
Nº de representantes da comunidade civil:									
Outros:									
7. A CPA de sua IES tem autonomia em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados, como prevê o Art. 11, inciso II da Lei nº 10.861 (SINAES)?									
<input type="checkbox"/> Sim.									
<input type="checkbox"/> Não.									
Justifique sua resposta:									
8. O Roteiro de Autoavaliação Institucional, publicado em 2004, traz sugestões de procedimentos para que se obtenha eficiência no processo de avaliação interna, que compreendem as etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação. Assinale utilizando um dos conceitos abaixo relacionado:									
1	Realizado	2	Não ocorreu	3	Não concluída	4	Em fase final	5	Concluída
Questionamentos									Conceito
8.1 Na etapa de preparação da autoavaliação institucional, a CPA promoveu reuniões, debates, palestras e outras atividades de sensibilização da comunidade									

acadêmica?							
8.2 A constituição da CPA foi uma atividade que contou com a cooperação e a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica?							
8.3 O projeto de autoavaliação institucional foi elaborado e discutido com a comunidade acadêmica? De que forma?							
8.4 Na 2ª etapa de avaliação interna, compreendida como etapa de desenvolvimento, ocorreu a sistematização de demandas/ideias/sugestões oriundas das atividades de sensibilização?							
8.5 Houve definição do formato de relatório de autoavaliação entre os membros da CPA?							
8.6 Ocorreu a divulgação e reflexão junto à comunidade acadêmica dos resultados obtidos?							
8.7 Ao final do processo avaliatório, houve momentos de reflexão com o corpo gestor para a tomada de decisões sobre as qualidades e as deficiências detectadas?							
Avaliando o Processo de Autoavaliação em sua IES							
1. Na implantação do processo de autoavaliação de sua IES indique:							
Facilidades encontradas:		Dificuldades encontradas:					
2. Como você considera:							
2.1 O grau de aceitabilidade da comunidade acadêmica do processo de autoavaliação institucional?							
<input type="checkbox"/>	Muito bom	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Ruim	<input type="checkbox"/>	Muito ruim
Justifique sua resposta.							
2.2 O autoconhecimento da comunidade interna sobre as potencialidades e fragilidades da IES?							
<input type="checkbox"/>	Muito bom	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Ruim	<input type="checkbox"/>	Muito Ruim
Justifique sua resposta.							
2.3 O planejamento com vistas à tomada de decisões, com base nas potencialidades e fragilidades da IES?							
<input type="checkbox"/>	Muito bom	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Ruim	<input type="checkbox"/>	Muito Ruim
Justifique sua resposta.							
3. Como coordenador do processo de autoavaliação de sua IES, apresente TRÊS aspectos que possam melhorar o SINAES.							
1.							



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Pesquisa sobre a materialização da Autoavaliação nas IES Cearenses

Prezado(a) Aluno(a):

Eu, CLÁUDIA IBIPINA LIMA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, desenvolvo pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, a qual objetiva *diagnosticar o grau de conhecimento da atual concepção de autoavaliação, instituída pela Lei nº 10.861 (SINAES), bem como a aceitação das Instituições de Ensino Superior (IES) cearenses dessa mesma concepção.*

Nesse sentido, convido você a participar desta pesquisa através do preenchimento do questionário, apresentado a seguir, que, posteriormente, deverá ser enviado para o e-mail claudia_ibiapina@yahoo.com.br, até dia 6 de julho. Aclaro, ainda, que são assegurados a privacidade e o sigilo quanto aos dados fornecidos, bem como o anonimato do partícipe.

Sua colaboração é essencial nesta fase da pesquisa.

Assim, agradeço, antecipadamente.

Cláudia Ibiapina Lima

Quaisquer outros esclarecimentos poderão ser obtidos diretamente através dos telefones (85) 9101.1938 ou (85) 8655.0708 e/ou por e-mail: claudia_ibiapina@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Assinale um X na opção que melhor satisfaz a sua resposta.			
1. Sua instituição:			
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Pública		
2. Situação acadêmica:			
<input type="checkbox"/> Cursando	<input type="checkbox"/> Egresso		
3. Curso:			
4. Sexo:			
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino		
5. Faixa etária			
<input type="checkbox"/> De 19 a 24 anos	<input type="checkbox"/> De 25 a 29 anos		
<input type="checkbox"/> De 30 a 34 anos	<input type="checkbox"/> De 35 a 39 anos		
<input type="checkbox"/> De 40 a 44 anos	<input type="checkbox"/> De 45 a 49 anos		
6. Em que ano você ingressou nessa instituição? Ano:			
7. Sua Instituição já comentou sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
8. Que técnicas ou procedimentos são utilizados na Avaliação Institucional de sua Instituição? (Pode marcar mais de um item)			
<input type="checkbox"/> Questionário	<input type="checkbox"/> Pesquisa de opinião		
<input type="checkbox"/> Entrevista	<input type="checkbox"/> Não tenho conhecimento		
9. Em que período do ano se realiza a Avaliação Institucional em sua Instituição?			
<input type="checkbox"/> Primeiro semestre	<input type="checkbox"/> Segundo semestre		
<input type="checkbox"/> No primeiro e segundo semestres	<input type="checkbox"/> Não tenho conhecimento		
10. Que dimensões são abordadas na Avaliação Institucional, quando realizada? (Pode marcar mais de um item)			
<input type="checkbox"/> Desempenho do docente			
<input type="checkbox"/> Coordenação do curso			
<input type="checkbox"/> Biblioteca			
<input type="checkbox"/> Infraestrutura			
<input type="checkbox"/> Curso			
<input type="checkbox"/> Outros (Especificar):			
11. Quem interpreta e/ou analisa os resultados da Avaliação Institucional em sua Instituição?			
<input type="checkbox"/> Direção da Instituição.			
<input type="checkbox"/> Setor específico de cada dimensão avaliada.			
<input type="checkbox"/> Comissão de professores, alunos e comissão técnico-administrativa.			
<input type="checkbox"/> Não tenho conhecimento.			
12. Os resultados da Avaliação Institucional são disponibilizados para conhecimento:			
<input type="checkbox"/> Dos alunos.			
<input type="checkbox"/> Dos professores.			
<input type="checkbox"/> Da Comissão de professores, alunos e técnico-administrativos.			
<input type="checkbox"/> De toda instituição.			
<input type="checkbox"/> Não tenho conhecimento.			
13. De que forma os resultados são disponibilizados?			
<input type="checkbox"/> Pelo site da instituição.	<input type="checkbox"/> Murais nas áreas de convivência.		
<input type="checkbox"/> Em reuniões.	<input type="checkbox"/> Outras. (Especifique)		
<input type="checkbox"/> Não tenho conhecimento.			
14. Os resultados, quando disponibilizados, refletem as expectativas da comunidade acadêmica (alunos, professores e técnico-administrativos)?			
<input type="checkbox"/> Totalmente.	<input type="checkbox"/> Parcialmente.		

	Muito pouco.		Não tenho conhecimento.
15.	A aplicação da Avaliação Institucional tem favorecido em mudanças significativas a sua instituição?		
	Totalmente.		Parcialmente.
	Muito pouco.		Não tenho conhecimento.