

Lílian Aquino Oliveira

# ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E DO PROCESSO INICIAL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFOPA





## CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – UFOPA

Prof. Dr. Edilan de Sant’Ana Quaresma – UFOPA

Prof. Dr. José Roberto Rus Perez – UNICAMPI

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro – UFOPA

**Lílian Aquino Oliveira**

**ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E  
DO PROCESSO INICIAL DA AVALIAÇÃO  
INSTITUCIONAL NA UFOPA**

1ª edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**  
Diagramação & Artes Gráficas

© Lílian Aquino Oliveira 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação  
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Oliveira, Lílian Aquino

Análise da implantação e do processo inicial da avaliação institucional na UFOPA [recurso eletrônico] / Lílian Aquino Oliveira. – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-994437-6-3

1. Educação. 2. Avaliação institucional. 3. Gestão de processos. 4. Pedagogia. I. Título.

CDU 37

O48a

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede (EDUCANORTE/PGEDA) - Polo Santarém/UFOPA. O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade da autora

Este livro é dedicado à minha mãe, por não ter medido forças para possibilitar minha educação.

Ao meu filho Arthur, minha alegria, meu motivo, minha preciosidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as bênçãos que em sua generosidade e misericórdia me concedeu. À minha família, especialmente ao meu filho, Arthur, por, mesmo em sua inocência, compreender a importâncias de minhas atividades acadêmicas e profissionais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA - Polo Ufopa), por possibilitar a publicação de minha dissertação de Mestrado neste livro. Ao meu orientador no curso de Mestrado, Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, pela ética e profissionalismo com que me orientou.

Aos participantes da pesquisa, por sua disponibilidade e atenção ao atender ao convite para as entrevistas.

Aos servidores da Ufopa, que solicitamente organizaram e disponibilizaram os documentos institucionais para que o estudo documental pudesse ser realizado, especialmente à Alice França (*in memoriam*) e Ediclei Santos.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, por todo incentivo e parceria que me destinam.

À prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Brasileiro, orientadora de Doutorado, com quem inicio a construção de mais uma etapa de minha formação acadêmica.

Torna-se fundamental saber “questionar a avaliação”, não só porque todo avaliador precisa ser avaliado, mas para que o avaliado não seja reduzido à vítima [...] **Todo processo avaliativo é questionável, tanto técnica, quanto pedagogicamente** (PEDRO DEMO, 2008, p. 115-116)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área de atuação da Ufopa .....	81
Figura 2 - Recorte do instrumento de avaliação de disciplinas aplicado aos docentes da Ufopa no ano de 2013 .....	135
Figura 3 - Recorte do instrumento de avaliação de disciplinas aplicado aos discentes da Ufopa no ano de 2013 .....	135
Figura 4 - Organograma da Ufopa, vigente até o ano de 2014 .....	165
Figura 5 - Organograma da Reitoria da Ufopa, vigente a partir do ano de 2014 .....	166

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização do PAIUB e ENC.....	48
Quadro 2 - Caracterização das políticas de avaliação para a educação superior .....	52
Quadro 3 - Visitas in loco para avaliação de cursos de graduação da Ufopa, ocorridas nos anos de 2013 e 2014, e respectivos resultados .....	94
Quadro 4 - Diligências Instauradas pela Seres em processos de avaliação de cursos da Ufopa ocorridos nos anos de 2013 e 2014 .....	99
Quadro 5 - Participação dos Cursos regulares de graduação da Ufopa no Enade, no período de 2012 a 2014, e seus respectivos resultados .....	103
Quadro 6 - Comparação entre resultados obtidos pelos cursos de graduação da Ufopa nas avaliações in loco e no Enade, no período de 2012 a 2014 .....	107

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

<b>ABI</b>	Área Básica de Ingresso
<b>ACG</b>	Avaliação de Cursos de Graduação
<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>CAPES</b>	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
<b>CC</b>	Conceito de Curso
<b>CDD</b>	Coordenação de Desempenho e Desenvolvimento
<b>CE</b>	Conceito Enade
<b>CENSUP</b>	Censo da Educação Superior
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CFI</b>	Centro de Formação Interdisciplinar
<b>CGPGLS</b>	Comissão Gestora do Plano de Gestão de Logística Sustentável
<b>CI</b>	Conceito Institucional
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNRES</b>	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
<b>CEA</b>	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
<b>CONAES</b>	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>CONSUN</b>	Conselho Superior Universitário
<b>CPA</b>	Comissão Própria de Avaliação
<b>CPC</b>	Conceito Preliminar de Cursos
<b>CREA</b>	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
<b>CST</b>	Cursos Superiores de Tecnologia

<b>CTAA</b>	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
<b>CTIC</b>	Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>DAES</b>	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCE</b>	Diretório Central dos Estudantes
<b>DAIVI</b>	Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais
<b>e-MEC</b>	Sistema Eletrônico do Ministério da Educação
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENC</b>	Exame Nacional de Cursos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>GERES</b>	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
<b>IBEF</b>	Instituto de Biodiversidades e Florestas
<b>ICED</b>	Instituto de Ciências da Educação
<b>ICS</b>	Instituto de Ciências da Sociedade
<b>ICTA</b>	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
<b>IDC</b>	Índice de Desempenho dos Cursos de Graduação
<b>IDCD</b>	Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente
<b>IDD</b>	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
<b>IDE</b>	Indicador de Desempenho no Enade
<b>IDEx</b>	Indicador de Desempenho de Extensão
<b>IDI</b>	Índice de Desempenho Institucional
<b>IEG</b>	Instituto de Engenharias e Geociências
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituição Federal de Ensino Superior
<b>IGC</b>	Índice Geral de Curso
<b>IIDC</b>	Índice Institucional de Desempenho dos Cursos

<b>IN</b>	Instrução Normativa
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISCO</b>	Instituto de Saúde Coletiva
<b>ITE</b>	Indicador de Trajetória dos Estudantes de cursos de graduação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NDE</b>	Núcleo Docente Estruturante
<b>PAIUB</b>	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PARU</b>	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPI</b>	Projeto Pedagógico Institucional
<b>PROAD</b>	Pró-Reitoria de Administração
<b>PROCCE</b>	Pró-Reitoria da Comunidade, Cultura e Extensão
<b>PROEN</b>	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
<b>PROGEP</b>	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
<b>PROGES</b>	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil
<b>PROPLAN</b>	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
<b>PROPPIT</b>	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

<b>SERES</b>	Secretaria de Regulação da Educação Superior
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SIGAA</b>	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>UNICAMPI</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRA</b>	Universidade Federal Rural da Amazônia
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>15</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – DAS DISCUSSÕES INICIAIS AO SINAES .....</b>	<b>29</b>
2.1 Políticas públicas de avaliação do ensino superior no Brasil .....	33
2.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU .....	33
2.1.2. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB .....	40
2.1.3 Exame Nacional de Cursos – ENC .....	44
2.1.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes .....	51
2.1.4.1 Avaliação do Desempenho dos Estudantes .....	57
2.1.4.2 Avaliação de Cursos de Graduação .....	65
2.1.4.3 Autoavaliação institucional .....	69
2.1.4.4 Avaliação institucional externa .....	74
<b>3 A UFOPA E OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DO SINAES NO PERÍODO DE 2012 A 2014 .....</b>	<b>78</b>
3.1 A Ufopa .....	79
3.2 A avaliação do ensino superior na Ufopa no período de 2012 a 2014 .....	85
3.2.1 A avaliação institucional interna .....	87

3.2.2 A avaliação externa de cursos de graduação .....	93
3.2.3 A participação dos cursos da Ufopa no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) .....	102
3.2.4 Avaliação institucional externa .....	110
<b>4 A GESTÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NA UFOPA .....</b>	<b>114</b>
4.1 A gestão dos processos externos de avaliação .....	116
4.2 A gestão da avaliação interna na Ufopa .....	126
4.2.1 As dificuldades para a realização da avaliação interna na Ufopa .....	137
4.2.2 Tratamento dos dados provenientes da avaliação interna .....	148
4.3 A avaliação interna sob o olhar dos gestores institucionais .....	154
4.4 O desenvolvimento institucional a partir dos processos avaliativos .....	171
4.4.1 As ações decorrentes dos processos de avaliação na Ufopa e a implicação no planejamento e na gestão institucional .....	173
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>189</b>

## PREFÁCIO

O e-book, de acesso gratuito, que ora está sendo disponibilizado, resulta do esforço investigativo de Lílian Aquino Oliveira, servidora da Universidade Federal do Oeste do Pará, egressa do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará – câmpus de Santarém, e do PPGE-UFOPA, onde realizou seu mestrado acadêmico em educação. Atualmente doutoranda no Programa de Pós Graduação em Rede – PGEDA – integrado por nove universidades de toda a Amazônia brasileira.

ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E DO PROCESSO INICIAL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFOPA é o título da dissertação cuja defesa ocorreu em março de 2017, tendo como integrantes da Banca Examinadora os professores doutores Anselmo Alencar Colares/Ufopa (orientador/presidente), Maria Raimunda Santos da Costa (Examinadora Externa); José Roberto Rus Perez e Edilan de Sant’Ana Quaresma (Examinadores Internos). O texto aborda a Avaliação da educação superior no Brasil – das discussões iniciais ao SINAES; A Ufopa e os processos de avaliação desenvolvidos no âmbito do SINAES no período de 2012 a 2014; A gestão dos processos avaliativos na Ufopa.

Trata-se de um tema complexo e dinâmico, que exige aprofundamento e atualização permanente. Mais ainda quando nos referimos ao processo de avaliação institucional. É necessário que os princípios orientadores dos processos de avaliação sejam construídos e conhecidos por todos os que integram o ambiente a ser avaliado, de forma a conseguir um maior envolvimento de todos no processo. A palavra processo é usada para indicar que avaliar não se

resume à verificação de um resultado pontual, nem tampouco se limita a medir, embora estes aspectos estejam incluídos no processo. A avaliação deve ser feita pelo e para os sujeitos integrantes da instituição. Quando se trata de uma instituição de ensino superior, as mudanças necessárias devem ser processadas no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual também deve ser discutido e implementado coletivamente.

O sistema de avaliação do Ensino Superior brasileiro tem suas origens na década de 1990, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, o qual consistia em um processo que englobava o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão das instituições, ao mesmo tempo em que já se preocupava com a identidade institucional (perfil, missão e outras informações relevantes). Sua legitimidade se baseava no envolvimento e participação das instituições, fortalecendo sua autonomia. O próximo salto se deu com a institucionalização legal quando em 2004 foram criadas novas diretrizes para Avaliação da Educação Superior por meio da Lei nº 10.861, sendo instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

A avaliação requer conhecimentos e cuidados em todas as etapas. Afinal, trata-se de um processo que tem por função diagnosticar, entender e buscar melhoras, de forma coletiva, para que possam ser realizadas as ações de correção ou de aprimoramento, de maneira que o ambiente institucional se torne cada vez melhor. Ela precisa ser incorporada na formação, como instrumento de melhoria da qualidade do trabalho que as pessoas desenvolvem e, desta forma, possibilitar a introdução de mudanças seguras e democraticamente almejadas na Instituição. Tanto no ensino, quanto na pesquisa, na extensão e na gestão.

A avaliação busca promover mudanças qualitativas, o que não significa realizar “ranqueamentos”, muito menos conduzir à premiação ou punição. Os dados produzidos objetivam reflexões que resultem no aprimoramento dos processos cuja implementação corroborem para o alcance dos objetivos almejados pelos coletivos institucionais. Em um texto oriundo de Conferência na qual abordei alguns dos desafios da atividade docente, fiz seguinte afirmação sobre o tema:

[...] defendo que ela seja formativa, e explícita. É importante para quem é avaliado conhecer os critérios. E quem avalia terá melhores condições de realizar esta atividade se levar em conta os diversos fatores envolvidos no processo, portanto, entendendo que a avaliação é também parte da aprendizagem.

Como conhecimento produzido por meio da prática de análise ou investigação institucional, o processo avaliativo visa à obtenção de informações relevantes, tendo como ponto de referência a identidade institucional, seus valores e sua cultura. Possibilita delinear as características primordiais que regulam a Instituição, visando ao seu constante aperfeiçoamento. E contribui efetivamente como suporte aos princípios éticos educativos de mudanças. A avaliação está, portanto, vinculada à qualidade, podendo possibilitar que a comunidade acadêmica desenvolva uma cultura de permanente aprimoramento das suas atividades.

Estes e outros qualificativos da avaliação institucional são muito bem descritos e analisados pela autora, razões pelas quais recomendo a leitura criteriosa e mais ainda o aprendizado posto em prática.

Dr. Anselmo Alencar Colares

Professor Titular da Ufopa

Abril de 2021

## APRESENTAÇÃO

Este livro foi produzido a partir da minha Dissertação de Mestrado, apresentada e defendida em março de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), vinculada à linha de pesquisa: História, política e gestão educacional na Amazônia, abordando a implantação e os processos iniciais de avaliação institucional, na Universidade lócus do estudo, a Ufopa, no período de 2012 a 2014.

Meu fazer profissional associou-se, por anos, diretamente à política nacional de avaliação da educação superior em sua relação com a gestão da Ufopa, tanto no que se refere às questões ligadas aos processos de avaliação externa para cursos e estudantes da graduação, como nas questões de avaliação externa da própria Instituição, além dos seus processos de avaliação interna, em um momento importante da história institucional: seu período inicial de implantação.

Experiei a necessidade de uma permanente análise dos mecanismos postos em movimento para a operacionalização do processo avaliativo institucional, preocupando-me, sobremaneira, em virtude de minha formação pedagógica, com os caminhos percorridos pela avaliação da educação superior em âmbito loco-regional e nacional.

Com estas motivações, o estudo realizado voltou-se a registrar os processos de avaliação ocorridos no âmbito do Sinaes no recorte temporal estabelecido, a compreender como foi organizada e desenvolvida a gestão desses processos e a registrar a contribuição para o desenvolvimento institucional, tendo em vista a recente criação da Universidade, sua origem e contexto de criação e a obrigatoriedade de ajustar-se às diretrizes da política educacional.

Como pano de fundo das análises discorridas estão as relações sociais, institucionais e políticas, resultantes do modo de produção capitalista, que são profundamente influenciadas pelas características deste modo de produção, entre as quais o individualismo e a competição (livre iniciativa) – premissas do neoliberalismo.

Esta obra, além da seção de caráter introdutório e de apresentação dos elementos metodológicos que estruturaram a construção dos resultados alcançados, foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo faz-se a apresentação e contextualização da história da avaliação do ensino superior no Brasil e os mecanismos postos em prática para a avaliação deste nível de ensino, com a finalidade de possibilitar a compreensão sobre os caminhos percorridos até a proposição e instituição do Sinaes e de compreender, ainda que em linhas gerais, o funcionamento de seus elementos constitutivos e a inter-relação entre eles, demonstrando que, em sua evolução, cada vez mais, os processos de avaliação passaram a pressupor um relacionamento com o planejamento e a gestão das instituições e cursos e a ter um caráter regulador.

O segundo e o terceiro capítulos caracterizam-se pela apresentação dos dados coletados sobre a Ufopa e os processos de avaliação institucional desenvolvidos no âmbito do Sinaes no período de 2012 a 2014, e sobre a gestão destes processos, evidenciando as dificuldades encontradas pela Instituição nos processos de avaliação, a maneira como se organizou para sobrepujar estas dificuldades, as aprendizagens adquiridas em função dos processos de avaliação experienciados e as ações implementadas na Instituição em decorrência destas experiências avaliativas, analisando o desenvolvimento e o melhoramento institucional a partir dos processos avaliativos.

Além disso, nas considerações de natureza conclusiva, apresentam-se alguns apontamentos e proposições, a partir dos resultados do estudo, para o aprimoramento e o fortalecimento da avaliação institucional na Ufopa, considerando o entendimento da própria Instituição de que a avaliação integra entre suas finalidades a de “contribuir com o aprimoramento do PDI e do PPI, subsidiando as ações de planejamento na Universidade” (UFOPA, 2015, p. 153).

# 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, as inovações tecnológicas e a flexibilidade na gestão dos processos de trabalho, sob a égide do neoliberalismo e de novos processos produtivos, engendraram alterações estruturais na economia e na política, que influenciaram as instituições, inclusive as educacionais, impactando fortemente tanto nos objetivos e finalidades da educação, quanto em sua estrutura organizacional e nos mecanismos: planejamento, gestão e avaliação.

As reformas educacionais brasileiras, neste contexto, absorveram as características de regulação e controle, com o estabelecimento, pelo Estado, da avaliação como uma das estratégias para a consecução dos objetivos de redução de custos estatais e da adoção de uma cultura gerencial no setor público, com a indução de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados.

Proposta no âmbito das reformas educacionais a partir da década de 1990, a política brasileira de avaliação de educação superior passou por diversas tensões que resultaram na atual forma de avaliar a competência das instituições de educação superior. Caracterizada pela valorização da iniciativa privada e pela introdução de valores e de práticas neoliberais no âmbito da universidade pública, é marcada pela lógica produtivista e competitivista que leva à admissão de parâmetros empresariais no interior destas instituições e contribui para o surgimento dos “quase-mercados” (AFONSO, 2000, p. 37).

No contexto das determinações de mecanismos de controle institucionais, a avaliação, através da exploração acirrada de suas funções de controle e supervisão, foi eleita como mecanismo principal para a regulação das institui-

ções e dos cursos superiores, estratégia resultante, de acordo com Polidori, da dificuldade estatal em manter eficiente controle sobre o sistema de educação superior, que se massificou, se tornou complexo e que está em constante transformação (2013, p. 21).

As exigências e direcionamentos dos organismos multilaterais para a expansão da educação superior e elevação de seus índices impulsionaram o Estado brasileiro a incentivar a expansão da iniciativa privada neste segmento e a fomentar a diversificação das formas de oferta, tanto no que se refere aos tipos de instituições, quanto aos tipos e natureza de cursos de modelos pedagógicos. A vasta expansão da educação superior no Brasil incidiu na obrigação de maior controle pelo Estado dos serviços ofertados.

Contudo, a regulação da educação superior não poderia estar restrita às instituições privadas, haja vista que a obrigação de regulação também se apresenta, para as instituições públicas, como forma de controlar os investimentos e serviços públicos prestados nesta área.

A despeito de iniciativas anteriores, a década de 1990 do século XX marca a impulsão das políticas de avaliação da educação superior, com a instituição do Exame Nacional de Cursos, por meio do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que vigorou até 2003 e que tinha a pretensão de mensurar a absorção dos conteúdos pelos estudantes ao longo do curso de graduação.

Esta política foi extremamente criticada pela comunidade acadêmica em geral, tanto em relação à metodologia avaliativa e à publicização dos resultados, como, também, por sua imposição pelo Estado, que negligenciou o diálogo com a comunidade acadêmica, coagindo as instituições e cursos a submeterem-se à avaliação.

O Exame também recebeu críticas contundentes quanto ao seu propósito em relação às diretrizes consoantes com a pedagogia da hegemonia, sendo entendido como estratégia para oferecer subsídios para o controle a ser exercido pelas agências externas sobre as instituições de ensino superior no Brasil.

Reiterada no Plano Nacional de Educação, em 2001, a avaliação da educação superior assumiu uma nova perspectiva com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no ano de 2004, por meio da Lei Federal nº 10.861. Apesar das latentes críticas, a partir do Exame Nacional de Cursos, as instituições e cursos, de certa forma, despertaram para a preocupação com a questão da qualidade dos serviços ofertados.

A partir disso, avaliação da educação, cada vez mais, consta como um tema presente nos discursos dos sujeitos que participam do planejamento, gestão e execução do processo educacional. Em geral, a utilização do termo “avaliação” encontra-se vinculado à possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas de maior qualidade.

Na discussão do binômio avaliação-qualidade, pelo menos duas perspectivas de desenvolvimento institucional são possíveis: a primeira ancorada na compulsão de práticas pedagógicas, administrativas e de gestão com maior grau de qualidade em relação ao projeto institucional idealizado pelo Estado; e a segunda ancorada nos interesses da comunidade acadêmica, construída a partir do projeto coletivo de universidade, num processo dialógico de reflexão crítica e autônoma.

No cenário das políticas educacionais, as práticas educativas, a infraestrutura das instituições, bem como os conteúdos curriculares e a produtividade do corpo docente, passaram a ser avaliadas sob uma nova perspectiva.

Em seu ideário, o Sinaes e seus desdobramentos práticos deveriam promover valores democráticos, o respeito à diferença e à diversidade institucional, e, fundamentalmente, criar uma cultura de avaliação nas IES. No âmbito do discurso, tais valores aparecem como proposta coerente com um projeto político-pedagógico e social emancipatório. Contudo, a práxis avaliativa que vem sendo materializada dá destaque à regulação e ao controle das instituições e dos cursos por parte do Estado, na perspectiva de que as instituições e cursos devem prestar contas à sociedade – e, sobretudo, ao Estado – quanto aos investimentos e serviços ofertados.

Uma das possíveis consequências disso é a tendência das instituições em perceber e realizar a avaliação de modo meramente burocratizado, a fim de atender às exigências do Estado regulador, atribuindo menor relevância ao caráter formativo e emancipatório e à lógica indutora do desenvolvimento institucional, residentes e possibilitados na avaliação.

O poder público se serve, portanto, da avaliação para tentar controlar e regular as instituições e cursos e para dar comprovações à sociedade e aos organismos internacionais da efetividade dos serviços prestados e do alcance dos objetivos e metas estabelecidas, consolidando-a enquanto estratégia de acompanhamento da efetivação das políticas oficiais e enquanto controle e medida da eficiência das instituições avaliadas. Para a abordagem da sociedade neoliberal, qualidade equivale à eficiência, a qual seria alcançada a partir de controle rigoroso das atividades desenvolvidas pelas instituições.

A regulação do ensino superior através da avaliação, dessa forma, vem sendo materializada como estratégia governamental para a prestação de contas, para o embasamento da tomada de decisões, especialmente no que concerne ao estabelecimento de critérios de distribuição dos recursos, e para aferir sua eficiência, com o objetivo de direcionar e redirecionar as políticas educacionais e sociais, e para a vigilância e fiscalização das instituições e cursos, diante da sua massificação e tendência à heterogeneização.

Neste sentido, observa-se cada vez mais fortemente que a avaliação é vinculada de modo compulsório aos processos de planejamento e gestão de cursos e de instituições de ensino superior, visto que os direcionamentos do MEC encaminham para o fortalecimento do trinômio “avaliação-planejamento-direcionamento/redirecionamento da gestão”.

Quando os sujeitos institucionais assumem, diante da avaliação e de seus resultados, uma postura dialógica, reflexiva, interpretativa, questionadora sobre o que se conhece e o que não se conhece da realidade, levando ao posicionamento e à atuação crítica para a transformação e melhoramento desta realidade, transparecerá nas práticas avaliativas a sua perspectiva formativa, em

que estes movimentos de interação entre os sujeitos possibilitam o autorreferenciamento, a construção do conhecimento institucional autorreferenciado, a construção e o fortalecimento da identidade institucional. Nesta perspectiva, é estabelecida a possibilidade de superação da avaliação como mera estratégia de prestação de contas, classificatória e regulatória. Abre-se caminho para a construção da emancipação institucional através da compreensão dos processos avaliativos como movimentos de ação e de reflexão (HOFFMAN, 2014).

Em sua dimensão formativa, a avaliação agrega-se ao planejamento e à gestão institucional, porém, de maneira autônoma e consciente, crítica, criativa e participativa, e não pela compulsoriedade que é marca da avaliação enquanto atividade regulatória e de prestação de contas.

Frente às transformações na política nacional de avaliação da educação superior, e considerando o contexto nacional e internacional de criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e as políticas nestes contextos para a educação superior, o estudo que resultou em texto dissertativo, do qual deriva este livro, preocupou-se em investigar sobre como ocorreu a implantação e o processo inicial de avaliação institucional no âmbito do Sinaes em uma instituição federal de educação superior, situada na região Oeste do Estado do Pará, Norte do Brasil, para se compreender como os sujeitos responsáveis pelos processos de planejamento e gestão institucional da Universidade assimilaram a relevância da avaliação institucional para o desenvolvimento de suas respectivas atividades, com o intuito de aferir se e de que forma os resultados dos processos de avaliação institucional se desdobraram em ações voltadas à melhoria da Instituição.

O recorte temporal - 2012 a 2014 - foi determinado em decorrência dos acontecimentos relativos à avaliação, ocorridos em 2012, no interior da Ufopa (constituição da Coordenação de Avaliação Institucional e da Comissão Própria de Avaliação). Em razão da adoção da pesquisa documental como integrante do estudo iniciado em 2015, o ano de 2014 foi delimitado como término do período de estudo, dado que os documentos institucionais que poderiam ser analisados pertinentes ao ano de 2015 apenas estariam consolidados no 1º semestre do ano seguinte.

A associação metodológica entre pesquisa bibliográfica, estudo documental e pesquisa empírica possibilitou realizar uma análise acerca dos fundamentos teóricos e legais da avaliação da educação superior no Brasil, bem como dos mecanismos para a sua operacionalização na Ufopa, com algumas incursões no planejamento e na gestão institucional, a partir da narrativa dos sujeitos entrevistados.

Na pesquisa empírica, foram levantadas as opiniões dos sujeitos da pesquisa envolvidos no processo de avaliação, planejamento e gestão institucional, num total de sete sujeitos informantes, quais sejam: Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan); Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (Proppit); Pró-Reitoria da Comunidade, Cultura e Extensão (Procce); Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais (Diavi); representante da categoria discente, representante da categoria docente e representante da sociedade civil organizada, que integraram a primeira composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Vale destacar que a discente entrevistada, além de compor a CPA na condição de representante da categoria, no período de novembro de 2013 a março de 2015, também desenvolveu atividades de apoio técnico-administrativo na Comissão, no período de abril de 2013 a março de 2015, mantendo-se envolvida diariamente com as atividades da Comissão.

A docente entrevistada e o representante da sociedade civil organizada integraram a CPA desde a sua composição inicial, em julho de 2012 até março de 2015, reunindo e dispondo de relevantes informações sobre a avaliação interna na Ufopa e sobre a Comissão, desde a sua criação.

Intencionamos incluir entre os pesquisados um representante da pró-reitoria de Ensino (Proen) e, ainda, um representante da categoria técnico-administrativa na CPA, contudo, não houve disponibilidade das convidadas para participar do estudo no período em que se realizou a coleta de dados.

Quanto às pró-reitorias envolvidas na pesquisa, foram entrevistados seus pró-reitores titulares no período de coleta de dados, e, para a apresentação

dos dados verbais provenientes das entrevistas por eles concedidas, no decorrer do texto dissertativo, estes foram identificados da seguinte maneira: Identificamos no texto como PR1 o pró-reitor da Comunidade, Cultura e Extensão; de PR2 o pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica; e PR3 o pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

A definição desses sujeitos levou em consideração o fato da pró-reitoria da Comunidade, Cultura e Extensão e da pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica integrarem o grupo das pró-reitorias diretamente ligadas às atividades fins da Ufopa, bem como por se tratar de órgãos diretamente responsáveis pela proposição, planejamento e gestão das políticas institucionais, importando conhecer suas percepções e compreensões por meio das opiniões expressas sobre o objeto do estudo, bem como saber sobre o envolvimento destes gestores com os processos avaliativos, seu desenvolvimento e a aplicabilidade de seus resultados no planejamento e na gestão institucional.

A entrevistada vinculada à Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais exerceu a função de coordenadora de avaliação institucional no período de junho de 2013 a outubro de 2014. Sua participação na pesquisa assume grande relevância, visto que a Diavi, por meio da Coordenação de Avaliação Institucional, foi, durante o recorte temporal da pesquisa, o setor responsável por zelar pela implementação da política nacional de avaliação do ensino superior no âmbito da Ufopa<sup>1</sup>, bem como pelo suporte administrativo à Comissão Própria de Avaliação da Ufopa em seu período de implantação.

A Diavi integra a estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), que é a pró-reitoria responsável pela coordenação do planejamento institucional e acompanhamento do desenvolvimento a partir dos indicadores estabelecidos para o alcance dos objetivos e metas institucionais. Assim, tanto por sua proximidade administrativa com os processos de avaliação interna e externa, quanto por sua função precípua relativa ao planejamento e gestão da Ufopa, fez-se relevante a participação do titular desta pró-reitoria no estudo.

---

<sup>1</sup> Conforme apresentado no sitio eletrônico da Instituição, disponível em <http://www.ufopa.edu.br/diavi/>.

Os integrantes da primeira composição da CPA foram incluídos como sujeitos da pesquisa em virtude do recorte temporal estabelecido, já que, embora com substituição de alguns membros, a primeira composição da Comissão perdurou até o mês de março de 2015. Esta primeira composição teve, portanto, a função de planejar, coordenar e realizar a avaliação interna da Instituição nos anos iniciais tanto de implantação da Universidade como de implantação dos processos de autoavaliação. Além disso, pelo caráter representativo que a Comissão possui, foi possível conhecer, entre outros fatores, as percepções e compreensões por meio das opiniões emitidas nas entrevistas, das três categorias de sujeitos que a compõe e que participaram da pesquisa (discente, docente e sociedade civil organizada) quanto à avaliação interna e seu desenvolvimento na Ufopa. Esses sujeitos foram identificados ao longo do texto dissertativo da seguinte maneira: representante da categoria discente: *Membro Discente*; representante da categoria docente: *Membro docente*; representante da sociedade civil organizada: *Membro da S.C.O.*

Para o levantamento de informações fundamentais à compreensão do objeto, realizamos quatro entrevistas individuais semiestruturadas com os sujeitos vinculados à Proplan, Procce, Proppit, e Diavi. Intencionamos entrevistar os membros da CPA conjuntamente, porém, por incompatibilidade de suas agendas, a representante da categoria docente foi entrevistada individualmente e os representantes da categoria discente e da sociedade civil organizada foram entrevistados conjuntamente.

Os dados verbais e documentais coletados, de natureza primária e secundária, foram analisados e organizados adotando-se três eixos e oito categorias de análise conforme descrevemos a seguir:

Eixo A – Dificuldades na gestão e condução dos processos de avaliação e adaptação ao Sinaes, que integra a subseção 4.1 GESTÃO DOS PROCESSOS EXTERNOS DE AVALIAÇÃO;

Eixo B – Aprendizagens institucionais a partir dos processos de avaliação, contemplado na subseção 4.3 O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL A PARTIR DOS PROCESSOS AVALIATIVOS.

Os dados apreciados nestes dois primeiros eixos de análise foram categorizados da seguinte maneira: Eixo A - Dificuldades Organizacionais; Dificuldades Administrativas e Dificuldades Pedagógicas; Eixo B - Aprendizagens Organizacionais; Aprendizagens Administrativas e Aprendizagens Pedagógicas.

O Eixo C trata das ações decorridas na Ufopa em função dos processos avaliativos, retratadas na subseção *4.4.1 Ações decorrentes dos processos de avaliação e a implicação no planejamento e na gestão institucional*, categorizadas em ações decorrentes das avaliações externas e ações decorrentes das avaliações internas.

## **2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – DAS DISCUSSÕES INICIAIS AO SINAES**

Os debates em torno do funcionamento da Educação Superior no Brasil, cujo início é registrado em meados do século XX, portanto, tardiamente, se comparado com outros países, foram permeados por características democrático-populistas em prol da melhoria do ensino em todos os seus segmentos, inclusive para a Educação Superior.

Com o golpe civil-militar em 1964, os rumos da educação nacional são redirecionados e as políticas para o ensino superior ganham o enfoque de procurar garantir a inserção do Brasil na nova ordem mundial, especialmente na esfera econômica (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p. 437).

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) afirmam, ainda, que o acordo entre o Brasil e a Agência de Desenvolvimento Internacional conferiu aos técnicos educacionais estrangeiros a faculdade de influir sobre a organização da educação brasileira e, em consequência, os fins da educação superior nacional passaram a caminhar por duas vertentes: “a primeira evoca os princípios idealizadores de um modelo empresarial para o sistema universitário; e a segunda projetava a autonomia e independência para este sistema” (p. 437).

A partir das normatizações legais (leis, decretos, resoluções) advindas da necessidade de aplicação de princípios e normas da Constituição Federal (1988), a reforma educacional implementada pelo Estado brasileiro, sobretudo nos anos de 1990, em vários aspectos, tem procurado adequar a educação às novas dinâmicas competitivas do mercado mundial, bem como a adequação da sociedade às exigências da globalização:

No desenvolvimento do processo de acumulação capitalista – e nas crises do capitalismo – as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se deterioram, são até mesmo destruídas, escapando à competência dos próprios indivíduos a decisão quanto à sua utilização. O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001, p. 33). O olhar sobre a educação passa a ser marcado por sua percepção enquanto um dos fatores básicos para atendimento “competente” das necessidades desta nova sociedade globalizada e comercial, o que desencadeou um movimento internacional para sua ampliação, democratização e renovação, em função do modelo econômico vigente. Visto que os rumos do desenvolvimento socioeconômico passam a ser determinantes das condições de vida, uma educação sem qualidade acarretaria prejuízos e dificuldades ao desenvolvimento dos países.

Esta percepção, por parte dos governos, corroborou para que, a partir de então, se atribuisse à educação superior uma supervalorização, já que a ciência e a tecnologia são tidas como “alma do modelo econômico atual e instrumento indispensável para a sobrevivência no sistema capitalista atual” (GOERGEN; SAVIANI, 2008, p. 14). Para as instituições de ensino superior de todas as naturezas, isso exprimiu a necessidade de absorverem os princípios de funcionamento de organizações empresariais e, passando a ser vislumbradas como organizações com fins lucrativos (mesmo que com diferentes naturezas de “lucros”), absorveram conceitos relacionados à lógica mercadológica neoliberal, como: qualidade total, competitividade, produtividade, competências e habilidades, visto, pois, que estas instituições são espaços de aquisição formal e sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos que possam tornar o profissional apto a intervir e resolver problemas na sociedade de acumulação flexível.

Nesta dinâmica, segundo Dias Sobrinho, “a avaliação da educação superior transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política” (2003, p. 54).

No Brasil, iniciativas para a avaliação da educação superior foram instituídas, intensificadas, inovadas e reinventadas, ao longo dos anos, a fim de tornar mais próxima do real a aferição da eficiência dos cursos e das instituições neste nível de ensino, o atendimento às expectativas de formação do profissional e o atendimento às exigências do mercado de trabalho:

Cada país adotou nas últimas décadas uma metodologia própria de avaliação do Ensino Superior [...] No Brasil, os debates políticos em torno do funcionamento da Educação Superior vem ocorrendo desde o final dos anos 1950 e início dos anos de 1960, [...] surgindo propostas para que processos de melhoria do ensino fossem prioritariamente desencadeados (GREGO; SOUZA, apud DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2001, p. 437).

Na análise de Dias Sobrinho (2003, p. 55, 68), as reformas e modelos de avaliação implementados no Brasil receberam forte influência da política e da economia internacional.

Para o autor, a Reforma Universitária de 1968, apesar de ter limitado as liberdades políticas em razão da ideologia da segurança nacional, ao colocar a educação superior no centro da estratégia para o desenvolvimento do país, procurou dotar as universidades públicas de melhor infraestrutura de pesquisa e ampliar a base de pesquisadores, visando modernizar o país através do desenvolvimento tecnológico.

Os novos direcionamentos para a educação nacional seriam referenciados na eficiência de uma empresa privada, devendo produzir ciência, tecnologia e mão-de-obra adequada ao modelo de desenvolvimento assumido nacionalmente, numa perspectiva eficientista condizente com a lógica mercadológica

vigorante. Dias Sobrinho destaca as justificativas para a institucionalização da avaliação pelo poder público:

[...] a necessidade de avaliar as políticas de distribuição e uso dos recursos públicos; essa avaliação em grande parte se confunde com prestação de contas; b) apesar do aumento de recursos públicos a partir dos anos 1960, eles progressivamente se tornam mais insuficientes, e assim, sua distribuição deve seguir critérios que venham a ser estabelecidos e regular-se pelos resultados das avaliações; c) a massificação e a insuficiência de recursos aliados à complexificação das demandas econômicas e sociais são responsáveis pela grande diversificação do sistema, consistindo especialmente na abertura em geral descontrolada de instituições privadas, o que acarreta uma importante deteriorização da qualidade educativa, ressalvadas as exceções; d) cresce a complexidade do sistema, as instituições se tornam mais heterogêneas e desiguais e os poderes públicos entendem que isso requer avaliações que se constituam efetivamente como vigilância dos resultados, fiscalização ou intervenção no sistema e na “vida privada” da educação superior (p. 70-71).

Em outra perspectiva, ainda que forçosamente por conta dos direcionamentos da nova ordem mundial, a valorização da avaliação da educação superior, quando encarada em seu caráter formativo, carrega em seu bojo uma série de possibilidades pedagógicas e de contribuições com o crescimento institucional e dos próprios sujeitos que constituem as instituições de ensino superior e se envolvem no processo avaliativo.

Na perspectiva formativa, a avaliação permite analisar e acompanhar de modo sistemático o desenvolvimento institucional, possibilitando intervenções por parte da equipe gestora de maneira mais objetiva, direcionada, pontual e consciente, a partir do acompanhamento do planejamento institucional, estando, portanto, centrada na gestão do desenvolvimento, viabilizando a otimização deste processo.

Conforme Demo (2004, p. 111), “avaliar é atividade comum na vivência das pessoas, por conta da politicidade humana”, porquanto, envolver-se nos processos avaliativos desta natureza e pôr-se além da condição de sujeito avaliado é enxergar a avaliação como um processo e não, apenas, como um fim em si própria, como uma formalidade perante os órgãos de avaliação, controle e regulação, pois possibilita o desenvolvimento político do sujeito universitário e, por efeito, da própria instituição, por ocasionar a reflexão na e sobre a ação institucional, sobre o planejamento e também sobre a gestão (DALBEN, 2004, p. 88).

Neste capítulo serão apresentadas as principais iniciativas registradas nacionalmente para avaliação da educação superior e, especificamente, quanto ao Sinaes, a partir da exposição de seus elementos e da inter-relação entre eles, para buscar evidenciar que, em sua evolução, o Sistema indica, cada vez mais fortemente, a imbricação entre a avaliação, o planejamento e a gestão das instituições e cursos.

## **2.1 Políticas públicas de avaliação do ensino superior no Brasil**

### **2.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU**

A primeira iniciativa de avaliação da educação superior data ainda ao regime militar, quando, em 1983, em meio às pressões universitárias reforçadas por greves docentes, o Conselho Federal de Educação fortaleceu as discussões sobre esse nível de ensino, sob influência da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), órgão responsável pelos cursos de pós-graduação, que já desenvolvia reconhecidas práticas de avaliação visando aferir a qualidade dos cursos de pós-graduação, inclusive para fins de autorização de funcionamento e continuidade de oferta.

A graduação não dispunha de mecanismos avaliativos e “[...] necessitava de um mecanismo que pudesse apontar em que medida a Reforma Universitária realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e instituições” (DIAS, 2001, p. 71).

Barreyro e Rothen (2008, p. 133-134), afirmam que, segundo o Grupo Gestor da Pesquisa, o objetivo do Programa era:

Conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior. Para isso, considerava necessário diagnosticar a situação desse momento de forma a avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas. O PARU pretendia realizar investigação sistemática da realidade, por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968 quanto das particularidades institucionais e regionais.

A proposição do Programa tinha como intenção conhecer e destacar os pontos de diferença entre as normatizações estabelecidas e sua operacionalização prática, através do questionamento do conhecimento produzido, tendo em vista a contextualização socioeconômica das instituições de ensino superior. Dessa forma, seria possível aferir se os objetivos de cada instituição estavam sendo concretizados e verificar a articulação entre o alcance dos objetivos institucionais e a aplicação dos recursos, com as determinações normatizadas e as relações de poder internas e externas, caracterizadas pelos processos de gestão implementados, referentes à administração acadêmica, administração financeira, financiamento e gestão de pessoas.

Os trabalhos do Grupo Gestor da Pesquisa concentraram-se no processo de produção e disseminação do conhecimento – abordando o ensino e a pesquisa nas instituições e extensão universitária – e na gestão das Instituições de Educação Superior – abordando temas referentes à tomada de decisão e poder, administração acadêmica, administração financeira e financiamento e política de pessoal (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 134).

Para sua operacionalização, o Programa se organizou em duas fases: um estudo de base sobre a instituição em avaliação, realizado por amostragem,

que posteriormente permitiria a comparação entre instituições, e que se seguia de estudos específicos ou estudos de casos, com o intento de aprofundar o conhecimento sobre determinado tema, experiências relevantes, análises específicas, etc. na instituição estudada:

A metodologia de avaliação consistiu na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando coleta de dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem com sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico administrativo, a produtividade científica e a vinculação com a comunidade (DIAS; Horiguela; Marchelli, 2006, p. 438).

Apesar do enfoque quantitativo nos resultados das pesquisas, o Programa resguardava um caráter investigativo empregando a avaliação enquanto metodologia de pesquisa para compreender a realidade, tendo a avaliação interna como procedimento privilegiado, pela participação da comunidade e a reflexão sobre a prática. Por este princípio, os autores consideram o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) como precursor das experiências de avaliação da educação superior advindas posteriormente – Paiub e Sinaes (Barreyro; Rothen, 2008).

Em consonância com Cunha (1997, p. 23) o Programa de Avaliação da Reforma Universitária “foi desativado um ano depois de começado, devido a disputas internas no próprio Ministério da Educação, sobre a quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária”, e, apesar de sua relevância histórico-educacional, não há registro de resultados apresentados a partir dos trabalhos operacionalizados em seu âmbito.

Diante das excitações da comunidade acadêmica, especialmente da categoria docente, quanto às providências governamentais para o ensino su-

perior frente ao processo de redemocratização do País e pela desativação do PARU, o governo instituiu, pelo Decreto 91.177/1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, com a finalidade reformular o ensino superior. Nas discussões desta Comissão, de acordo com Paulo Rosas (apud BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 137), a corrente mais conservadora sempre imperou: “Embora fosse possível admitir um relativo equilíbrio entre as tendências mais progressistas e mais conservadoras, entendo que predominou numericamente um comportamento liberal-elitista”.

A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior apresentou um Relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira”, que, entre outros aspectos, além das diretrizes gerais da reformulação da Educação Superior – que incluía a responsabilidade do poder público, adequação do ensino ofertado à realidade do País, respeito à diversidade e à pluralidade, em contraposição ao modelo único de universidade para o País, autonomia e democracia interna, democratização do acesso, valorização do desempenho (meritocracia), eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais – apresentava, também, sugestões de ações pontuais para operacionalização destas ideias gerais.

De acordo com o Relatório, o Conselho Federal de Educação deveria:

Se transformar na instituição responsável pelo acompanhamento contínuo do desempenho do ensino superior, pela criação de mecanismos efetivos e permanentes de avaliação inter-pares. Dotado de legitimidade, o Conselho deve convocar para esta tarefa a própria comunidade científica, acadêmica e profissional, e estimular o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e as administrações universitárias a instaurarem seus próprios mecanismos de acompanhamento e avaliação (BRASIL, 1985, p. 11).

Deste Relatório, depreende-se que a reforma do Ensino Superior brasileiro deveria ocorrer através da reformulação de políticas públicas direcionadas à área, e não, necessariamente, pela reformulação Legal dos dispositivos nacionais.

A autonomia universitária seria obtida a partir dos processos meritocráticos que buscariam elevar os padrões de qualidade das instituições, medidos por um contundente acompanhamento através do processo externo de avaliação. A autonomia institucional seria ampliada e o repasse de recursos financeiros seria definido de modo vinculado aos resultados das avaliações às quais a instituição fosse submetida (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 137- 140).

De acordo com Dias, Horiguela e Marchelli (2006, p. 439),

A heterogeneidade dos membros da Comissão era marcante e nem todos tinham vivência universitária, propiciando grande confusão, de forma que o produto de seu trabalho foi um relatório difuso, constituído por um conjunto de textos desconexos a propósito de questões desencontradas. A comunidade acadêmica entrincheirou-se para evitar mudanças inapropriadas nas universidades e o conceito de autonomia foi o tom normativo do próprio documento.

Após a conclusão de seu relatório, a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior foi destituída em 1985. Porém, o documento foi o ponto de partida para os trabalhos do *Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior* – Geres, grupo de trabalho interno ao próprio Ministério da Educação, criado em 1986, com função executiva de elaborar uma proposta de reformulação do ensino superior (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p. 439).

Ancorado nos ideais neoliberais que cada vez mais se faziam presentes nas discussões governamentais nacionais, o Geres produziu um anteprojeto de lei para a reformulação do sistema de funcionamento das instituições de ensino superior federais, apontando para a elaboração de normatizações que aumentassem a eficiência destas instituições, já que, no entendimento do Grupo, a autonomia e o potencial de desempenho das instituições públicas foram diminuídos pela Reforma Universitária de 1968. Na mesma perspectiva, o Grupo reforçava o princípio da meritocracia e a relação entre financiamento e regulação do sistema universitário:

Eles compreendiam que, quando os recursos tivessem a sua origem no “sucesso” do produto, o sistema seria auto-regulado, contudo o mesmo não ocorreria quando os recursos proviessem do poder público. Sem usar o termo “mercado”, a idéia presente é de que o mercado avalia o desempenho de quem “vende” um produto. Como o financiamento das instituições públicas não ocorre pela venda do produto, seriam necessários a avaliação e o controle do seu desempenho pelo Estado (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.144).

Segundo Cunha (1997, p.28), o documento elaborado pelo Geres sugeria como princípios fundamentais da reformulação o aumento da autonomia universitária e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos, com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica. Entendia que a dissociação entre o ensino e a pesquisa teria sido equivocada, pelo fato de que a pesquisa seria um fator estranho à tradição do ensino brasileiro, reforçando a ideia de que haveria vários tipos de instituições de ensino superior, cada uma atendendo a funções específicas, entre elas, a pesquisa. Para o Geres, o que caracterizava a Universidade seria sua autonomia didática, administrativa e financeira e não as atividades desenvolvidas por esta.

Oliveira (2010, apud BARREYRO; ROTHEN, 2008) destaca que, apesar das semelhanças nas concepções e linhas de trabalho da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior e do Geres, uma grande diferença se evidencia: Para o Geres, o Conselho Federal de Educação deveria preservar suas funções originais, não podendo funcionar como agência de avaliação, conforme entendeu anteriormente a Comissão, dada a necessidade de manter no sistema educacional nacional um órgão com funções deliberativas, que conservasse a unidade do sistema e instituisse normas para os órgãos federais. Portanto, para o Geres, as atividades de avaliação estariam a cargo da Secretaria de Educação Superior, órgão interno do Ministério da Educação.

Diga-se, ainda, que o Grupo assinalou a necessidade de estabelecimento de novos critérios de avaliação para fundamentar procedimentos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, fomentando discussão sobre a temática “avaliação”, inclusive como condicionante do financiamento da educação pública:

O GERES reproduzia a palavra de ordem efetuada pelos organismos financeiros internacionais, porta-vozes da emergente economia neoliberal restritiva, sobretudo o Banco Mundial, propondo a redução de investimentos públicos na educação (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 439).

Em resumo,

O GERES compreendia que o sistema deveria ser flexibilizado, tanto nos seus objetivos (formação profissional e/ou pesquisa) como na sua estrutura organizacional, abandonando a ideia presente da Reforma Universitária de que o modelo único seria a universidade. A avaliação, na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, especialmente a pública. No caso do setor privado, o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim, nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 144).

O grande mote de resistência da comunidade acadêmica aos propositivos do Grupo, que se materializou em uma fervorosa série de manifestações, greves de funcionários das instituições públicas e ameaça de greve entre os docentes, residia no receio pela desobrigação financeira do governo para com a manutenção das instituições de ensino superior e na concepção de avaliação

enquanto instrumento de regulação e controle social. Este cenário de oposição levou à retirada do anteprojeto de lei do Congresso e à sua reedição enquanto orientação para formulação de políticas públicas para este nível de ensino (CUNHA, 1997, p. 26).

### **2.1.2. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**

A partir de 1989, algumas instituições de educação superior, a exemplo, Unicamp, Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), iniciaram processos isolados de avaliação institucional, uma vez que as iniciativas governamentais neste sentido não lograram sucesso de modo a institucionalizar mecanismos concretos para a avaliação da educação superior em âmbito nacional.

O governo que se seguiu a partir de 1989 exibiu cada vez mais intensamente as premissas da ideologia neoliberal no Estado Brasileiro, não apenas na esfera econômica, mas também no campo educacional:

Partindo em busca da diminuição de custos estatais, as universidades públicas precisavam ser mais autônomas e pactuar com as forças do mercado, produzindo conhecimentos úteis e rentáveis como condição de sobrevivência na competitividade da sociedade global. A avaliação era vista como instrumento de medida e controle para responder às expectativas de eficiência e produtividade no Ensino Superior, massificado pela explosão das matrículas e compelido a se tornar mais produtivo em situações de crescentes restrições orçamentárias (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p. 440-441).

Nessa perspectiva, as diretrizes condicionantes para a concessão de financiamentos para o ensino superior, instituídas pelo Banco Mundial, em 1994, estão apontadas em:

[...] incentivar a diversidade das instituições superiores e competitividade (não a solidariedade) entre elas; estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas; levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais sua sobrevivência pela venda de serviços e cobranças de taxas de alunos; e, vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 16).

A avaliação foi a estratégia presumida para dar conta do atendimento destes ditames e, para sua operacionalização, o ato inicial foi a constituição da *Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras*, com a finalidade de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (Portaria nº 130/1993, Art.1º), ou, conforme dito por Dias, Horiguela e Marchelli, com a finalidade de “implementar processos políticos recomendados internacionalmente” (2006, p. 441).

A avaliação abrolha para a Comissão enquanto subsídio para satisfazer a três condições sob as quais as universidades estariam submetidas: 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 (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 146).

Ainda em 1993, o Ministério da Educação instituiu uma comissão representativa nacional para propor um sistema de avaliação para o ensino superior e, das discussões da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), floresceu o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB*, que carregava a inovação de não ter sido imposto pelo Ministério às universidades, “mas de resultar de um processo democrático de interlocução, no qual as entidades representativas de vários setores da universidade brasileira traziam ao Ministério suas experiências e preocupações” (RIOS, 2005, p. 91).

Além da autoavaliação, concebida como etapa inicial de avaliação institucional, o Paiub apoiava-se nos seguintes princípios (RIOS, 2005, p. 92):

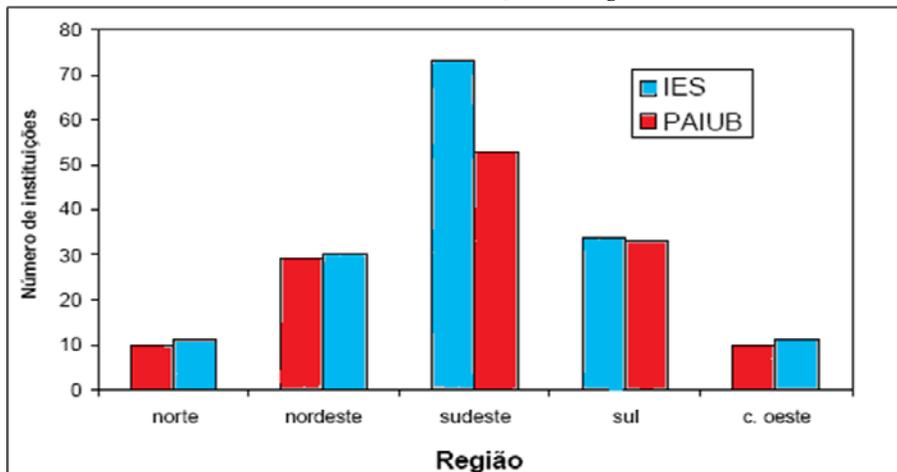
Avaliação institucional global; Respeito à identidade institucional, considerando a diversidade das IES avaliadas; Não punição ou premiação pelos resultados alcançados; Adesão institucional voluntária; Comparabilidade; Legitimidade técnica e política; Continuidade das ações avaliativas com vistas a desenvolver a cultura avaliativa institucional.

Para Lopes (s.d., p. 2), o Paiub:

objetiva o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade. Como se pode observar, a avaliação está voltada para o aperfeiçoamento e a transformação da universidade, preocupando-se com a qualidade de seus processos internos. Caracteriza-se como um processo contínuo e aberto, mediante o qual todos os setores da universidade e as pessoas que os compõem participam de um repensar que inclui os objetivos, os modos de atuação e os resultados de suas atividades, em busca da melhoria da universidade como um todo.

O Paiub conjecturava a realização de avaliação institucional em três etapas distintas: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação e, por se pautar na adesão voluntária, ao contrário das demais orientações para avaliação institucional engendradas até então, – dado que idealizava a “educação como um bem público e a avaliação como um ato político e voluntário das instituições de ensino superior no ensejo de rever seu projeto acadêmico e social através de seu autoconhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 29) – obteve expressivo apoio das instituições de ensino superior, conforme se lê no gráfico que segue, apresentado por Lopes (s.d.):

Gráfico 1 - Adesão das IES ao PAIUB em função das regiões do Brasil



Fonte: PAIUB – DEPES/SESU – 1997.

O Paiub equivaliu a um respeitável triunfo da comunidade acadêmica no que se refere à institucionalização de procedimentos avaliativos na educação superior condizentes com a concepção de educação enquanto bem público, por representar uma proposta de avaliação institucional a partir da qual se acreditava ser possível e necessário avaliar o ensino ofertado respeitando o caráter singular do mundo acadêmico, um espaço público e livre, reservado ao permanente avanço da arte e da ciência (RISTOFF, 1997, p. 48). Contudo,

Embora tenha recebido ampla adesão das universidades, sua implementação foi afetada pela interrupção do apoio do MEC, fazendo com que se reduzisse aos programas de subsídios para dar andamento somente aos objetivos da autoavaliação interna [...] A conclusão que se chega é que o PAIUB não conseguiu cumprir, em sua existência, o objetivo de servir como instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do Ensino Superior brasileiro, de forma a atender às exigências impostas pelas políticas neoliberais hegemônicas de competitividade e eficiência mercadológica preconizadas pelos agentes internacionais de suporte financeiro, como é o caso do Banco Mundial (DIAS; Horiguela; Marchelli, 2006, p. 441 – 442).

O fim do Paiub foi oficializado pelo Decreto nº 2.026, de 1996, que estabeleceu novos procedimentos nacionais para a avaliação de cursos e instituições de ensino superior.

### **2.1.3 Exame Nacional de Cursos – ENC**

Os anos de 1990 do século XX marcam, de fato, o desencadeamento das políticas de avaliação da educação superior. Apesar dos debates e dos atos públicos anteriores, materializados nas comissões e grupos de trabalho, instituídos no âmbito do poder público, é apenas nesta década que as políticas de avaliação da educação superior ganham forma, impulsionadas pela exasperação da reforma do estado neoliberal, que para o ensino superior teve como principais consequências a heterogeneização do sistema educacional, a valorização da iniciativa privada e o sucateamento das instituições públicas.

A Lei nº 9.131 de 1995, entre outras coisas, estabeleceu a prerrogativa ministerial de realizar avaliações periódicas dos cursos de graduação, “fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Art. 3º). Para tanto, os procedimentos avaliativos incluiriam a realização, a cada ano, de exames nacionais, com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso (§ 1º).

Esta previsão legal foi materializada com a instituição do Exame Nacional de Cursos

– que vigorou até 2003 – e, com a finalidade de “estabelecer procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior”, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, instituiu:

Art. 1º: O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por

região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV. avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996, reforçou a função reguladora da avaliação do ensino superior, reafirmando, em seu Art. 46, o princípio da avaliação periódica como instrumento para a concessão de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior.

O “Provão”, alcunha pela qual respondia o Exame Nacional de Cursos, centrava-se em identificar o desempenho dos estudantes frente aos conteúdos mínimos de cada curso, no intuito de “detectar” a conformidade entre o desempenho dos estudantes e as habilidades e competências que o mercado esperava do egresso. Inclinado a atender à função reguladora e controladora do estado neoliberal, em uma concepção reducionista do processo integral de formação acadêmica, bem como da própria avaliação institucional, destinando-se meramente a mensurar o rendimento dos cursos de graduação, por meio de aplicação de testes aos estudantes das turmas concluintes, o Exame consistia, de fato, no cerceamento da autonomia das instituições, na negação de sua cultura e de sua identidade institucional:

Na sistemática do Provão se tomava como unidade os cursos de graduação ao invés da instituição. Na opção de enfatizar o curso, transparece a compreensão de que as IES resumiam-se a federações de cursos que eventualmente ocupavam o mesmo espaço (ROTHEN, 2006, p. 112).

Sinteticamente, para a operacionalização do Provão, uma comissão específica, responsável por cada curso, definia os objetivos, os conteúdos e todas as especificações necessárias à elaboração da prova, a ser aplicada a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento pré-definidos, a partir da matriz curricular vigente e dos chamados “conhecimentos gerais” (temas relacionados ao cenário geopolítico, econômico, cultural, etc.), considerando o perfil de egresso desejado.

A pretensão era, ao final do Exame, mensurar a absorção dos conteúdos pelos estudantes ao longo do curso de graduação. Embora o desempenho do estudante lhe fosse enviado individualmente, a partir dele dava-se o estabelecimento de um *ranking* entre as instituições de ensino superior, que, em muitos casos, desmoralizava as instituições e cursos perante a sociedade, e, ainda, se configurava em um estampado desrespeito à identidade institucional: “fica evidente que o provão é um equívoco não só pedagógico e técnico, mas também político” (RISTOFF, 1999, p. 223).

Rothen (2003, p. 114-122) caracteriza este Exame de modo a apontar seus principais equívocos: A homogeneização dos cursos de graduação através da organização dos currículos mínimos estabelecidos a partir das tendências curriculares extraídas do histórico das avaliações, o que transformou as instituições em cursos preparatórios para o Exame; O uso da avaliação para *rankear* as instituições e divulgar tal *rankeamento*, diminuindo a importância dos demais instrumentos de avaliação; O estabelecimento de uma média nacional para os cursos (notas e conceitos), induzindo a opinião pública a comparar as médias dos cursos com as notas necessárias para a aprovação de um aluno em uma disciplina, com a configuração de “vestibular das instituições” e reforço da função avaliadora do Estado; A camuflagem da realidade através da comparação dos conceitos dos cursos com amplitudes<sup>1</sup> diferentes entre a maior e a menor nota, criando a ilusão de que os problemas da educação superior se reduzem às instituições com conceitos ‘D’ e ‘E’.

---

<sup>1</sup> A amplitude é uma medida de dispersão que pode ser definida como a diferença entre o valor maior e o valor menor de um grupo de observações

As críticas disparadas pelos especialistas em avaliação e pela comunidade acadêmica em geral ao Exame Nacional de Cursos envolviam tanto os procedimentos de avaliação de cursos e instituições, a forma de divulgação dos resultados, como, também, a forma impositiva e verticalizada como a política de avaliação foi instituída, dado que as instituições não participaram das discussões de formulação do Exame, de elaboração das provas e eram coagidas a se submeter a elas. A participação das instituições limitava-se, basicamente, à tarefa de inscrição dos alunos para a realização do Exame.

Devido aos boicotes promovidos em muitos câmpus universitários, os resultados exibidos pelas instituições brasileiras no Exame foram tão insatisfatórios que motivaram a Secretaria de Educação Superior (Sesu) a desenvolver instrumentos que pudessem corroborar o processo avaliativo. Os cursos e instituições passaram a receber visitas *in loco* de comissões especializadas, visto que os resultados alcançados pelas IES afetavam sobremaneira seu processo de credenciamento e os processos de reconhecimento de cursos de graduação. Tais visitas procuravam considerar:

[...] aspectos relevantes da instituição como projeto didático-pedagógico dos cursos, o perfil do corpo docente (titulação, regime de trabalho, experiência profissional), e a política de qualificação, produção acadêmica, infra-estrutura física, bibliotecas, laboratórios (YAMASHITA, 2000, p. 71).

O ENC rescindiu, portanto, os direcionamentos do Paiub de diálogo com a comunidade acadêmica, e apresentou como maior preocupação a implantação de testes capazes de medir a detenção de conteúdos de ensino previamente definidos pelos tecnocratas governamentais, o que permitiu ao Ministério o desenvolvimento da regulação como atividade principal da política de avaliação da educação superior.

Dentro da nova ordem mundial e em obediência à pedagogia da hegemonia, as diretrizes do Provão foram organizadas de modo que o Exame pu-

desse oferecer subsídios para o controle a ser exercido pelas agências externas sobre as instituições de ensino superior no Brasil.

Para Gomes, “o ENC foi estrategicamente planejado para ser um poderoso instrumento político para fortalecer e modernizar as funções de controle, monitoramento e coordenação do MEC” (2003, p. 137). O quadro abaixo foi organizado pelo autor de modo a caracterizar as diferenças entre o Paiub e o Exame Nacional de Cursos (2003, p. 132):

Quadro 1 - Caracterização do PAIUB e ENC

ITENS	PAIUB	ENC
<b>Objetivo</b>	“[...] rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (MEC/SESu 1994:13).	“[...] aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (Lei nº 9.191, art. 3, inciso 1).
<b>Princípios básicos</b>	Globalidade (isto é, todos os aspectos da vida de uma universidade devem ser, em princípio, avaliadas). Não-comparabilidade (dos resultados ou performance das universidades ou IES). Respeito à identidade institucional. Não-premiação ou punição (como consequência dos resultados de avaliação). Legitimidade política.	Indicadores de performance (dos cursos por instituição). Comparabilidade das IES baseados nos resultados das avaliações. <i>Ranking</i> conceitual (divulgação das <i>performances</i> das IES). Condicionalidade (a existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida das IES dependem dos resultados da avaliação). Legitimidade técnica.
<b>Formas de adesão ou Participação</b>	Participação voluntária das IES	Participação compulsória dos estudantes (que leva a participação compulsória das IES avaliadas).

<b>Avaliação consiste de</b>	Projeto de avaliação institucional (o qual poderá focalizar um ou mais departamentos, um ou mais cursos de graduação, questões curriculares, avaliação da performance dos docentes, perfil dos estudantes, qualidade do ensino, aspectos administrativos etc.). Autoavaliação da IES. Avaliação externa.	Avaliação centralizada e coordenada por agência nacional (MEC, INEP). Abordagem sobre indicadores de resultados. Performance dos estudantes por curso.
<b>Avaliação é</b>	Orientada para a instituição. Centrada nos processos	Orientada para o sistema (comparação). Centrada nos resultados.
<b>Críticas</b>	Ao PAIUB - por representantes do MEC. Ausência de uma base mínima para realizar comparações. Avaliação Qualitativa. Beneficia apenas a “oligarquia acadêmica”. Comparativo e protecionista. Sem utilidade para informar o processo de formulação e implementação de políticas educacionais.	Ao ENC - por professores, estudantes, reitores de universidades federais e particulares. Punitivo. Quantitativa Muito centrado nos resultados Não respeita ou leva em consideração as peculiaridades institucionais Anti-democrático Intervencionista

Fonte: Gomes (2003, p. 137)

Apesar de, segundo Rothen (2003), nenhum curso ter sido fechado em razão do Provão, as possíveis punições a serem impetradas contra as instituições mal sucedidas no *ranking* do Provão, entre elas o descredenciamento institucional, em um contexto de profundo sucateamento das instituições públicas, corroborou sobremaneira para a expansão da iniciativa privada neste segmento, incutindo ainda mais a lógica mercadológica neoliberal na conjuntura educacional.

O Banco Mundial, aos poucos, foi estabelecendo-se enquanto órgão direcionador de diretrizes educacionais internacionais, acentuando a função

primordial da educação de promover desenvolvimento, atrelando a educação ao mercado de trabalho, reduzindo-a à promotora de desenvolvimento econômico, sem enfatizar os demais aspectos da formação universitária.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, assinada na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela Unesco em Paris, no ano de 1998, professa que a educação superior deve “reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e desenvolver as necessidades da sociedade” (Art. 7º, d):

Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho (UNESCO, 1998).

No Brasil, as discussões sobre avaliação do ensino superior foram ainda mais intensificadas, a despeito dos boicotes dilatados em muitos *câmpus*, contra o Exame Nacional de Cursos. A avaliação institucionalizada tornou-se parte da cultura da educação superior, pois, apesar de suas controvérsias, o Provão teve o mérito de ter levado muitas instituições, inclusive as de péssima reputação, a preocuparem-se com a avaliação da qualidade de seu ensino.

A questão da avaliação foi reiterada no Plano Nacional de Educação, em 2001, pela exigência de um sistema avaliativo, conforme estabeleceu a meta número seis para este nível de ensino: “Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” (PNE, 2001). O Plano anunciava, portanto, a necessária relação entre a avaliação e a gestão e, conseqüentemente, também com o planejamento da educação superior.

Em 2003, o governo do Brasil, recém investido, propôs um novo modelo avaliativo, chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Supe-

rior – Sinaes, instituído através da Lei nº 10.861/2004. A avaliação dos cursos de graduação foi redesenhada e revestida de novas características.

#### **2.1.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes**

Observadas as críticas ao Exame Nacional de Cursos (ENC), e no bojo de grandes expectativas de transformações sociais próprias do momento político vivenciado no Brasil após as eleições presidenciais de 2002, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) procurou abarcar em sua filosofia os anseios da comunidade acadêmica quanto aos processos de avaliação de instituições e cursos de graduação. Conforme sua Lei de criação,

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Art.1º, §1º).

Além do contexto político nacional, o fato de resgatar o princípio Paiubiano da avaliação como uma prática institucional, frente à possibilidade de envolvimento dos sujeitos universitários no processo de avaliação, que se materializaria, sobretudo, através da autoavaliação institucional (avaliação interna), na perspectiva de uma avaliação mais democrática e participativa, contribuiu para a aceitação socioacadêmica do Sistema.

Soma-se, ainda, o fato de, pela primeira vez, o ensino superior brasileiro ter a expectativa de experienciar uma avaliação sistêmica, considerando diversos aspectos do cotidiano universitário, ampliando inclusive o número de sujeitos envolvidos no processo e, ampliando, também, os elementos de avaliação, antes convergentes prioritariamente para os conteúdos de ensino dos cursos de graduação.

Óptica relevante de análise é oferecida por Lima (2013), ao propor um quadro de caracterização das políticas de avaliação para a educação superior – Paiub, ENC e Sinaes. Dada a sua concisão e objetividade, optamos por reproduzir aqui o quadro elaborado pela autora:

Quadro 2 - Caracterização das políticas de avaliação para a educação superior

<b>Exame Nacional de Cursos</b>	<b>Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras</b>	<b>Sistema Nacional de Avaliação de Avaliação da Educação Superior</b>
Avaliação externa – enfoque tipo análise de sistemas. Epistemologia e ética objetiva e política utilitarista	Avaliação interna e externa – enfoque orientado para a tomada de decisão e estudo de casos (ou negociação). Epistemologia e ética subjetiva e política pluralista. Sustenta a emancipação.	Avaliação mista ou coavaliação – integra o controle da universidade e sua obrigação de informar e prestar contas à sociedade, mas salienta que este processo deve ser conduzido democraticamente em benefício da instituição e dos professores. Integra a regulação e a emancipação.
Avaliação que tem origem e controle no MEC. Conduzida pelo Inep/MEC.	Avaliação que tem origem nos fóruns de discussões da comunidade universitária. É articulada, viabilizada e financiada pelo MEC e realizada pela IES.	Iniciativa do Estado, porém foi construída por representantes da comunidade acadêmica. Conduzida pela Inep/MEC e IES.
Decisão do MEC – Estado Avaliativo. É obrigatório e a condução do processo está sob a responsabilidade do MEC	Decisão livre e espontânea da comunidade universitária – adesão voluntária. Todo o processo é responsabilidade da universidade.	Decisão do MEC – Estado/Avaliador. É obrigatório, porém é viabilizado em conjunto universidade/MEC/Inep.
O instrumento (prova) é elaborado pelo MEC/ Sesu. A escolha da data para a aplicação e divulgação dos resultados é controlada pela Sesu.	Todo processo é decidido pela comunidade universitária, sustentado pelos princípios filosóficos e metodológicos do Paiub.	Instrumento Enade e a avaliação externa são de responsabilidade do MEC/ Inep. A autoavaliação é de responsabilidade de cada instituição. Relatório final integra os resultados de todas as etapas.

Avaliação fragmentada, resultados imediatos.	Avaliação processual (resultados a curto, médio e longo prazo).	Avaliação com ênfase nos processos de autoavaliação, mas integra os resultados imediatos do Enade.
Resultado divulgado pela mídia torna-se público com o ranking dos cursos e das universidades. Foi implantado sem discussão com a comunidade universitária. É regulatório e classificatório. É utilizado um único instrumento (prova) igual para todas as IES.	Os resultados são discutidos com a comunidade acadêmica, buscando redimensionar as atividades desenvolvidas. Foi amplamente discutido com a comunidade universitária. A adesão é voluntária e todo o processo é redimensionado ao longo das discussões, em um clima harmonioso e voluntário. É emancipatório. O instrumento é construído pela IES. Respeita a identidade regional e histórica de cada IES.	Resultados divulgados para discussão interna da instituição e para credenciamento. É obrigatório. Integra regulação e emancipação. Integra vários instrumentos: uma prova (Enade) e a autoavaliação (instrumento construído pelas IES, levando em consideração as dimensões do Sinaes) e a avaliação externa.

Fonte: Lima (2013, p. 142)

Conforme demonstrado, há evidências de que o histórico dos processos e discussões sobre a avaliação da educação superior tenha sido considerado para a concepção e construção do Sinaes. Identificamos em sua composição elementos das propostas avaliativas anteriores: a avaliação institucional, proveniente do Paiub, a avaliação dos cursos de graduação, recomendada pelo Geres, e consolidada no Exame Nacional de Curso, por meio da avaliação de cursos através do desempenho dos estudantes. Enxergamos nas concepções de base do Sinaes, portanto, uma concepção híbrida de avaliação.

Sobre as semelhanças entre o Sinaes com outras metodologias de avaliação desenvolvidas no Brasil, Martins (2005) afirma que: “embora esteja ancorado em experiências de avaliação institucional já realizadas no Brasil, esse

sistema não é uma reedição do passado. Ao contrário, ele significa uma evolução nacional de avaliação que envolve todo o conjunto de IESs do país” (apud QUEIROZ, 2011, p. 62).

Contudo, é importante que se diga que, embora os documentos de concepção do Sinaes professem sua intenção emancipatória, numa perspectiva de aproximar o atual Sistema ao Paiub, o que se tem testemunhado em seus desdobramentos práticos é o fortalecimento do Estado avaliador, regulador e controlador através da padronização da avaliação, com a submissão de todas as instituições ao mesmo tipo de controle, alicerçado numa gama de normatizações e regulamentações; e a valorização da meritocracia institucional, através da premiação das instituições, quer seja através da distribuição de recursos orçamentários, quer seja através do próprio Sistema, que dispensa de próximas avaliações as instituições “bem sucedidas” nas etapas avaliativas anteriores.

As críticas ao Paiub por parte do governo, quando de sua substituição pelo Exame Nacional de Cursos, com relação a sua heterogeneidade – já que todo o processo era delineado e decidido pelas próprias instituições em consonância com suas identidades – e por não oferecer referenciais sobre todas as instituições – posto que a adesão ao Programa dava-se voluntariamente –, aspectos estes que não permitiam a comparabilidade entre instituições, tida pelo governo como fundamental aos procedimentos de concessão dos atos autorizativos às instituições e cursos, foram suprimidas, na perspectiva do Sinaes, pela padronização da avaliação e pela compulsoriedade da inserção das instituições em um sistema de avaliação que visa o controle das instituições e dos cursos e a prestação de contas destas para com o sistema regulador.

No Sinaes a avaliação passou a ter como eixo dez dimensões avaliativas, cuja função estaria em nortear a elaboração dos instrumentos de avaliação interna e externa, bem como as ações avaliativas propriamente ditas. Estas dimensões sofreram poucas mutações ao longo dos anos e, hoje, se estruturam da seguinte forma (CONAES, 2004, p. 14-15):

*Dimensão 1 - A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)* - Identifica o projeto e/ou missão institucional, em termos de finalidade, compromissos, vocação e inserção regional e/ou nacional.

*Dimensão 2 - Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão* - Explícita as políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã; de construção e disseminação do conhecimento; de articulação interna, que favorece a iniciação científica e profissional de estudantes, os grupos de pesquisa e o desenvolvimento de projetos de extensão, incluídos os procedimentos de estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

*Dimensão 3 - Responsabilidade social da instituição* - Contempla o compromisso social da instituição na qualidade de promotora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independentemente da configuração jurídica da IES. Esta dimensão considera, especialmente, a contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

*Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade*- Identifica as formas de aproximação efetiva entre IES e sociedade, de tal sorte que a comunidade participe ativamente da vida acadêmica, bem como a IES se comprometa efetivamente com a melhoria das condições de vida da comunidade, ao repartir com ela o saber que produz e as informações que detém.

*Dimensão 5 - Políticas de pessoal* - Explícita as políticas e os programas de formação, aperfeiçoamento e capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo, associando-os a planos de carreira condizentes com a magnitude das tarefas a serem desenvolvidas e a condições objetivas de trabalho.

*Dimensão 6 - Organização e gestão da instituição* - Avalia os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da gestão democrática, em especial nos órgãos colegiados, as relações de poder entre

estruturas acadêmicas e administrativas e a participação nas políticas de desenvolvimento e expansão institucional.

*Dimensão 7 - Infraestrutura física* - Analisa a infraestrutura da instituição, relacionando-a às atividades acadêmicas de formação, de produção e disseminação de conhecimentos e às finalidades próprias da IES.

*Dimensão 8 - Planejamento e avaliação* - Considera o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo *continuum*, partícipes do processo de gestão da educação superior. Esta dimensão está na confluência da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional, a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucional.

*Dimensão 9 - Políticas de atendimento aos estudantes* - Analisa as formas com que os estudantes estão sendo integrados à vida acadêmica e os programas por meio dos quais a IES busca atender aos princípios inerentes à qualidade de vida estudantil.

*Dimensão 10 - Sustentabilidade financeira* - Avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmica com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas.

Nota-se que todas as dimensões incluem implícita ou explicitamente aspectos pertinentes ao planejamento e à gestão institucional.

Na perspectiva de transpor o modelo de avaliação anterior, que se caracterizava por seu caráter eminentemente quantitativo, o Sinaes propõe uma metodologia avaliativa que combinaria elementos quantitativos e qualitativos.

A abordagem quantitativa se daria a partir das informações referentes ao corpo discente, docente e técnico-administrativo, etc., fornecidos pelas próprias instituições, por ocasião dos processos externos de avaliação e por ocasião do preenchimento do Censo da Educação Superior, instituído pelo Decreto nº 6.425/2008. Paralelamente,

As bases qualitativas são estruturadas a partir da análise do referencial quantitativo e da comparação, em diferentes níveis de observação, entre o que a IES se propõe a cumprir e a sua capacidade para tal. Envolve a interação dos avaliadores com o contexto avaliado, incluindo espaços, locais e atores institucionais. Pressupõe um comportamento ético e independente do avaliador no cotejamento entre as metas presentes na missão e no projeto pedagógico e o nível de realização alcançado (BRASIL, 2006, p. 14).

Ao considerar aquilo que a instituição se propõe a realizar, o Sistema tendenciona a avaliação a considerar o planejamento institucional.

O Sistema considera quatro elementos de avaliação que se integram e complementam, numa perspectiva de transposição das práticas avaliativas fragmentadas, desenvolvidas pelo Exame Nacional de Cursos: a avaliação interna da instituição, a avaliação externa da instituição, a avaliação do desempenho dos estudantes (Enade), e a avaliação de cursos de graduação (ACG).

Estes elementos serão apresentados, de forma breve, de modo que, nas seções posteriores, seja possível situar a instituição pesquisada em relação a cada um deles.

#### **2.1.4.1 Avaliação do Desempenho dos Estudantes**

Com a criação do Sinaes, o ato regulatório de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação e o ato regulatório de reconhecimentos das instituições de ensino superior foram vinculados a um ciclo avaliativo trienal, que tem como referência as avaliações trienais de desempenho de estudantes, materializadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade.

De acordo com a Lei 10.861/2004,

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos

nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Art. 5º, § 1º).

Inicialmente, o Enade era aplicado aos alunos dos cursos de graduação no primeiro (estudantes ingressantes) e no último ano do curso (estudantes concluintes), com periodicidade máxima de aplicação trienal para cada curso. Os alunos participantes do Exame eram definidos por meio do estabelecimento de um percentual de evolução da carga horária total do curso e estes deveriam ser inscritos pela IES para a realização do Exame. Assim, até o ano de 2010, o Inep considerava como aluno ingressante aquele que havia cursado a faixa de sete a vinte e dois por cento da carga horária total do curso de graduação, até a data estabelecida em portaria ministerial, e considerava como estudante concluinte, naquele ano, aquele que havia cursado a partir de oitenta por cento da carga horária total do curso de graduação, até a data igualmente estabelecida.

A aplicação do Exame aos estudantes ingressantes tinha relação com a avaliação do nível de conhecimento que aqueles apresentavam ao sair do ensino médio e iniciar um curso de ensino superior. Por isso, a partir do ano de 2011, com o fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) enquanto política de avaliação daquele nível de ensino, o Enade passou a ser aplicado apenas aos estudantes concluintes.

O novo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014, para consecução da Meta nº 13: “Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”, apresenta como uma de suas estratégias:

[...] substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação; (Estratégia nº 13.6).

Assim, enquanto todos os estudantes do último ano do curso deveriam ser inscritos no Exame Nacional de Cursos, para que o sistema randomizasse a seleção daqueles que de fato se submeteriam à prova, no Enade já se conhece a longo prazo, e mais especificamente, desde o momento da inscrição, os estudantes participantes do Exame, possibilitando a concentração de esforços dos cursos e instituições na preparação destes para submissão à prova.

De modo a evitar boicotes como ocorrido no modelo anterior, a Lei nº 10.861/2004 estabeleceu que o Enade:

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

A situação de irregularidade do estudante que, inscrito no Exame, não comparecer à prova, acarreta prejuízos não apenas ao estudante, que fica impedido de receber os documentos comprobatórios de conclusão do curso enquanto não se regularizar junto ao Inep, como também à instituição, visto que o número de faltosos incide negativamente sobre o resultado final do curso avaliado.

Além disso, a instituição deve anualmente informar ao Inep, para fins de justificativa da ausência, os estudantes habilitados que não compareceram ao Exame, quer por impedimentos de caráter pessoal relevante, quer por ato da instituição de não realização de sua inscrição. Entretanto, a soma de estudantes

concluintes dispensados de realização do Enade nestas situações não deverá ultrapassar a proporção de 2% (dois por cento) dos concluintes habilitados por curso, ou o número de 10 (dez) alunos, sob pena de caracterizar irregularidade de responsabilidade da instituição (Portaria Normativa nº 40 de 2007, republicada em 2010, Art. 33G, §8º).

Frente ao autoritarismo e antidemocratismo destes dispositivos legais, o estudante não dispõe do livre arbítrio de não participar do Exame sem causar prejuízos à instituição e à si próprio. Sua participação não é uma escolha, é uma obrigatoriedade que, caso não cumprida, implica na retenção de seu diploma de graduação.

São orientações que entendemos como insatisfatórias e necessitadas de reformulação tanto por sua natureza autoritária, quanto pela constatação de que, por se tratar de uma imposição ministerial, a preocupação dos estudantes em participar e das instituições em promover a participação destes no Exame deve-se muito mais à necessidade de evitar as complicações administrativas impostas legalmente, do que à possibilidade de ter registros sistemáticos que possibilitem a análise do desenvolvimento da política de ensino a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), desservindo à perspectiva formativa da avaliação, que possibilitaria acompanhar a par e passo o desenvolvimento das atividades fins e atividades meio da instituição, enquanto modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo dos processos, especialmente, do processo de ensino, e enquanto espaço constituído por relações de proximidade, de participação, de reciprocidade e de solidariedade, negando, assim, a interface mercadológica e competitivista impregnada nos processos avaliativos da educação.

Perde-se o valor formativo de realização do Exame, perde-se a possibilidade de levantamento de informações úteis ao acompanhamento dos processos e do desenvolvimento institucional, visto, pois, que a avaliação formativa se tornaria um elemento determinante da ação educativa em sua plenitude e amplitude, dispondo-se tanto a contribuir com a evolução institucional quanto

a dizer como está a evolução atualmente, constituindo-se, portanto, enquanto continuidade do processo avaliativo em seu caráter pedagógico, ao invés deste se configurar como uma ação externa em que o agente é totalmente estrangeiro à atividade institucional.

É desperdiçada a possibilidade de reflexão sobre o ensino, a pesquisa e a extensão realizadas na graduação. Ganha espaço mais uma vez o aspecto meritocrático, a preocupação com os números de participantes e com a nota obtida pelo curso proveniente desta participação.

As instituições empenham-se em incentivar e promover a participação dos estudantes na prova como forma de escapar da necessidade de justificar as ausências ao Ministério da Educação, e empenham-se em preparar os estudantes para obterem bons resultados, incentivando-os, inclusive, com a premiação daqueles que obtém melhor desempenho. O Enade transformou-se, então, na “prova final” da graduação, em que aqueles com melhores notas são premiados, seja o estudante ou o próprio curso, através da dispensa de avaliação *in loco* para renovação de reconhecimento, em caso de bom desempenho no Enade.

Contudo, a responsabilidade do estudante limita-se apenas ao comparecimento ao Exame, já que não há consequências específicas para este em caso de “mau desempenho”. Ainda que não responda a nenhuma questão da prova, comparecer a ela garante ao estudante regularidade junto ao Inep/MEC e, conseqüentemente, a obtenção do diploma de graduação, observadas as demais exigências para tal.

As complicações relativas ao “mau desempenho” dos estudantes na prova são assumidas pelo curso e pela instituição, pois, como os resultados do Enade pesam no cômputo do indicador de qualidade dos cursos, e estes incidem no cômputo do indicador de qualidade da instituição, o reconhecimento dos cursos de graduação e o recredenciamento das instituições estão diretamente relacionados ao “sucesso” dos estudantes no Enade, em decorrência da interrelação entre os elementos do Sinaes.

Para os cursos e para as instituições, a problemática é latente e faz-se preocupante, pois ainda que zele pelo bom desenvolvimento das suas práticas

pedagógicas e de ensino, seu indicador de qualidade no Sinaes será sempre dependente da maneira como os estudantes compreendem e participam do Enade.

Além da prova composta de questões de conhecimentos gerais e específicos, também são instrumentos do Enade: o questionário eletrônico respondido pelo coordenador do curso; o questionário do estudante, respondido pelos alunos inscritos no Exame acerca de infraestrutura institucional, organização didático-pedagógica e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (Portaria nº 427/2015 – Inep/MEC), instrumento cujo preenchimento, inicialmente voluntário, passou a ser compulsivo, por ser utilizado como credencial para que o estudante venha a conhecer seu local de prova; o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, que permite conhecer a opinião dos estudantes sobre a prova aplicada, na perspectiva de seu aperfeiçoamento. A combinação destes instrumentos gera o Conceito Enade do curso avaliado.

O Conceito Enade, o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) passaram a ser os indicadores de qualidade da Educação Superior, na dinâmica do Sinaes, calculados de modo interdependente, de acordo com notas técnicas específicas, elaboradas pelo Inep (Portaria nº 427/2015 – Inep/MEC).

O Conceito Enade, combinado estatisticamente com a nota obtida pelo Curso na visita de avaliação *in loco* (Conceito de Curso), resulta no Conceito Preliminar de Curso<sup>2</sup>– CPC.

Os Conceitos Preliminares dos Cursos de graduação de uma instituição, associados aos dados da pós-graduação (conceitos Capes e número de matrículas dos cursos), ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem<sup>3</sup> -, a elementos quantitativos referentes ao corpo docente e ao número de matrículas dos cursos de graduação da IES - extraídos do Censo da Educação Superior,

---

<sup>2</sup> Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), de acordo com a Portaria Normativa nº40/2007, republicada em 2010, são indicadores de qualidade dos cursos e das instituições do país, utilizados para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior (BRASIL, 2015, p. 07).

<sup>3</sup> Considera-se a nota do Enem para o cálculo do Indicador de Diferença entre Desempenho Observado e Esperado (IDD) dos estudantes concluintes participantes no Enade.

e às informações do Cadastro e-MEC<sup>4</sup>, resultam no Índice Geral de Cursos, nota da instituição ao final do ciclo do Sinaes.

Todos os resultados alcançados pelos cursos – e pelas instituições – são publicados pelo MEC e, embora o Ministério não estabeleça o ranqueamento das instituições e cursos, a sociedade já internalizou esta prática, portanto, compreendemos que neste não houve variação substancial em relação ao que ocorria antes do Sinaes. A atenção das instituições volta-se permanentemente para os índices de qualidade de seus cursos e delas próprias, e a perseguição de índices satisfatórios é preocupação constante na dinâmica do Sinaes, que reforça a finalidade classificatória da avaliação.

O Conceito Enade é publicado um ano após a realização do Exame e, no espaço temporal compreendido entre a realização do Exame e a divulgação de seu resultado, pode ser realizada avaliação *in loco* para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de um curso e, ainda, que este curso obtenha na visita avaliativa Conceito de Curso satisfatório, se após a publicação do Conceito Enade, seu CPC resultar em um conceito insatisfatório, (notas 1 e 2), é desencadeado um novo processo de avaliação para o curso em questão.

A partir do ano de 2012, esse segundo processo de avaliação passou a ser aberto de ofício pelo próprio Ministério da Educação, convergindo em firmação de protocolo de compromisso entre a instituição e o Ministério e impondo nova visita de comissão de especialistas para reavaliação do curso, mesmo que este já estivesse reconhecido quando da publicação do CPC, caracterizando assim, um processo de supervisão do curso avaliado, ainda que não declaradamente, retratando o endurecimento do caráter regulador, supervisor e controlador do Estado.

Estes procedimentos, antes constantes em notas técnicas, foram acirrados com a publicação do Decreto nº 8.457/2016, constando em seus Artigos 23, 39 e 60.

---

<sup>4</sup> Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, instituído através da Portaria Normativa nº40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010.

Com a institucionalização das chamadas “portarias do calendário de processos regulatórios” (Portarias Normativas nº 01/2013, nº 01/2014 e nº 24/2014), a partir do ano de 2013, a Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres), do Ministério da Educação, estabelece, anualmente, temporalidade para o fluxo dos processos regulatórios, a ser cumprida tanto pelas instituições como pela própria Secretaria e pelo Inep, no empenho de otimizar o tempo da emissão de pareceres a serem enunciados pela Seres e pelo Inep sobre os processos regulatórios, bem como para garantir a realização das visitas de avaliação dos cursos e instituições e a posterior emissão de seus atos autorizativos.

A Portaria Normativa nº 08, publicada em abril de 2016, alterou e ampliou os indicadores de qualidade da educação superior (Art. 1º - 8º). No entanto, as alterações foram revogadas pela Portaria Normativa nº 15 em junho do mesmo ano.

Os novos indicadores da educação superior seriam: Indicador de Desempenho no Enade (IDE), como conceito obtido a partir dos resultados do Enade, de forma a expressar o valor absoluto resultante da média dos desempenhos dos estudantes concluinte em cada curso; Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), a ser calculado com base nos resultados dos estudantes no Enem e no Enade; Indicador de Trajetória dos Estudantes de cursos de graduação (ITE), calculado a partir do acompanhamento da trajetória dos estudantes ingressantes, composto pela taxa de permanência, taxa de desistência e taxa de conclusão, quando for o caso; Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente (IDCD), calculado pela combinação de informações do Censo da Educação Superior sobre a evolução do regime de trabalho, titulação e permanência dos docentes no curso; Índice de Desempenho dos Cursos de Graduação (IDC), em substituição ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), a ser composto pelos insumos provenientes do IDE, IDD, ITE e do IDCD; Índice Institucional de Desempenho dos Cursos (IIDC), a ser calculado para cada IES a partir da média ponderada, por número de matrículas, do conjunto de IDC de seus cursos de graduação; Indicador de Desempenho de Extensão (IDEx), a ser calculado a partir de informações

obtidas junto ao Censo da Educação Superior e aos relatórios de avaliação *in loco* do Sinaes; Índice de Desempenho Institucional (IDI), em substituição ao Índice Geral de Cursos (IGC), com o objetivo de analisar o desenvolvimento institucional em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

#### **2.1.4.2 Avaliação de Cursos de Graduação**

Em consonância com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (Art. 46).

O Inep mantém um banco de avaliadores que formam as comissões de especialistas para a avaliação externa dos cursos de graduação, respaldado no Art. 18 da Portaria Ministerial nº 2.051/2004.

O trabalho das comissões avaliadoras é norteado pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presenciais e à distância (BRASIL, 2015), documento organizado em três dimensões e sessenta e três indicadores de avaliação<sup>5</sup>: Dimensão organização didático- pedagógica (vinte e dois indicadores); Dimensão corpo docente e tutorial (vinte indicadores); Dimensão Infraestrutura (vinte e um indicadores) (BRASIL, 2015).

Creemos que há, no documento em geral, o predomínio de indicadores de caráter qualitativo em relação aos indicadores de caráter quantitativo e em relação àqueles que combinam a análise da qualidade e da quantidade. O documento, composto de 63 indicadores de avaliação, apresenta 18 indicadores de natureza quantitativa, 16 indicadores de natureza quanti-qualitativa e, 29 indicadores de natureza qualitativa.

Entendemos que para a Dimensão Organização didático-pedagógica predominam os indicadores de natureza qualitativa (dezoito indicadores) e

---

<sup>5</sup> Nem todos os indicadores se aplicam a todas as naturezas de cursos avaliados. Há indicadores específicos para cursos a distância e para licenciaturas, por exemplo. O instrumento de Avaliação apresenta notas orientadoras a este respeito nos indicadores convenientes

que a Dimensão Infraestrutura apresenta dez indicadores de natureza qualitativa e dez indicadores que combinam quantidade e qualidade em seus critérios de análise. Pesa sobre a dimensão “corpo docente e tutorial” a avaliação quantitativa: entre os 20 indicadores desta dimensão, entende-se que 16 são de natureza quantitativa.

Como o mesmo documento é subsidiador do trabalho das comissões de avaliação de cursos de ensino superior de todas as naturezas – bacharelados, inclusive os interdisciplinares; licenciaturas, inclusive as integradas; cursos superiores tecnológicos; cursos presenciais e à distância, sua padronização é tão latente que, ainda que a intenção se diga ser a de avaliar a qualidade do corpo docente, são utilizados parâmetros quantitativos para a avaliação da produção acadêmica, científica e cultural, regime de trabalho e titulação do corpo docente – inclusive do coordenador de curso.

A padronização do documento, além de indicar para a face tecnicista da avaliação, aponta, também, para seu caráter objetivista e quantitativista.

Para suavização destas interfaces, considerando a sinalização do MEC no documento “Sinaes – da concepção à regulamentação” para o excesso de padronização do modelo de avaliação anterior, que vinha valorizando o quantitativo em depreciação ao qualitativo – numa concepção de avaliação que valorizava “excessivamente dados quantitativos dos cursos, e pouco possibilitava aos avaliadores agregarem suas percepções quanto à composição e pertinência do conjunto dos elementos avaliados aos conceitos finais do curso” (BRASIL, 2004, p. 54), o atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação contempla uma lista de indicadores que consideram o termo “Análise Sistêmica e Global” em seu critério de análise, cabendo à comissão avaliadora seguir “somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e nas e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs” (BRASIL, 2015, p.02).

Na mesma direção, o documento é balizado em uma escala de conceitos qualitativos (Não Existe, Insuficiente, Suficiente, Muito Bom/Muito Bem, Exce-

lente), que, contraditoriamente, é convertida em escala quantitativa pelos avaliadores, a partir de seus parâmetros individuais de suficiência, insuficiência e excelência.

O Instrumento apresenta, ainda, uma seção de “Requisitos Legais e Normativos”, itens essencialmente regulatórios, que não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação, mas o seu descumprimento implica na instauração de diligência ao curso avaliado, evidência da mão avaliadora e controladora do Estado.

Nosso entendimento é de que, apesar de no Sinaes a subjetividade do avaliador dispor de certo espaço, a padronização do instrumento de avaliação, documento que direciona todo o trabalho das comissões avaliadoras, é limitante, porque determina exatamente os aspectos que devem ser avaliados e a maneira como se deve fazê-lo. Ao mesmo tempo em que a escala de conceitos a ser aplicada pelos avaliadores é qualitativa, sua conversão em conceitos quantitativos e a necessária obtenção de uma nota mínima, pelo curso e pela instituição para ser considerada “bem sucedida” na avaliação, denota a valorização da avaliação quantitativa em detrimento do enfoque formativo ou emancipatório (DEMO, 1994). Além disso, a adoção de um instrumento fixo, único e padronizado para direcionar a avaliação de cursos de todas as naturezas, em toda a diversidade de instituições integrantes do sistema federal de ensino, não corrobora para a valorização da identidade institucional, já que, para obter sucesso nas avaliações, os cursos e instituições acabam por priorizar a qualificação dos aspectos adotados como indicadores de avaliação pelo Sinaes.

Após a realização da visita avaliativa, o curso e a instituição têm a possibilidade de não acatar, justificadamente, o relatório da comissão avaliadora, e solicitar nova visita de avaliação.

No caso de ter acatado o relatório de avaliação e, não tendo alcançado nota satisfatória para a sua regulação ou não tendo obtido nota satisfatória em todas as dimensões avaliadas, o curso está passível das medidas de supervisão. Antes, porém, dispõe da possibilidade de dialogar com o Ministério através da interposição de recurso, que pode ser acatado ou não. O recurso impetrado pelo curso – ou pela instituição – é analisado pela Comissão Técnica de

Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Em caso de deferimento, pode ser determinada a realização de reavaliação ou o processo pode seguir para a publicação ato autorizativo.

Em caso de indeferimento, o processo de regulação é convertido em processo de supervisão, com a aplicação de penalidades ao curso e à instituição. Nos termos do Art. 52 do Decreto nº 5.773/2016 e dos Art. 5º das Instruções Normativas nº 02 e 03/2014, as penalidades se dão de acordo com o nível de autonomia institucional e com o desempenho na avaliação em relação às notas obtidas nas dimensões de avaliação que compõem o instrumento de avaliação de cursos.

As penalidades combinam as seguintes punições: redução do número de vagas autorizadas; imposição de nova visita avaliativa por ocasião da renovação do ato autorizativo, mesmo que o curso tenha obtido conceito preliminar de curso (CPC) satisfatório no ciclo avaliativo; suspensão temporária das prerrogativas de autonomia universitária; a suspensão preventiva da admissão de novos alunos em cursos e instituições irregulares perante o Sinaes, ainda que o curso ou a instituição tenha vigente protocolo de compromisso com o Ministério da Educação (Decreto nº 5.773/2006, Art.61, §2º).

No caso de obtenção de Conceito de Curso insatisfatório na visita avaliativa, conforme Instruções Normativas nº 02 e 03/2014, respaldadas no Decreto nº 5.773/2006, é aplicada a penalidade de abertura de processo administrativo para a cassação da autorização de funcionamento do curso.

Consideramos, portanto, que a possibilidade de impetrar recurso, em caso de conceito insatisfatório, confere ao Sistema maior transparência e possibilidade de diálogo com os órgãos de regulação do que o observado em relação à metodologia avaliativa que o antecedeu. Por outro lado, entendemos que, uma vez que o recurso é analisado por técnicos que observam a rigor um aparato legal denso e que é marcado pela severidade de uma avaliação padronizada, técnica, burocratizada e meritocrática, inclinada à regulação e à supervisão, as expectativas de acatamento dos argumentos institucionais são diminuídas.

Logo, podemos mesmo dizer que a possibilidade de recorrer dos resultados da avaliação constitui-se mera formalidade na estrutura do Sinaes.

### **2.1.4.3 Autoavaliação institucional**

De acordo com a Portaria nº 2.051/2004, as instituições de ensino superior serão avaliadas com o objetivo de “identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de autoavaliação e de avaliação externa” (Art. 9º).

No intento de resgatar o princípio do Paiub de promoção da participação da comunidade acadêmica em geral no processo de avaliação institucional, a Lei nº 10.861/2004 estabelece que:

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

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos (Grifo nosso).

Para fins de avaliação institucional – interna e externa – as dez dimensões do Sinaes foram organizadas em cinco eixos: Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional, que contempla a dimensão 8; Eixo 2: Desenvolvimento Institucional, que contempla as dimensões 1 e 3; Eixo 3, que envolve as dimensões 2, 4 e 9; Eixo 4: Políticas de Gestão, que contempla as dimensões 5, 6 e 10; e Eixo 5: Infraestrutura Física, que contempla a dimensão 7.

A obrigatoriedade de práticas internas de avaliação nas instituições de educação superior foi apresentada no documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior” (BRASIL, 2004), como uma possibilidade de diálogo

legítimo com a comunidade para que se “possa sustentar a confirmação, ampliação ou reformulação de metas definidas e de caminhos trilhados, constitua referencial para o planejamento e a gestão e fortaleça projetos acadêmicos e pedagógicos” (p. 75), anunciando explicitamente o vínculo da avaliação interna com os processos de planejamento e de gestão das instituições.

O imperativo para que as instituições de educação superior se autoavaliem está estabelecido no Art.11 da Lei nº 10.861/2004:

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.

O elevado valor atribuído à avaliação interna já se fazia evidente desde as primeiras diretrizes da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), comissão de trabalho instituída com o objetivo 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 de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa Comissão sugeriu que a avaliação institucional acontecesse “basicamente por meio da autoavaliação, complementada pela avaliação externa” (QUEIROZ, 2001, p. 51).

Com o amadurecimento do Sistema, o trabalho das CPAs foi ganhando evidência e a autoavaliação recebendo cada vez mais destaque em sua dinâmica.

Instituídas, *a priori*, com a função de acompanhamento interno das dez dimensões avaliadas no Sinaes, de modo a alimentar as bases de dados no Inep, que mais tarde serviriam de base para as avaliações externas, *in loco*, as atribuições e responsabilidades da CPA se expandiram também para o acompanhamento das

ações de melhorias dos indicadores de avaliação diagnosticados como frágeis, seja através da própria avaliação interna, ou mesmo pelas avaliações externas.

A exemplo, a Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065/2014 estabeleceu que, na elaboração do relatório de autoavaliação, a CPA informe o progresso da instituição em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e informe sobre as ações “previstas a partir da análise dos dados e das informações, visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição” (p. 04). Observamos, contudo, que o documento não aponta para a recomendação de ações para a instituição por parte da CPA, mas sim para a previsão de ações para a melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição. Está posta mais uma vez a necessária associação entre avaliação, planejamento e gestão institucional, visto que, para prever ações, faz-se necessário diálogo intenso e constante com os responsáveis pelo planejamento e pela gestão da instituição.

Vale destacar ainda que, em geral, as comissões de avaliações externas interrogam a CPA acerca de ações concretas de melhoria institucional, ocorridas a partir do processo avaliativo interno e cabe, também, apontar que a Instrução Normativa nº 3/2014 – Seres/MEC recomenda que os cursos que, nas avaliações *in loco*, obtiverem Conceito de Curso insatisfatório e/ou conceito insatisfatório em uma ou mais das dimensões avaliadas celebrem protocolo de compromisso junto ao Ministério da Educação, com a obrigatoriedade de compor comissão de acompanhamento do cumprimento de plano de melhoria, documento apresentado por ocasião do ato de compromisso entre instituição e Ministério, integrada, obrigatoriamente, por um membro da CPA.

A evolução do Sistema encaminha a CPA, cada vez mais, para a imersão no processo de planejamento e gestão acadêmica e administrativa das instituições, uma vez que o saneamento das vulnerabilidades institucionais muitas vezes perpassa não apenas pela gestão acadêmica, mas, também, pelos processos e direcionamentos administrativos, entre eles, os orçamentários e financeiros, inclusive da alta administração institucional.

Se, por um lado, com a obrigatoriedade de realização de práticas avaliativas de avaliação interna, o Sinaes traz a adição da institucionalização destas práticas, diferenciando-se do modelo de avaliação anterior, por outro, carrega o ônus da imposição ministerial, inclusive quanto aos direcionamentos para a atuação das Comissões Próprias de Avaliação. O Ministério define desde o que deve ser avaliado, através das dez dimensões do Sistema, até o formato como as informações devem ser sistematizadas e apresentadas ao Inep, conforme estabelece a Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065/2014.

Entendemos que tantas predefinições por parte do Ministério descharacterizam as práticas avaliativas desta natureza como autoavaliação, pois para se referir a um processo de autoavaliação, estas práticas deveriam emergir essencialmente da comunidade acadêmica, sendo pensadas, planejadas, organizadas e realizadas por esta comunidade, porém, a partir dos elementos que ela própria considera importantes para serem postos em avaliação, de modo a permitir o seu autorreferenciamento, sua autorreflexão.

Assim, embora no Sinaes as expressões sejam aplicadas enquanto sinônimos, consideramos que o que se pratica atualmente nas instituições de ensino superior trata-se muito menos de autoavaliação e muito mais de avaliação interna, ou seja, trata-se de uma avaliação de critérios vinculados aos previamente estabelecidos eixos avaliativos do Sinaes, que é operacionalizada internamente pelos sujeitos internos às instituições, e que tem servido muito mais para subsidiar aos processos de avaliação externa e para prestar contas ao MEC por ocasião destas avaliações, do que ao autorreferenciamento e emancipação institucional.

Esta é uma das maiores divergências entre os direcionamentos do Paiub e o Sinaes. Enquanto no Paiub a avaliação era germinada na própria reflexão institucional, no Sinaes a reflexão é elemento secundarizado no processo avaliativo, e, por muitas vezes, não chega a se materializar, pois não é priorizado o caráter formativo da avaliação e sim o aspecto regulatório.

Em nosso ver, a autoavaliação deve ser um processo consciente e articulado com o Plano de Desenvolvimento Institucional, envolvendo todos os

sujeitos acadêmicos, propiciando o autognose institucional, através da ponderação da vivência cotidiana. Entretanto, por se tratar, no atual sistema, de uma imposição verticalizada, pode ser deturpada e arranjada de modo a evitar contratempos acadêmicos e administrativos, ainda que a legislação preveja a atuação autônoma da CPA em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição (Portaria nº 2.051/2004, Art. 7º, § 1º).

Não há dúvidas de que o autoconhecimento que é possibilitado através do movimento contínuo de autoavaliação carrega um grande potencial de contribuição para o desenvolvimento da instituição.

A participação efetiva da comunidade educacional interna e da comunidade externa, por meio das representatividades que devem integrar as CPAs (representantes da sociedade civil organizada, representantes discentes, docentes e do segmento administrativo), no processo de planejamento, organização e desenvolvimento da autoavaliação, é um campo abastado de possibilidades, na medida em que se oferece condições para que todos os sujeitos institucionais possam manifestar-se oficialmente acerca dos aspectos da vida acadêmica que lhes subjazem, direta e indiretamente.

Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter inclusivo, em que as vozes dos diferentes sujeitos institucionais são ouvidas de maneira equivalente; participativa, na medida em que todos podem opinar igualmente inclusive sobre o próprio processo avaliativo; global e cristalina, de modo que não existam temas proibidos e seus resultados sejam publicizados, para que todos também possam contribuir com a proposição de caminhos para enfrentamento das dificuldades diagnosticadas.

Isso torna possível a valorização dos indicadores internos, ao se enfatizar e possibilitar o desenvolvimento a partir da compreensão real dos diferentes sujeitos do processo, potencializando-os enquanto membros desta comunidade e favorecendo seu envolvimento com o planejamento e o desenvolvimento das ações que visem à qualificação, tanto das atividades-meio como, também, e principalmente, das atividades-fim da instituição (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

#### 2.1.4.4 Avaliação institucional externa

A outra face da avaliação institucional é materializada na Avaliação externa, concebida pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, como processo de regulação de instituições e de cursos:

Compreende o processo documental e a verificação *in loco* por especialistas selecionados das condições acadêmicas existentes com vistas ao credenciamento de IES [...] Deste modo, o Poder Público garante à sociedade a qualidade de uma instituição ou curso. A avaliação institucional<sup>6</sup> diferentemente é um processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando a promover a qualidade acadêmica das instituições em todos os seus níveis nos termos da sua missão própria (CONAES, 2004, p. 10).

Operacionalizada pelo Inep, por meio de seu banco de avaliadores, consiste em uma aferição *in loco* quanto ao modo como as dez dimensões do Sinaes se desenvolvem no contexto institucional, tendo como ponto de partida o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Dito de outra forma, as comissões de especialistas visitam as instituições com o objetivo de aferir a relação entre o que foi planejado e o que consta em seus documentos oficiais – e o que norteia a vida universitária e as diretrizes nacionais para o desenvolvimento da educação superior, tendo como centro as dez dimensões do Sinaes, organizadas em cinco eixos – conforme anteriormente mencionado, e sistematizadas em um Instrumento de Avaliação Institucional, tal qual ocorre com os cursos de graduação, inclusive no que se refere à padronização de um único documento-base para a avaliação de instituições com diferentes organizações acadêmico-administrativas.

Também, tal qual ocorre nas avaliações de cursos de graduação, o desempenho institucional na visita determina um indicador de qualidade cha-

---

<sup>6</sup> Aqui, entendidas como avaliação institucional interna

mado de “Conceito Institucional”, calculado pelo sistema e-MEC, com base em uma média aritmética ponderada dos conceitos dos eixos, os quais são resultados da média aritmética simples dos seus indicadores.

Desde o ano de 2011, as instituições com indicador de qualidade insatisfatório (IGC menor que três), ainda que tendo o seu ato de credenciamento válido, devem protocolar processo de renovação de credenciamento no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação no Diário Oficial da União (Nota Técnica Daes/Inep, 2011).

É fundamental destacar que neste processo externo de avaliação, a avaliação interna também ganha destaque, merecendo cinco indicadores de avaliação, integrantes do Eixo 01 – Planejamento e Avaliação: Indicador 1.1 – Evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional; 1.2 – Projeto/Processo de avaliação institucional; 1.3 – Autoavaliação Institucional: participação da comunidade; 1.4 – Autoavaliação institucional e avaliação externa: análise e divulgação dos resultados; 1.5 – Elaboração do relatório de autoavaliação.

De acordo com o Ministério da Educação, a avaliação externa, aliada à autoavaliação:

[...] tem como objetivo dar subsídios para o aprimoramento dos processos institucionais que buscam a qualidade. A integração entre avaliação interna e externa parte do princípio de que a qualidade de uma IES depende do exercício permanente de autorreflexão, considerando referentes universais e particulares de qualidade. Sendo assim, a avaliação externa está ancorada e tem como principal fonte de informação sobre a IES um sistemático e bem realizado processo de avaliação interna ou autoavaliação (BRASIL, 2006, p. 13).

As instituições não apenas estão inseridas no sistema nacional de avaliação, como a regulação faz parte de seus cotidianos, de modo que per-

passa todas as dimensões da vida universitária. A avaliação tornou-se um dos temas mais presentes nas discussões institucionais, nem sempre por conscientização dos sujeitos sobre sua importância para o desenvolvimento institucional, mas, sobretudo, pelas imposições processuais que tem marcado a evolução do Sinaes nos últimos anos.

Nesse contexto, a mão reguladora e controladora do Estado ganha cada vez mais vigor a cada nota técnica e instrução normativa dos órgãos ministeriais inerentes à avaliação da educação superior, pela determinação de procedimentos verticalizados que, embora em alguns casos sejam postos enquanto sugestões e recomendações, na verdade não deixam opção aos cursos e instituições, que não seja atender ao “recomendado”<sup>7</sup>.

Os processos de supervisão, derivados do não alcance de resultados satisfatórios nos processos periódicos de avaliação (de cursos, de estudantes e de instituição) são cada vez mais comuns, ainda que a supervisão, por parte do Estado se dê apenas pelo recebimento de relatórios periódicos de cumprimento dos planos de providências – apresentados pelos cursos na ocasião da firmação do protocolo de compromisso, inclusive em instituições públicas, para as quais, de acordo com a LDB, o Poder Executivo, responsável por sua manutenção, deveria não apenas acompanhar o processo de saneamento, como também fornecer recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (Art. 46, §2º). Cabe à instituição todas as providências para superação das fragilidades diagnosticadas como razões do “insucesso” na avaliação com as quais se comprometeu diante do Ministério ao firmar protocolo de compromisso, e sobre as quais deve apresentar aos órgãos responsáveis pela regulação e supervisão, relatórios periódicos.

---

<sup>7</sup> Exemplifique-se com as Instruções Normativas nº 2 e 3 de 2014 – Seres/MEC. Brasília, 2014

A função reguladora da avaliação tem sido fortalecida cada vez mais, tanto para os cursos como para as instituições de educação superior, e, notadamente, os direcionamentos ministeriais encaminham para o fortalecimento do trinômio “Avaliação-planejamento- direcionamento/redirecionamento da gestão”.

### **3 A UFOPA E OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DO SINAES NO PERÍODO DE 2012 A 2014**

Inicialmente, consideramos fundamental caracterizar a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), considerando o contexto político e educacional de sua criação, e aspectos de sua organização administrativa e didático-pedagógica de modo a favorecer a compreensão da gestão dos processos avaliativos que se desenvolveram durante o período de realização do estudo que deu origem a este livro.

As análises estão fundamentadas na apreciação de um aparato documental concernente à Instituição, composto por planos e relatórios institucionais, resoluções internas, regimentos, documentos operacionais, planos e relatórios de sua Comissão Própria de Avaliação. A documentação foi analisada com o intuito de identificar registros pertinentes aos processos de avaliação desenvolvidos no âmbito do Sinaes – sua organização, suas finalidades, objetivos, mecanismos de operacionalização e as possíveis implicações no planejamento e na gestão da Universidade.

Fundamentam ainda as análises a realização de seis entrevistas semiestruturadas, concedidas por sujeitos que tiveram, até o momento em que o estudo foi realizado, relação direta com os processos de avaliação, planejamento e gestão da Ufopa. Cinco destas entrevistas foram realizadas individualmente, com cada um dos sujeitos determinados intencionalmente, de acordo com os objetivos do trabalho, sendo uma delas com a representante da categoria docente na CPA. A quinta entrevista foi realizada coletivamente com a representante discente e com

o representante da sociedade civil organizada da primeira Comissão Própria de Avaliação da Universidade. Conforme informamos antecipadamente, intencionamos de início entrevistar os representantes da CPA coletivamente, contudo, não foi possível por razão de incompatibilidade de suas agendas. Desta forma, a representante docente foi entrevistada individualmente.

### 3.1 A Ufopa

De acordo com o Termo de Cooperação Técnica assinado em setembro de 2008 e publicado no Diário Oficial da União em outubro do mesmo ano, celebrado entre Ministério da Educação e Universidade Federal do Pará (UFPA), que se tornou instituição tutora da Ufopa, a criação da nova Universidade no interior da Amazônia foi motivada, entre outros fatores, pela relevância da expansão da rede de ensino superior e sua ampliação, ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social, e incremento do investimento em ciência e tecnologia e formação qualificada de recursos humanos de alto nível; pelo dever das instituições federais de ensino superior em contribuir com a solução dos grandes desafios do país; pela concepção de que a nova Universidade contribuiria efetivamente para o bem-estar dos habitantes da região Amazônica, e contribuiria, também, de forma estratégica com a defesa dos recursos naturais, suscitando a geração de desenvolvimento sustentável.

A Ufopa foi criada por meio da Lei nº 12.085/2009, em 6 de novembro de 2009, com a missão de “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” e a visão de “Ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento” (UFOPA, 2012, p.36).

Sua criação ocorreu a partir do desmembramento do câmpus da UFPA, *a priori*, implantado no Município de Santarém, Estado do Pará, no ano de 1970, como Núcleo de Educação da UFPA, e pelo desmembramento do Polo Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), autori-

zado a funcionar no Município de Santarém no ano de 1998, pela Portaria nº 945, de 04/08/2008 do Ministério da Educação.

Note-se que a criação da Universidade se deu cinco anos após a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei nº 10.861/2004. Portanto, a Ufopa já deveria iniciar suas atividades incorporando as diretrizes e determinações pertinentes ao Sistema.

Em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sua criação deu-se após a decorrência de um forte diálogo com a sociedade, promovido pela Comissão de Implantação da Ufopa, instituída pelo MEC, por meio da Portaria nº 410/2008, “com a finalidade de realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular, administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender aos objetivos previstos” em seu Projeto de Lei de criação - PL nº 2.879/2008 (UFOPA, 2012, p.17-19).

De acordo com o Estatuto, a Ufopa se configura como pessoa jurídica de direito público, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, dotada de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, observados as predisposições legais.

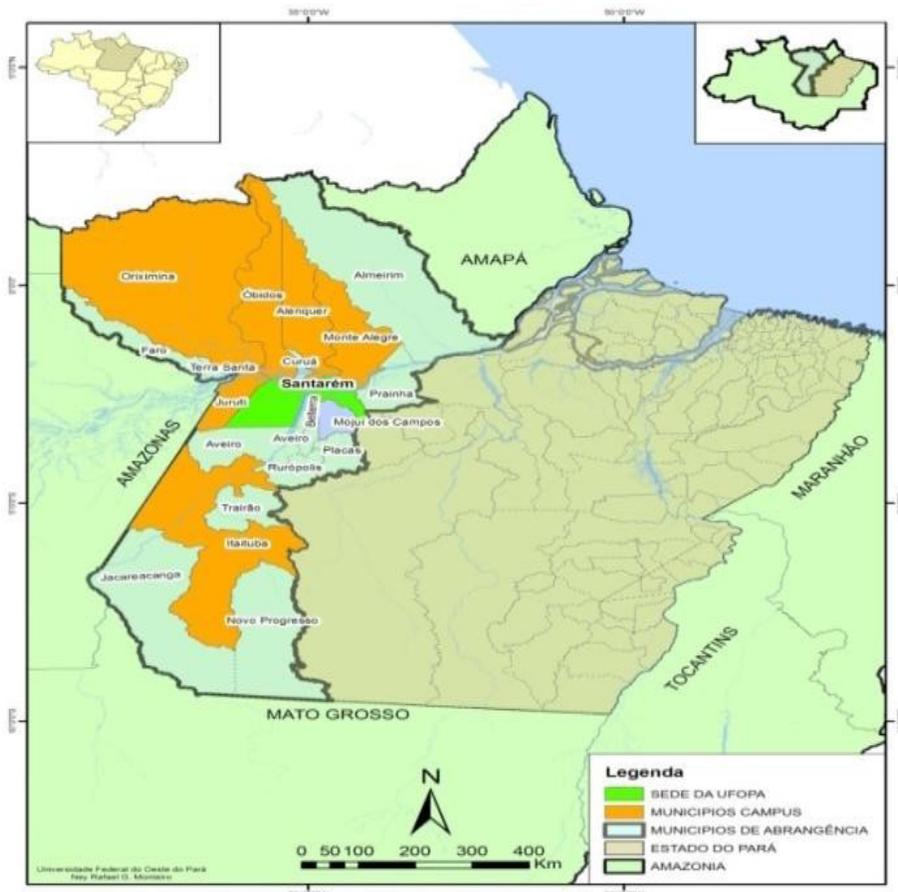
Perante o Ministério da Educação, até a realização do estudo em voga, constavam três endereços de oferta de cursos em Santarém, onde está situada a sua Sede, e, embora a Lei de criação não mencione, os documentos institucionais analisados neste estudo a referenciam como “Universidade *Multicampi*”<sup>1</sup>. Seus câmpus fora de sede estão localizados nos Municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná, conforme consta no Parecer CNE/CES nº 204/2010.

---

<sup>1</sup> A exemplo, cita-se o Termo de Cooperação Técnica celebrado entre Ministério da Educação e Universidade Federal do Pará em 2008, para a implantação da Ufopa, o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFOPA, 2012, p. 23) e o aditamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (UFOPA, 2015, p. 20).

A área de abrangência institucional, ilustrada na Figura 01, é composta de 20 (vinte) municípios do Estado do Pará, cuja extensão territorial soma 512.616 km<sup>2</sup>, corresponde a 41% do território do Estado e com população totalizando 912.006 habitantes (UFOPA, 2015, p. 22):

Figura 1 - Área de atuação da Ufopa



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – UFOPA – 2012-2016.

Quanto ao contexto político e educacional global, é possível identificar relação entre as diretrizes e motivações de criação da nova Universidade com os direcionamentos internacionais contidos na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998).

A análise das políticas institucionais adotadas no período de implantação da Ufopa, especialmente quanto à expansão e organização do ensino, mostra o estreitamento da relação entre as diretrizes internacionais para a educação superior e as políticas nacionais para este nível de educação. Destacamos alguns dos Artigos e alíneas da Declaração em que tal relação é figurada:

Art. 1º - A missão de educar, formar e realizar pesquisas: Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, [...] a fim de:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas [...];  
b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social [...];

Art. 5º - Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados:

c) Deve ser implementada a pesquisa em todas as disciplinas [...];

Art. 6º - Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior:

[...] A preocupação deve ser a de facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e frequentemente interdisciplinar para determinadas áreas [...];

Art. 8º - Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades:

a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda [...];

b) [...] instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais,  cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cur-

... em módulos, ensino a distância com apoio, etc.  
Art. 9º - Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade:  
c) Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos [...] Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país.

A partir destes direcionamentos internacionais, políticas para a educação superior foram implementadas no Brasil. Entre elas, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, que objetivou a:

ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, p. 10).

Segundo os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares (BRASIL, 2010, p. 02), o Reuni “induz as IFES a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação”.

Em sua gênese, a organização didático-pedagógica e científica da Ufopa guarda relação com o Reuni, dado que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), em sua versão inicial (UFOPA, 2012), observa a rigor duas das seis diretrizes deste programa governamental estabelecidas no Decreto nº 6.096/2007: a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; e a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Art. 2º, IV e VI).

A versão inicial do PDI da Ufopa, no capítulo sobre o Projeto Pedagógico Institucional, mostra a oferta de vagas em quatro cursos de Bacharelado Interdisciplinares e quatro cursos de Licenciaturas Integradas, cursos de graduação cuja organização curricular se reveste de inovações pedagógicas, conforme recomenda a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Art.1º, b; Art. 6º, a; Art. 8º, a e b; Art. 9º, c).

Conforme os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Similares, cursos desta natureza “são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2010, p.04).

Com a estrutura acadêmica inicialmente organizada em três ciclos de formação, o PPI/Ufopa descrevia como o primeiro ciclo de formação universitária os Bacharelados Interdisciplinares e as Licenciaturas integradas e seus períodos de Formação Interdisciplinar 1 e 2 (correspondentes ao primeiro e segundo semestres acadêmicos); A Formação Graduada Profissional, equivalente ao segundo ciclo de formação, correspondente à formação obtida através do curso de Bacharelados Profissionais. O terceiro ciclo de formação dos estudantes universitários, a “Formação Pós-Graduada *stricto e lato sensu*”, correspondente aos “cursos de especialização, mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, em função de cada projeto pedagógico e habilitando a certificados e diplomas de pós-graduação, segundo seus níveis de especificidade” (UFOPA, 2012, p. 59-60).

Em alinhamento com as diretrizes do Reuni<sup>2</sup> (BRASIL, 2007, p.11), a proposta pedagógica da Ufopa incorporou como princípios pedagógicos institucionais a “abordagem interdisciplinar, a flexibilidade curricular, a formação continuada e a mobilidade acadêmica” (UFOPA, 2012, p. 56).

---

<sup>2</sup> As Diretrizes Gerais do Reuni caracterizam a Dimensão “Reestruturação Acadêmico-Curricular” pela “revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos” (BRASIL, 2007, p. 11)

No ano de 2014 a reestruturação administrativa e didático-pedagógica da Universidade alterou o percurso acadêmico dos estudantes. Contudo os princípios pedagógicos inicialmente assumidos foram preservados (UFOPA, 2015, p. 52).

Academicamente a Instituição estava organizada, no período do estudo, em sete unidades, sendo seis Institutos Temáticos e um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão universitária de acordo com seus perfis acadêmicos. São Institutos Temáticos da Ufopa: Instituto de Ciências da Educação (ICED), Instituto de Biodiversidades e Florestas (IBEF); Instituto de Ciências da Sociedade (ICS); Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA); Instituto de Engenharias e Geociências (IEG); Instituto de Saúde Coletiva (ISCO). Os *câmpus* fora de sede, no recorte temporal do estudo ainda estavam em processo de institucionalização e, conforme o Regimento Geral (Art. 102), podem ser constituídos por Unidades e/ou Subunidades Acadêmicas e por Órgãos Suplementares, porém não gozam de autonomia, de acordo com o Decreto nº 5.776/2006.

Na esfera administrativa, a Ufopa organiza-se em sete Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Administração (Proad); Pró-Reitoria da Comunidade, Cultura e Extensão (Procce); Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen); Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep); Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges); Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (Proppit); Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan). As pró-reitorias são constituídas por diretorias, coordenadorias e seções.

### **3.2 A avaliação do ensino superior na Ufopa no período de 2012 a 2014**

Apesar de ter se originado do desmembramento do Câmpus da UFPA e do Polo Tapajós da Ufra, existentes no Município de Santarém previamente à sua Lei de criação, não foram encontrados na Ufopa documentos sobre práticas de avaliação institucional realizadas no período precedente à sua criação.

Todavia, os Relatórios de Avaliação Institucional da UFPA, disponíveis no sítio da Instituição, referentes ao período de 2004 a 2006 e ao ano de 2008,

registram a realização de avaliação interna no âmbito do Sinaes no Câmpus de Santarém. O Relatório referente ao ano de 2008 registra informações administrativas e pedagógicas quanto aos cursos ofertados, porém não registra outros dados da avaliação pertinentes especificamente aos seus Câmpus nos diversos Municípios do Estado do Pará, a não ser os dados referentes aos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação (avaliação externa), como indicadores e notas obtidas nos processos de avaliação.

Tratando-se, pois, de um documento institucional geral, não se identificou no texto do Relatório, a indicação dos resultados das avaliações internas realizadas no Câmpus, como, também, não foram localizadas indicações de fragilidades e potencialidades ou similares pertinentes aos processos avaliativos, bem como a indicação de providências e ações a partir dos resultados das avaliações internas e externas realizadas.

A análise documental que compôs o estudo revelou a ausência de uma cultura de avaliação institucional nos câmpus que originaram a Ufopa, no que diz respeito à utilização sistemática dos resultados de avaliação, alimentando processo de planejamento e de gestão, com os respectivos registros. A partir da criação da Ufopa surgiu a preocupação com a avaliação institucional, mesmo que visando basicamente atender aos requisitos de regulação previstos no Sinaes. No Relatório de Gestão Institucional do Ano de 2011 (p. 18), lê-se:

Para cumprir a Missão e Visão da UFOPA (também mencionadas no item anterior), foram realizadas discussões em grupos durante a realização do III Seminário de Gestão estratégica da UFOPA que resultou na sugestão de 18 iniciativas vinculadas a três Eixos seguintes:

[...]

III- Gestão:

Item 13 – Avaliação Institucional da Ufopa (Grifo nosso).

A análise do mapa estratégico da Ufopa (UFOPA, 2015, p.32) permitiu alinhar a avaliação institucional à perspectiva “processos internos” e ao tema estratégico “excelência na gestão”, de modo que as informações produzidas e sistematizadas a partir dos processos avaliativos poderiam potencialmente contribuir para o aperfeiçoamento dos processos internos – além de a própria avaliação promovida pela CPA se constituir em processo desta natureza – corroborando para a edificação da gestão institucional em diferentes níveis.

Após a publicação da Lei de criação, o primeiro registro de avaliação de curso de graduação realizado na Ufopa refere-se ao Curso de Licenciatura em Física, ocorrido no ano de 2010, por meio da visita *in loco* de comissão de avaliadores do INEP/MEC, cuja portaria de reconhecimento foi publicada pelo Ministério da Educação em julho de 2012 – Portaria nº 127/2012 – para fins exclusivos de expedição de diplomas dos alunos ingressados no Curso até o primeiro semestre de 2010, por se tratar de curso em extinção, uma vez que a oferta de cursos de licenciatura “tradicionais” estava em substituição pela oferta de cursos de licenciaturas integradas, em conformidade com a proposta pedagógica da Ufopa.

### **3.2.1 A avaliação institucional interna**

No que concerne à avaliação interna da Instituição, apesar da orientação do Sinaes para a realização da avaliação externa após a consolidação da autoavaliação e apesar da já mencionada preocupação da Ufopa com as questões pertinentes à avaliação institucional, somente em julho de 2012 a Universidade instituiu a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). A nosso ver, tardiamente, considerando já terem transcorridos 3 anos de sua criação e 8 anos da criação do Sinaes. Considerando que a Ufopa herdou de suas instituições originadoras dez cursos de graduação (Licenciaturas em Biologia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia; Bacharelados em Direito, Geografia, Sistemas de Informação e Engenharia Florestal) estes deveriam ser objeto de avaliação interna antes que fossem avaliados pelas comissões externas enviadas pelo INEP.

Na visão da docente integrante da CPA entrevistada no estudo realizado, este atraso na implantação da Comissão deveu-se ao fato de que *“naquele momento de implantação da Universidade, estavam todos preocupados com algumas outras questões que pra eles eram mais cruciais, como por exemplo, infraestrutura”*.

Em conformidade com o Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, a questão da avaliação institucional não foi de fato uma prioridade para a gestão da Ufopa. Segundo ele, mesmo com as limitações iniciais em relação ao corpo técnico da Instituição e à inexistência de profissionais com conhecimentos para estar à frente das atividades relativas à avaliação institucional, seria possível contratar profissionais para auxiliar no desenvolvimento destas atividades, como foi encaminhado em relação às questões adotadas como prioridade, como a infraestrutura, por exemplo.

O Relatório Anual de Atividades da Ufopa – Ano 2012 registra a constituição da CPA por meio da Portaria nº 783, de 24 de julho de 2012, em atendimento à Lei nº 10.861, de 14/4/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, e à Portaria nº 2.051/04 – MEC, de 9/7/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes (UFOPA, 2012, p. 89).

O Regimento da CPA/Ufopa foi aprovado pela Resolução nº 39/2013 e estabelece como sua finalidade:

realizar a autoavaliação institucional, a partir dos princípios e diretrizes do SINAES, objetivando a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional, contribuindo para o aperfeiçoamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (Art. 2º).

As ações iniciais de trabalho da CPA, de acordo com seus Planos de Trabalho dos anos de 2012 a 2014, disponíveis no sítio institucional<sup>3</sup> e disponibilizados pela Instituição para subsidiar a pesquisa documental integrante do estudo realizado, incluíram diversas tarefas voltadas à sensibilização e informação da comunidade acadêmica acerca da avaliação interna e do trabalho a ser desenvolvido pela Comissão. O esforço inicial de planejamento, organização e preparação do ambiente acadêmico para a realização da avaliação interna teve como finalidade obter um ambiente institucional favorável à realização da avaliação, em conformidade com o que registra o Relatório de Avaliação Institucional do ano de 2013 (UFOPA, 2013, p. 06).

Estas ações iniciais assumiram grande importância para o desenvolvimento do trabalho sequente da Comissão, visto que, conforme anteriormente mencionado, embora nos relatórios da UFPA tenha menção da ocorrência de avaliação interna no Câmpus de Santarém, não há indicativos de seu desdobramento em propostas e ações a partir de seus resultados. No Relatório de Avaliação Institucional do ano de 2013, consta que: “apesar de 63 professores terem sido herdados do Câmpus da UFPA e 08 da Ufra, não existia, porém, nenhum registro de ação avaliativa por parte destas Instituições em Santarém” (UFOPA, 2013, p. 41).

Se por um lado a não devolução dos resultados das avaliações para a comunidade universitária e a não sinalização para esta comunidade sobre planos e ações decorrente das avaliações implica em seu descrédito perante à comunidade institucional, o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre o funcionamento do Sinaes interfere na legitimação da importância da realização dos processos avaliativos, especialmente aqueles conduzidos internamente. Portanto, o empenho em aproximar a comunidade das informações relativas à avaliação institucional pode contribuir com a legitimação e gerar maior credibilidade em todo o processo avaliativo.

---

<sup>3</sup> <http://www.ufopa.edu.br/cpa>

Reforça-se ainda, em consonância com Queiroz, que “nas diferentes fases do processo de implementação da autoavaliação, a sensibilização é um fator fundamental para se conquistar a adesão da comunidade” (2011, p. 90).

Em seus documentos, a CPA/Ufopa faz referência à sensibilização da comunidade como uma das etapas do processo avaliativo, importante mecanismo para se buscar a maior colaboração, e promover a participação democrática, caracterizada

por uma força de ação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas (LUCK, 1996 apud LUCK *et al.*, 2002, p. 17).

Nesse sentido, a Comissão aponta em seu primeiro relatório como um de seus grandes desafios “contribuir para o desenvolvimento da cultura de avaliação institucional bem como com a conscientização da comunidade acadêmica quanto à relevância do processo avaliativo” (UFOPA, 2013, p. 41).

A busca pelo desenvolvimento da cultura de avaliação alicerça-se na compreensão pelas instituições da relação entre os seus projetos e a intenção daquilo que pretende ser e fazer com o acompanhamento do que está se fazendo para se chegar ao pretendido e planejado, para garantir a “legitimidade política e validade institucional ao ato avaliativo” (QUEIROZ, 2011, p.86). Nesta perspectiva, encontra embasamento na concepção formativa de avaliação, instrumentalizadora do processo de amadurecimento e emancipação institucional.

No primeiro plano de trabalho da CPA consta a previsão da realização da primeira avaliação institucional da Ufopa para setembro de 2012, contudo, conforme o Relatório de Avaliação Institucional do ano de 2013,

por razões sistêmicas e estruturais, optou-se por iniciar as práticas autoavaliativas na Ufopa a partir da avaliação de disciplinas, considerando-se esta uma variável da avaliação da Dimensão Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

– SINAES [...]

A experiência inicial de avaliação na Ufopa ocorreu no período de 13/01 a 14/02/2014, de forma virtual, através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Nesta primeira experiência foram avaliadas as disciplinas ministradas no 2º semestre de 2013. Participaram da avaliação os docentes que ministraram disciplinas no 2º semestre de 2013 e os discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação (p. 07-09).

A avaliação de disciplinas, conforme documento intitulado Proposta Preliminar de Implantação da CPA (UFOPA, 2012), permitiria uma avaliação interna dos cursos de graduação, uma vez que deveriam ser emitidos relatórios de avaliação estratificados, na óptica de cada programa, curso e unidade acadêmica, o que não foi possível em decorrência de questões relativas ao sistema informatizado.

Consta no primeiro relatório de avaliação interna:

A CPA está no aguardo da implementação das funcionalidades solicitadas ao Módulo Avaliação do SIGAA para a realização da avaliação contemplando as dez dimensões do SINAES, com a participação de toda comunidade acadêmica, inclusive do corpo técnico-administrativo (UFOPA, 2013, p. 41).

Vale, contudo, ressaltar o amparo legal para a realização parcial da avaliação das dez dimensões do Sinaes, conforme Nota Técnica do Inep/Daes/Conaes nº 065/2014. Portanto, realizar apenas a avaliação de um excerto da

dimensão 02 do Sinaes, por meio da avaliação de disciplina, não se constitui em uma impropriedade.

Também é válido salientar que o relatório de avaliação da CPA orientava os gestores sobre a necessidade de estabelecer sistematicamente estratégias para sobrepujar as dificuldades diagnosticadas pela avaliação interna, a serem sistematizadas num documento chamado “plano de providências”, cuja implementação seria de responsabilidade do órgão colegiado, conselho ou setor ao qual se referisse, e que deveria ser encaminhado à CPA e apresentado aos órgãos institucionais competentes para a incorporação dos resultados da avaliação no processo de gestão acadêmico-administrativa da IES.

O encaminhamento de providências a serem tomadas após a apresentação dos resultados das avaliações faz-se importante pela perspectiva de que nenhuma avaliação deve acontecer como um fim em si mesma. Ao contrário, a análise crítica de seus resultados deve subsidiar a tomada de decisões e o encaminhamento de providências que favoreçam a superação de dificuldades diagnosticadas e a potencialização de pontos fortes identificados, na perspectiva de que a avaliação também é um “processo de delimitar, obter e proporcionar informação útil para julgar possíveis decisões alternativas” (STUFFLEBEAM apud HOUSE, 1994, p. 30).

Concordamos com a afirmativa de Queiroz – e entendemos que se aplica não apenas à autoavaliação, como também aos processos avaliativos externos:

[...] a autoavaliação se constitui em dois momentos. O primeiro diz respeito ao processo de constatação das fragilidades e potencialidades da universidade e o segundo está no processo de tomada de decisão em prol da melhoria, do aperfeiçoamento da realidade avaliada (2011, p. 171).

Nos meses de julho e agosto de 2014, a CPA promoveu a avaliação interna da instituição contemplando as dez dimensões do Sinaes, por meio eletrônico alternativo, já que o módulo avaliação do Sigaa apresentou diversas

complicações e limitações à realização da avaliação. Desta avaliação participaram as três categorias de sujeitos institucionais: técnicos- administrativos, estudantes e professores, cujo relatório (Relatório de Avaliação Institucional

– Ano 2014) foi elaborado de acordo com a Nota Técnica do Inep/Daes/Conaes nº 065/2014, e encontra-se disponível no sítio eletrônico da Instituição.

Destaque deve ser dado ao fato de que, do universo de 378 técnicos-administrativos, 47,5% (183) participaram deste processo avaliativo<sup>4</sup>.

A questão da avaliação interna na Ufopa é retomada posteriormente, quando tratado, entre outras questões, mais especificamente das dificuldades encontradas pela CPA para a realização da avaliação interna.

### **3.2.2 A avaliação externa de cursos de graduação**

O Relatório de Gestão Institucional referente ao ano de 2010 registra a existência da Diretoria de Avaliação e Informação Institucional – Diavi, desde o primeiro ano de criação da Ufopa (UFOPA, 2010, p. 06), contudo, as atividades pertinentes à avaliação foram efetivadas a partir da nomeação da Coordenação de Avaliação Institucional, em março de 2012 (Portaria nº 244/2012 – Reitoria Ufopa), vinculada à Diavi/Proplan, e da criação da Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA), em julho do mesmo ano (Portaria nº 783/2012 – Reitoria).

Em 2012 foram iniciados no Sistema e-MEC 02 (dois) processos de reconhecimento de cursos de graduação através da Coordenação de Avaliação Institucional para os curso Bacharelado em Farmácia e Bacharelado em Engenharia Florestal – este, herdado da Ufra. No ano de 2013, foram iniciados no Sistema e-MEC 25 (vinte e cinco) processos de reconhecimento e renovação

---

<sup>4</sup> Na avaliação de disciplinas realizada no ano de 2013, a participação da categoria docente foi de 23,8%. A participação da categoria discente não foi informada no relatório. Na avaliação institucional realizada no ano de 2014, do universo de 3.547 estudantes, 35,7%, (1.262) participaram da avaliação interna. Do universo de 220 docentes, apenas 26,81% (59) participaram do processo avaliativo

de reconhecimento de cursos de graduação ofertados pela Ufopa. As visitas *in loco* de comissões de especialistas para avaliação destes cursos iniciaram a partir do ano de 2013, conforme registros dos Relatórios de Atividades dos anos de 2013 (p. 37) e 2014 (p. 128):

Quadro 3 - Visitas *in loco* para avaliação de cursos de graduação da Ufopa, ocorridas nos anos de 2013 e 2014, e respectivos resultados

Ordem	Curso	Instituto	Visita in loco	Conceito de Curso
			Período	
1	Bacharelado em Agro- nomia	IBEF	15 a 18/09/2013	3
2	Bacharelado em Direito	ICS	15 a 18/09/2013	4
3	Bacharelado em Zootec- nia	IBEF	15 a 18/09/2013	3
4	Licenciatura em Geo- grafia	ICED/Herda- do <sup>53</sup>	15 a 18/09/2013	3
5	Licenciatura em Peda- gogia	ICED	07 a 08/10/2013	3
6	Bacharelado em Farmácia	IBEF	05/02 a 08/02/2014	4
7	B. em Ciências Econô- micas	ICS	18/05 a 21/05/2014	3
8	B. em Arqueologia	ICS	25/05 a 28/05/2014	4
9	L.I. <sup>6</sup> em Português e Inglês	ICED	03/08 a 06/08/2014	4
10	L.I. em Biologia e Quí- mica	ICED/PAR- FOR	03/08 a 06/08/2014	3
11	L.I. em Matemática e Física	ICED/PAR- FOR	06/08 a 09/08/2014	4
12	B.I. em Ciência e Tecno- logia das Águas	ICTA	17/08 a 20/08/2014	3
13	L.I. em Biologia e Quí- mica	ICED	20/08 a 23/08/2014	3

<sup>5</sup> Curso herdado da Universidade Federal do Pará, uma das instituições originadoras da Ufopa.

<sup>6</sup> Licenciatura Integrada.

14	L.I. em História e Geografia	ICED/PAR-FOR	03/09 a 06/09/2014	3
15	B.I. em Ciências da Terra	IEG	03/09 a 06/09/2014	2
16	B.I. em Ciência e Tecnologia	IEG	14/09 a 17/09/2014	3
17	Bacharelado em Engenharia Florestal	IBEF/Her-dado	28/09 a 01/10/2014	4
18	Bacharelado em Antropologia	ICS	28/09 a 01/10/2014	4
19	Bacharelado em Sistema de Informação	IEG/Her-dado	05/11 a 08/11/2014	3
20	Licenciatura em Ciências Biológicas	ICED/Her-dado	14/12 a 17/12/2014	4

Fonte: Relatórios Anuais de Atividades da Ufopa – Anos 2013 e 2014.

Previamente à realização da visita avaliativa, os cursos eram orientados pela Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais, por meio da Coordenação de Avaliação Institucional, quanto a uma série de procedimentos preparatórios para a instrução processual e recebimento da visita, organizados em encontros de orientação.

Após a publicação das chamadas “portarias do calendário de regulação” (Portarias 01/2013 e 01/2014), a Diavi identificava, com base no Artigo 35 do Decreto nº 5.773/2206, quais os cursos ofertados pela Ufopa que deveriam iniciar o processo de avaliação externa no sistema e-MEC. Após, os coordenadores de curso, diretores e integrantes das equipes pedagógicas das unidades acadêmicas eram convidados para a primeira reunião de orientação, para serem informados sobre as bases legais da avaliação e quanto às providências iniciais de instrução processual no sistema e-MEC. Como no primeiro momento o formulário eletrônico deveria ser instruído com informações relativas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e estando a própria Ufopa ainda em processo de discussão de seu modelo acadêmico e de seu projeto pedagógico, quase que a totalidade dos cursos não dispunham de projeto pedagógico finalizado por ocasião da abertura do processo de avaliação para reconhecimento, portanto, não dispunham das informações organizadas para instruir o processo.

O trabalho da coordenação de avaliação institucional nessa etapa era, inclusive, de orientar os cursos quanto às diretrizes legais nacionais a serem consideradas para a elaboração dos PPCs, visto que grande número de coordenadores de curso experimentavam pela primeira vez a gestão acadêmica, e as equipes pedagógicas das unidades acadêmicas, no período de implantação da Universidade, além de ainda contar com número reduzido de servidores, muitos destes não dispunham de capacitação específica na área de legislação e avaliação institucional.

Superado este primeiro momento de instrução processual virtual, novos encontros com os coordenadores de cursos eram promovidos pela Diavi, de modo a identificar as dificuldades de cada curso, especialmente com relação aos indicadores de avaliação integrantes do instrumento de avaliação de cursos de graduação (INEP/MEC, 2015).

A partir daí, o coordenador de curso, com o auxílio da direção de sua unidade acadêmica e da Diavi, mobilizava esforços institucionalmente para sanar as problemáticas identificadas, entre elas, aquelas referentes ao próprio projeto pedagógico do curso, de modo que, ao chegar o momento de instruir a segunda fase do formulário eletrônico percorrendo panoramicamente sobre os indicadores a serem avaliados *in loco*, parte considerável das problemáticas já estavam superadas ou, ao menos, amenizadas.

Finalizada a instrução processual, a equipe da Diavi promovia novos encontros para orientar a organização das evidências, quanto às condições de oferta e funcionamento do curso, a serem apresentadas à comissão avaliadora, entre elas uma grande diversidade de evidências documentais.

Existia, portanto, um intenso trabalho de preparação dos cursos e da instituição que antecedia a realização das visitas das comissões avaliadoras, o que certamente foi decisivo para a obtenção das notas satisfatórias após as visitas.

Frente a isto, ponderamos que, por um lado, a preparação precedente à visita demonstra a valorização da avaliação pela Universidade e o

aproveitamento do peso da regulação decorrente da avaliação para promover melhorias nos cursos e na Instituição. Neste sentido, a avaliação pôde contribuir com a melhoria da organização, com a correção de práticas, com a preocupação com o registro das atividades do curso, com o maior envolvimento do corpo docente e discente com o curso, com a melhoria das condições de infraestrutura física, tecnológica e de acervo bibliográfico, e com outras providências institucionais que ofereceram melhores condições de funcionamento aos cursos ofertados, e concluímos, por isso, que, certamente, as preocupações e encaminhamentos institucionais anteriores às visitas se refletiram nos resultados obtidos pelos cursos.

Porém, não é possível furtar-nos da reflexão sobre o fato de que as medidas de qualificação das condições de funcionamento dos cursos foram providas em primeira instância por força dos processos regulatórios e em decorrência das possíveis consequências advindas da obtenção de notas insuficientes nos processos avaliativos.

Entendemos que, na perspectiva da avaliação enquanto momento de prestação de contas ao Sistema, o que se punha de fato em avaliação não era exatamente o processo de ensino ou as condições em que o ensino fora ofertado, mas aquilo que foi organizado para apresentação às comissões avaliadoras: se o curso se organizou satisfatoriamente, obteve nota satisfatória; se não se organizou satisfatoriamente, obteve conceito insatisfatório. O instrumento de avaliação de cursos converte-se, assim, em uma espécie de manual sobre como o curso deve se organizar, a partir daquilo que é cobrado nas avaliações externas, para obter nota satisfatória.

A crítica que se tece não diz respeito propriamente aos trabalhos precedentes às visitas avaliativas, mas à supervalorização, nestas atividades prévias, dos indicadores a serem avaliados *in loco*, sobrepondo-os a outros aspectos não constantes no Instrumento de Avaliação de Cursos, mas nem por isso menos importantes para o desenvolvimento e para a consolidação da Universidade que aqueles determinados para serem avaliados pelas comissões externas.

O Relatório Anual de Atividades da Ufopa pertinente ao ano de 2014 registra que nesse ano estavam em tramitação 30 (trinta) processos de reconhecimento de cursos de graduação (p.126), pertinentes, inclusive, aos cursos ofertados através do Parfor. Registra ainda a tramitação de 3 (três) processos de renovação de reconhecimento de cursos de graduação (p.127), abertos de ofício pelo Ministério da Educação, em conformidade com a Nota Técnica nº 806/2012-Direg/Seres/MEC: Licenciaturas em Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática.

Além disso, no ano de 2014, a Universidade apresentou contrarrazão para 01 processo de reconhecimento de curso; impugnou 01 relatório de comissão avaliadora e firmou 04 protocolos de compromissos junto ao Ministério da Educação (p. 129).

Estas informações retratam a densidade com que os processos de avaliação externa de cursos de graduação se desenvolveram na Ufopa nos anos iniciais de sua implantação. Nosso entendimento é de que, se por um lado, a grande movimentação provocada pelas avaliações dos cursos significou a presencialidade do tema no cotidiano institucional, por outro, o grande fluxo de processos avaliativos incidiu no desperdício da oportunidade de fazer uso destes momentos para efetiva reflexão quanto à realidade institucional, fazendo transparecer com força maior o caráter regulatório da avaliação, dando destaque aos indicadores a serem avaliados e desprestigiando outros aspectos igualmente importantes da vida universitária, o que ratifica as colocações de Polidori ao final do parágrafo abaixo transcrito:

As ações voltadas para este fim buscam, além de verificar a existência da qualidade do que é oferecido à sociedade, a melhoria desta qualidade. [...] alguns tem como principal norte a busca do autoconhecimento para o enriquecimento dos seus diversos setores e funções e, com isto, caminhando para o enriquecimento da avaliação e trabalhando os seus resultados na tomada de decisão. Outros, porém, embora tenham também como objetivo principal a melhoria da qualidade, desenvolvem ações que muitas vezes atendem às questões exigidas, mas não utilizam o processo como um ato pedagógico de aprendizagem (2013, p. 15).

Pertinentes a estes cursos avaliados por visitas *in loco* de comissões de especialistas do Inep/MEC, a Ufopa respondeu a 14 (quatorze) diligências:

Quadro 4 - Diligências Instauradas pela Seres em processos de avaliação de cursos da Ufopa ocorridos nos anos de 2013 e 2014

<b>Ano 2013</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Curso</b>	<b>Motivo/Tema</b>
1	Bacharelado em Direito	Ato de reconhecimento anterior/ LIBRAS/Relações étnico-raciais
2	Bacharelado em Engenharia Florestal (Herdado)	Acessibilidade e número de vagas
2	Bacharelado em Engenharia Florestal (Ufopa)	Ato autorizativo/Endereço de oferta/dois cursos com o mesmo nome na Instituição
4	Licenciatura em Matemática	Ato de reconhecimento
<b>Ano 2014</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Curso</b>	<b>Motivo/Tema</b>
1	B. I. em Ciência e Tecnologia das Águas	Inclusão de Libras na matriz curricular
2	Licenciatura em Pedagogia – PARFOR	Falta de comprovação da titulação do corpo docente
3	Licenciatura em Geografia	Informações Acadêmicas
4	Bacharelado em Direito	Diretrizes curriculares específicas do curso e condições de acesso para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida - Decreto 5.296/2004.
5	Bacharelado em Farmácia	Estágio curricular obrigatório
6	Bacharelado em Arqueologia	Acessibilidade
7	L. I. em Matemática e Física	Informações Acadêmicas
8	Bacharelado em Geofísica	Sistema de Avaliação do Projeto de Curso; Libras.
9	L.I. em História e Geografia	Carga horária e tempo de integralização
10	L.I. em Português e Inglês	Dois códigos para o referido curso.

Fonte: Relatório Anual de Atividades da Ufopa – Anos 2013 e 2014.

Registre-se, ainda, que para os cursos avaliados no mesmo período foram estabelecidos 04 (quatro) protocolos de compromissos com o Ministério da Educação (Bacharelados em Direito, em Ciências Econômicas, em Agronomia e em Zootecnia), para saneamento das debilidades identificadas pelas comissões avaliadoras e registradas em seus relatórios de avaliação (UFOPA, 2014, p. 129).

Instauração de diligências e firmação de protocolos de compromissos são desdobramentos do processo de avaliação de curso, que se caracterizam por procedimentos de supervisão, depreendidos quando identificado pela Secretaria de Regulação da Educação Superior, a partir dos relatórios das comissões avaliadoras ou das informações do Sistema e-MEC, situações atípicas, indicando irregularidades ou discordância com a legislação educacional vigente (diligências) ou quando o conceito do curso ou o conceito de uma ou mais dimensões avaliadas, obtidos na visita *in loco*, é menor que três (protocolo de compromisso).

Assim, mesmo que o curso obtenha conceito suficiente para renovação de seu ato autorizativo, é possível responder à diligência para prestar esclarecimentos sobre situações irregulares identificadas durante a avaliação, bem como é necessário firmar protocolo de compromisso com o MEC.

O protocolo de compromisso deveria, à época do recorte temporal do estudo, ser firmado observando-se, respectivamente, as Instruções Normativas nº 02 e 03/2014 para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Mais recentemente, a publicação do Decreto nº 8.754/2016, alterando diversos dispositivos do Decreto nº 5.773/2006, estabeleceu que:

Art. 23. A obtenção de conceitos insatisfatórios nas avaliações do SINAES, inclusive em eixos, dimensões, índices e indicadores de qualidade, poderá ensejar a celebração de protocolo de compromisso, na forma estabelecida pelos Art. 60 e Art. 61.

Art. 39. A obtenção de conceitos insatisfatórios nas avaliações do SINAES, inclusive em eixos, dimensões, índices e indicadores de qualidade poderá ensejar a celebração de protocolo de compromisso, na forma es-

tabelecida pelos Art. 60 e Art. 61.

Art. 60. A obtenção de conceitos insatisfatórios nas avaliações do SINAES, inclusive em eixos, dimensões, índices e indicadores de qualidade, nos processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação poderá ensejar a celebração de protocolo de compromisso com a instituição de educação superior.

Caracterizou-se, pois, o acirramento da legislação sobre a avaliação da educação superior e seu desdobramento em processos de supervisão, culminando em regulação, reforçando uma avaliação em que fortemente predomina o controle do Estado, num modelo em que “são necessários extensos mecanismos de regulação e um controle a priori baseado na abundante publicação de leis, decretos, portarias, circulares e pareceres” (POLIDORI, 2013, p. 21). Como evidencia Demo, “avaliar sempre implica comparar, contrastar, classificar. Para tanto é mister armar pano de fundo normativo, sobre o qual projetar o que se quer avaliar” (2004, p. 108).

Em entrevista realizada no âmbito da pesquisa, pró-reitores da Ufopa entrevistados informaram que não tinham acesso, enquanto gestores, aos relatórios das avaliações externas e, ao refletirem sobre isto, analisaram a importância de conhecerem estes documentos: “*eu não tenho acesso como pró-reitor de extensão [...] eu já vejo que é algo que a gente devia encorajar a instituição, a fazer, a socializar com os pró-reitores os relatórios de qualquer que seja o curso*” (PR 1)<sup>7</sup>.

*[...] é outro ponto que temos que repensar e tentar cobrar desses cursos que nos enviem a s informações, que englobam nessas avaliações essas partes importantes de pesquisa que é considerado nas avaliações dos cursos e a gente recebendo essas avaliações, a gente tem uma noção*

---

<sup>7</sup> Conforme explicitado na introdução, para efeito de apresentação dos dados coletados através de entrevistas, chamaremos de PR 1, o pró-reitor da Cultura Comunidade e Extensão; PR2 – o pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica; PR 3 – o pró-reitor de planejamento e desenvolvimento institucional

*melhor do que o MEC, o INEP em específico está vendo sobre esse curso (PR 2).*

Constatamos que a gestão e o acompanhamento das avaliações, de seus resultados e seus desdobramentos ficaram centrados no espaço da gestão que abarca tais processos em sua estrutura organizacional – a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

Não havendo participação integral da equipe gestora no acompanhamento das avaliações, dos resultados e seus desdobramentos é menos provável a adequada aplicabilidade da avaliação no planejamento e na gestão de processos institucionais. Ou seja, o não acompanhamento dos processos avaliativos implica na forma como os gestores percebem e se relacionam com a avaliação, podendo incidir na não utilização dos seus resultados como indicadores de planejamento e gestão, visto que esta abarca as relações imbricadas entre sujeito, objeto e seu modo de funcionamento (DIAS SOBRINHO, 2000), bem como o próprio modo de encaminhamento da avaliação internamente à universidade.

### **3.2.3 A participação dos cursos da Ufopa no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**

Ao longo do período compreendido pelo estudo, a participação dos cursos de graduação regulares da Ufopa no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) foi a seguinte:

Quadro 5 - Participação dos Cursos regulares de graduação da Ufopa no Enade, no período de 2012 a 2014, e seus respectivos resultados

Ano	Cursos Participantes	Conceito Enade
2012	Bacharelado em Ciências Econômicas <sup>8</sup>	Não possui
	Bacharelado em Direito	2
2013	Não houve participação dos cursos da Ufopa no Enade neste ano	-
2014	Bacharelado em Ciência da Computação	Não possui
	Bacharelado em Engenharia da Computação <sup>9</sup>	-
	Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação <sup>21</sup>	-
	Bacharelado em Engenharia Florestal	Não possui
	Bacharelado em Sistema de Informação	2
	L.I. em Português e Inglês	1
	Licenciatura Geografia	4
	Licenciatura em Ciências Biológicas	3
	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa	3
	Licenciatura em Matemática	3
Licenciatura em Física	2	

Fonte: Portal e-mec.mec.gov.br. Acesso em 25 ago. 2016.

Além dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos participantes do Enade, definidos em cada ano de acordo com as respectivas portarias normativas do Exame, os cursos que eventualmente identificaram estudantes na condição de irregulares também promoveram suas inscrições.

Em decorrência da estrutura acadêmica da Universidade, a definição dos estudantes a serem inscritos no Enade perpassou por algumas particularidades, descritas a seguir.

<sup>8</sup> Os cursos de Bacharelado em Ciências Econômicas, Sistemas de Informação e Engenharia Florestal não possuem Conceito Enade em decorrência de terem apenas estudantes ingressantes participando do Exame, os quais conforme legislação vigente à época, não respondiam à prova.

<sup>9</sup> Estes cursos constam nos documentos institucionais, porém não constavam no Portal e-MEC na data da pesquisa, 25/08/2016

Para o ano de 2012, a Portaria Normativa nº 06/2012 definiu, para fins de participação no Enade, como estudante ingressante aquele com matrícula inicial no curso no ano de 2012; e como estudantes concluintes:

[...] aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2013, assim como aqueles que tiverem concluído mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o término do período de inscrições (Art. 5º, §1º, I e II).

A partir do ano de 2013, com a adoção dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado<sup>10</sup> (IDD), novos conceitos foram adotados para estudantes ingressantes: “[...] aqueles que tenham iniciado o respectivo curso com matrícula no ano de 2013 e que tenham concluído até 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso” até o fim do período determinado nas Portarias Normativas para inscrição dos estudantes. (Portaria Normativa nº 06/2013, Art. 5º, § 1º, I; Portaria Normativa nº 08/2014, Art. 5º, § 1º, I).

O conceito de estudante concluinte, em suma, foi mantido conforme anteriormente (Portaria Normativa nº 06/2013, Art. 5º, § 1º, II; Portaria Normativa nº 08/2014, Art. 5º, § 1º, II). Ocorre que, de acordo com a forma de ingresso adotada pela Ufopa até o ano de 2014, o ingresso dos estudantes, selecionados, sobretudo, via Enem, dava-se na Instituição e a entrada nos cursos de graduação dava-se progressivamente, de acordo com o rendimento acadêmico, em geral, por volta do 3º período acadêmico, conforme normatizações da Resolução nº 09/2012 – Ufopa, que regulamentava a estrutura e o percurso acadêmico na Universidade.

---

<sup>10</sup> IDD – De acordo com a Nota Técnica nº 72/2014, atualizada em 2015 – INEP/MEC, o IDD teria por finalidade “destacar, do desempenho médio dos estudantes concluintes, aquilo que diz respeito especificamente ao valor agregado pelo curso ao desenvolvimento desses estudantes, tomando como base de comparação seus desempenhos como concluintes no Enade e suas características de desenvolvimento antes de ingressarem na educação superior” (p. 07).

Assim, o vínculo de matrícula dos estudantes no primeiro semestre do curso de graduação era efetivado com a Instituição; no segundo semestre, com a Unidade Acadêmica; e a partir do terceiro semestre, especificamente com o curso de graduação.

Por esta razão, no ano de 2013 quando os cursos do “Grupo Verde” foram selecionados à participação no Enade, não havia alunos efetivamente matriculados nos Bacharelados em Agronomia, Farmácia e Zootecnia ofertados pela Ufopa. Dito de outra forma, não havia, nesses cursos, alunos habilitados à participação no Enade, o que explica a não participação dos cursos da Ufopa no Exame neste ano.

Essa especificidade da organização acadêmica da Ufopa demandou, dos gestores acadêmicos e dos processos avaliativos, articulação com o Ministério da Educação para gerir a não participação de seus estudantes no Exame ministerial, conforme relatou em entrevista a coordenadora de avaliação institucional<sup>11</sup>:

*[...] teve muitos alunos que não participaram do Enade por não estarem habilitados, nem como ingressantes e nem como concluintes, [...] até o momento da inscrição, pra avaliação do Enade, o aluno não se encontrava naquele percentual porque se encontrava ainda na Formação Interdisciplinar, ainda não se encontrava no curso, então, o aluno não era inscrito porque não se encontrava habilitado, nem como ingressante e nem como concluinte. [...] optou-se por essa questão da Área Básica no Censo, aí os alunos eram considerados na área básica da formação, que estavam na formação geral, que era a formação interdisciplinar, eram colocados como Área Básica no Censo. Então, só eram considerados no curso a partir da parte específica.*

É importante esclarecer que, de acordo com Nota Técnica nº 806/2012–Direg/Seres/MEC, no ciclo avaliativo do Sinaes, os cursos superiores de gra-

<sup>11</sup> A entrevistada exerceu a função de coordenadora de avaliação institucional no período de junho de 2013 a outubro de 2014.

duação dividiam-se em três grupos, tomando como base a área de conhecimento, no caso dos Bacharelados e Licenciaturas, e os eixos tecnológicos, no caso dos Cursos Superiores de Tecnologia: Grupo verde: Bacharelados nas áreas de Saúde, Agrárias e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança; Grupo azul: Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; Licenciaturas; CST dos eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial; Grupo vermelho: Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design.

Ainda sobre o Enade, merece ser destacado o fato que, apesar de 2014 ser o ano destinado à participação do “Grupo Azul” no Exame, que inclui os cursos de Licenciaturas, entre os cursos “convocados” pela Portaria Normativa nº 08/2014, constava apenas uma Licenciatura Integrada, revelando que, de certa forma, o Ministério ainda não havia se organizado suficientemente para promover a inserção nesta avaliação dos cursos considerados inovações pedagógicas:

*[...] as diretrizes de prova [...] não contemplam as Licenciaturas Integradas, nós tivemos apenas alunos de Licenciatura Integrada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que fizeram o Enade [...] os coordenadores avaliaram as diretrizes de prova e perceberam que os alunos não estavam contemplados, porque a diretriz de prova é específica, a diretriz da Licenciatura de Matemática, da diretriz de Física. [...] O Ministério da Educação ainda não se adequou a isso, apesar que existem as licenciaturas, não só aqui na Ufopa, mas em outras instituições (Coordenadora de avaliação institucional).*

Foi importante também refletir sobre as notas obtidas pelos cursos nas visitas avaliativas para fins de reconhecimento e sobre as notas obtidas pelos cursos no Enade. Para isso, elaboramos um quadro comparativo quanto ao desempenho dos cursos que tanto foram submetidos no período de 2012 a 2014

à avaliação *in loco* para fins de reconhecimento, como participaram, efetivamente, do Enade, ou seja, cursos com estudantes concluintes que responderam à prova. Foram cinco cursos avaliados pelas duas modalidades de avaliação neste período: Bacharelado em Direito, Licenciatura em Geografia, Licenciatura Integrada em Português e Inglês, Bacharelado em Sistema de Informação e Licenciatura em Ciências Biológicas, conforme mostra o Quadro 06:

Quadro 6 - Comparação entre resultados obtidos pelos cursos de graduação da Ufopa nas avaliações *in loco* e no Enade, no período de 2012 a 2014

<b>Ordem</b>	<b>Curso</b>	<b>Instituto</b>	<b>Conceito de Curso</b>	<b>Conceito Enade</b>
1	Bacharelado em Direito	ICS	4	2
2	Licenciatura em Geografia	ICED/Herdado	3	4
3	Licenciatura Integrada em Português e Inglês	ICED	4	1
4	Bacharelado em Sistema de Informação	IEG/Herdado	3	2
5	Licenciatura em Ciências Biológicas	ICED/Herdado	4	3

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Identificamos que, dos cinco cursos que passaram pelas duas modalidades de avaliação apenas um (Licenciatura em Geografia) obteve conceito superior no Enade em relação à avaliação *in loco*, e um curso (Licenciatura em Ciências Biológicas), apesar de ter obtido nota menor no Enade que na visita *in loco*, teve nota “suficiente” (nota 3) no Exame, conforme os parâmetros do Sinaes. Os outros três cursos obtiveram no Enade nota inferior àquela obtida na visita *in loco*.

Diante disso, ainda que sem dar conta suficientemente de responder à interrogação, traz-se para reflexão a seguinte questão: se na avaliação *in loco* são aferidas as condições de oferta dos cursos e, segundo esta avaliação, os cursos constantes no Quadro 06 apresentam condições de oferta “suficiente” (dois cursos com nota 03) ou “muito boas” (três cursos com notas 04), e se o Enade deve aferir “[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conte-

údos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências adquiridas em sua formação” (Portaria Normativa nº 40 de 2007, republicada em 2010, Art. 33 D), advindas das condições em que o curso é ofertado, o que ocasionaria a diferença entre as notas obtidas nas duas modalidades de avaliação e o desempenho mais baixo dos cursos no Enade do que nas visitas para seu reconhecimento?

Cabe dizer que, em essência, o Enade está voltado para a avaliação da política de ensino, pesquisa e extensão institucional, e seus desdobramentos, por meio dos quais se dá o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento e a agregação de competências e habilidades, posteriormente avaliadas por meio do Exame, tendo por referência os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Em outros termos, o Enade objetiva apreender o resultado do processo de aprendizagem dos estudantes concluintes em suas áreas de formação e em temas de formação geral, ligados à realidade nacional e internacional.

Num esforço de corroborar para a elucidação da questão, resgata-se o entendimento do Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, ao discorrer em entrevista sobre as dificuldades enfrentadas pela Instituição para a participação dos estudantes no Enade:

*[...] justamente na nota do Enade que a Universidade teve uma nota não satisfatória no IGC dela [...] Tanto é, que a Universidade ficou com uma nota 2 no IGC e isso trouxe problemas para nós [...] a Proen tá orientada justamente em trabalhar com os alunos, trabalhar com os coordenadores de curso, preparar os alunos para fazer a prova do Enade e trabalhando principalmente em qual é a importância do Enade pro aluno, mas principalmente para a Instituição de que ele tá saindo, o que representa essa avaliação do Enade. [...] tá saindo muitos alunos da Universidade e não se importam muito com isso. Mas, a gente tá tentando mudar essa cultura junto aos coordenadores de curso, dá relevância que tem o Enade para Universidade.*

De outra forma, o aprofundamento na busca por resposta a esta questão exigiria a análise dos relatórios de participação dos cursos constantes no Quadro 06 no Enade, a fim de identificar os motes de competências e habilidades em que cada um dos cursos não obteve desempenho satisfatório, bem como exigiria a análise dos relatórios emitidos pelas comissões avaliadoras de cada um desses cursos, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e das próprias políticas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, entre outras frentes de trabalho, o que entendemos, poderá ser explorado em momento posterior.

Não dispomos de outros elementos que possam consubstanciar maiores entendimentos que nos permitam responder à interrogação colocada, além daqueles postos anteriormente, referentes ao intenso trabalho de preparação do processo de avaliação externa dos cursos de graduação.

Portanto, sem a pretensão de esgotar a reflexão e ainda que sem conseguir concluir por respostas suficientemente satisfatórias para o questionamento posto, inferimos, com base especialmente nas arguições do pró-reitor de planejamento e desenvolvimento institucional, que o Enade não recebeu na Ufopa a mesma atenção e a mesma canalização de energias que as avaliações externas receberam no que se refere a providências antecedentes à submissão dos cursos ao Exame, à conscientização dos estudantes sobre a importância da participação, além de que a própria Universidade não atentou em tempo para as consequências advindas do baixo desempenho no Enade. Valorizou-se – deu a entender –, mais as avaliações externas dos cursos que sua avaliação por meio do desempenho dos estudantes.

Novamente emerge a relevância do trabalho prévio às avaliação *in loco* dos cursos para a obtenção dos resultados satisfatórios, em consonância com o que se explanou quando da apresentação do Quadro 03. A articulação de diferentes sujeitos setores institucionais, mediada e coordenada pela Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais, fez-se um dos fatores determinantes para a obtenção de notas satisfatórias nas visitas. A preocupação com a organização de evidências que demonstrassem a suficiência das condições de oferta

dos cursos mobilizou os gestores em todos os escalões da Universidade e provocou o envolvimento de boa parte da comunidade acadêmica para alcançar o seu propósito – notas satisfatórias.

### **3.2.4 Avaliação institucional externa**

Em decorrência do IGC obtido pela Ufopa em 2012 (Conceito 02), a Instituição foi compelida pela legislação a protocolar processo de recondução institucional, no ano de 2013, nos termos do Artigo 35 da Portaria Normativa nº 40, de 2007, republicada em 2010:

Os cursos com CPC insatisfatório e as instituições com IGC insatisfatório em qualquer dos anos do ciclo deverão requerer renovação de reconhecimento ou recondução respectivamente, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação do indicador.

Após três visitas serem agendadas e canceladas, a primeira delas por solicitação da Ufopa e as outras duas por problemas operacionais do Inep, a primeira avaliação institucional para fins de renovação de credenciamento ocorreu no período de 02 a 06 de outubro de 2016, e teve como resultado final a nota 4, que corresponde ao conceito “muito bom/muito bem” em termos de atendimento aos requisitos do Sinaes pela IES.

A partir dos dados levantados sobre os processos de avaliação desenvolvidos no âmbito do Sinaes no período de 2012 a 2014, constatamos um descompasso entre a avaliação e as mudanças desenroladas no campo da educação superior no Brasil. As instituições foram instadas a absorver os novos direcionamentos nacionais, com orientações políticas que incluíam, entre outras diretrizes, a inovação pedagógica, a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade. Porém, o sistema de avaliação, fortemente centrado na regulação e em seu aparato legal, não acompanhou essas modificações com a mesma celeridade que elas se deram, e continuou adotando os mesmos critérios avaliativos e regulatórios tanto para instituições já consolidadas quanto para aquelas em processo de implantação

e que, além disso, trazem uma série de inovações em sua proposta pedagógica, advindas dos direcionamentos políticos nacionais e internacionais.

Diante de poucas possibilidades de adequação por parte do Sistema padronizado e rígido, coube à Ufopa engendrar estratégias para incluir-se nele, dado o imperativo da regulação por meio da avaliação posta, até então, como condicionante da sobrevivência das instituições e cursos, tendo em vista as penalidades a que são submetidos em caso de insucesso nos processos avaliativos.

A nova Universidade, portanto, ao mesmo tempo em que se ocupava em definir suas concepções filosóficas e técnico-metodológicas, não podia perder de vista os gravames impostos pelo sistema nacional de avaliação da educação superior, o que, sem dúvida, teve implicações na organização de seus processos de planejamento e gestão. A inovação acadêmico-curricular mostrava-se conflitante com o padrão de avaliação, as inovações não cabiam no formato pré-definido pelo Sistema, e isso foi sentido fortemente pela Instituição, em especial no que se refere à participação de seus estudantes no Enade, à informação de seus estudantes ao Censo da Educação Superior e também ao preenchimento dos formulários eletrônicos pertinentes à instrução processual para renovação dos atos autorizativos de cursos (reconhecimento).

Nesse último, os formulários eletrônicos, padronizados para a informação de matrizes curriculares lineares e estanques, não possibilitavam a informação das estruturas curriculares dos cursos de bacharelado que se iniciam como bacharelados interdisciplinares e que permitem mais de uma formação profissional, a exemplo do curso de Bacharelado Indisciplinar em Ciências da Terra, que possibilitaria a formação profissional em Bacharelado em Geologia e/ou Bacharelado em Geofísica. Também, como exemplo, o formulário eletrônico não permitia a informação apropriada das matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas Integradas, que se organizavam em eixos de formação geral e eixos de formação específica de cada área que as integra.

Impedidos de informar processualmente suas especificidades acadêmicas, os cursos buscavam apresentá-las por ocasião das visitas *in loco*, o que nem

sempre fora adequadamente compreendido pelos avaliadores, dada a falta de diretrizes nacionais para estes cursos, a falta de familiaridade dos avaliadores com cursos desta natureza, já que nem todos procediam de instituições onde cursos “não convencionais” eram ofertados, e, por vezes, até mesmo pela falta de clareza dos próprios integrantes dos cursos em apresentar as propostas pedagógicas, já que estas ainda estavam em plena discussão e planejamento entre a comunidade acadêmica, muitas vezes, aprovadas “às pressas” para dar contas à avaliação, sem responder a todos os questionamentos da comunidade.

Em um contexto institucional, a elaboração de planejamentos se relaciona com a finalidade da instituição, representada em sua missão e visão. A missão e a visão, a partir da análise situacional, considerando inclusive o contexto socioeconômico e educacional de inserção da instituição, orientam a definição de prioridades e a construção dos planejamentos, de acordo com as demandas apresentadas. Conforme Freire (1959, p. 8): “Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade”.

A implementação do que foi planejado requer processos sistemáticos de análise e acompanhamento das ações previstas, de modo a garantir processos, serviços e práticas de qualidade para todos os interessados direta ou indiretamente, permitindo o alinhamento e o realinhamento das ações aos objetivos e finalidades institucionais. Porquanto, a avaliação ocupa também um espaço no:

[...] monitoramento do processo de gestão e na realização do próprio processo de planejamento [...] A avaliação tem uma função diagnóstica, oferecendo informações analisadas e criticadas, fundamentais para a tomada de decisão, tanto na elaboração quanto durante o acompanhamento do plano, permitindo a permanente correção de rumos na direção da finalidade da educação (BORDIGNON; GRACINDO, 2011, p. 160).

Conforme Dias Sobrinho, “do ponto de vista de quem faz avaliação a partir das instituições educacionais com propósitos educativos, há nos proces-

“...avaliativos uma dimensão formativa, ainda que esta frequentemente permaneça implícita” (2003, p. 50).

Assim, acreditando no potencial contributivo para a melhoria da educação superior residente na avaliação à medida que ela comporta possibilidades de reflexão da própria instituição sobre a sua *práxis* em sua globalidade, vislumbramos, em contraste, que a proliferação do neoliberalismo na educação superior brasileira inclina o planejamento e a gestão das instituições em geral à ideologia da educação superior eficiente, eficaz e produtiva, podendo influenciar a interpretação e o tratamento dos dados provenientes dos processos de avaliação e, em alguns casos, podendo influenciar até mesmo a maneira como estes processos são planejados, organizados e geridos.

A seguir apresentamos a maneira como a avaliação foi gerida na Ufopa no recorte temporal do estudo. Para isso, o ponto de partida foi o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/Ufopa 2012-2016), principal sistematizador das intenções pedagógicas, administrativas e organizacionais da Instituição, e de alguns de seus principais documentos gerenciais destinados a registrar aquilo que foi realizado pela Instituição. Como direcionamento das análises, procurou-se extrair do aparato documental e das entrevistas realizadas, as dificuldades encontradas pela Ufopa concernentes aos processos de avaliação vivenciados no âmbito do Sinaes, suas táticas de organização perante tais dificuldades, as aprendizagens e melhorias advindas das experiências avaliativas vivenciadas.

## **4 A GESTÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NA UFOPA**

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa, elaborado em 2012 e aditado em 2015, com período de vigência de 2012 a 2016, afirma que “a Ufopa propõe utilizar o resultado de avaliações internas e externas como ferramentas para direcionar as suas ações. O resultado do processo avaliativo visa fornecer aos gestores subsídios para promover a melhoria do desempenho institucional” (p. 158).

O documento integra a avaliação como mecanismo de acompanhamento do desenvolvimento institucional (p. 152), aponta para a utilização dos resultados da avaliação institucional como ferramenta de gestão (p. 156) e a expressa no mapa estratégico da Instituição como indicador de acompanhamento de alguns de seus objetivos estratégicos.

Para o objetivo estratégico “Integrar as ações de planejamento e aprimorar a gestão estratégica”, o PDI apresenta como uma das ações estratégicas “2. Utilizar o resultado das avaliações institucionais internas e externas para planejamento de ações estratégicas” (p. 41).

Concernente ao objetivo estratégico “Ampliar e adequar a infraestrutura física e tecnológica”, o indicador estratégico “Conceito de avaliação do Inep para instalações físicas e equipamentos” aponta para ação estratégica “Elaborar plano de melhorias conforme conceito de avaliações” (p. 46), porém, associa apenas a Superintendência de Infraestrutura enquanto responsável, apesar de objetivo estratégico relacionar-se à infraestrutura física e tecnológica.

Quanto ao objetivo estratégico “Ampliar e adequar a infraestrutura acadêmica e administrativa”, aponta como umas das ações estratégicas “Participar da Comissão Gestora do Plano de Gestão de Logística Sustentável (CGPGLS) na elaboração do Plano de Logística Sustentável (PLS) da Instituição” (p. 44).

A elaboração do PLS e a constituição da CGPGLS são exigências do Decreto nº 7.746/2012, em seu Artigo 16, normatizado pela Instrução Normativa nº 10/ 2012. Essa legislação atrelava-se aos procedimentos oficiais para avaliação externa de instituições de educação superior, e seu atendimento era requisitado no item 17 da seção de Requisitos Legais e Normativos do Instrumento para Avaliação Institucional Externa, que subsidiava os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica, no período do recorte temporal do estudo (INEP/MEC, 2015).

Em relação ao objetivo estratégico: “Estimular a motivação e valorização dos servidores com foco em resultados institucionais”, cujo responsável é a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, os resultados da avaliação institucional não são citados como propulsores de ações estratégicas.

Considerando que os sujeitos institucionais são, na avaliação promovida pela CPA, os seus avaliadores, entendemos que a Instituição deixou, neste caso, de fazer uso de valorosas informações, provenientes da expressão dos próprios sujeitos institucionais, dado que uma das dimensões avaliadas, conforme determinação do Sinaes, é justamente a Política de Pessoal (Dimensão 5).

Na mesma perspectiva, considerando a Dimensão do Sinaes “Comunicação com a sociedade” em suas interfaces interna e externa, o mesmo se diz quanto ao objetivo estratégico “Promover maior interação com empresas e comunidades.” cuja ação estratégica definida é “Instituir políticas institucionais de relacionamento com empresas e comunidades.” (Responsáveis: Pró-reitoria da Comunidade, Cultura e Extensão, e Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica). O objetivo não integra a avaliação como indicador de acompanhamento.

Bordignon e Gracindo (2011, p. 160-161) escreveram que: “A avaliação institucional se torna essencial ao processo de gestão e à promoção de mudanças. A função da avaliação é a de buscar alternativas que permitam a correção de rumos, a transformação da realidade presente, da situação identificada para a realidade futura desejada”. Desta feita, a partir da proposta institucional de alinhar a avaliação ao seu planejamento e à sua gestão, e aceitando que “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos e cumprir sua função, desempenhar seu papel” (FERREIRA, 2001, p. 306), buscou-se aprofundar o conhecimento sobre a gestão dos processos internos e externos de avaliação e os possíveis usos de seus resultados pelos gestores das atividades-fins e do planejamento institucional.

#### **4.1 A gestão dos processos externos de avaliação**

A partir do início das atividades avaliativas na Ufopa, marcadas pela nomeação da coordenação de avaliação institucional e da formalização da Comissão Própria de Avaliação, os processos avaliativos externos foram geridos pela Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais (Diavi), no âmbito da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, durante todo o período que integrou o estudo realizado (2012 a 2014).

A Diavi assumiu a função de zelar pela implementação da política nacional de avaliação do ensino superior no âmbito da Ufopa.<sup>1</sup> Após a constituição da CPA, passou, também, a prestar apoio técnico e administrativo à Comissão, que não dispunha de equipe técnica específica para suas atividades e não contava com servidores lotados especificamente para desenvolver as tarefas relativas à avaliação interna, a exemplo, estatístico e assistente administrativo.

Consta na seção 3.5. GESTÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL, subseção Avaliação Institucional, do Relatório Anual de Atividades da Ufopa – Ano 2012 –, a criação da:

---

<sup>1</sup> Conforme apresentado no sítio eletrônico da Instituição, disponível em <http://www.ufopa.edu.br/diavi/>. Consulta em setembro de 2014.

Coordenação de Avaliação e Informações Institucionais [...] responsável pelo planejamento e organização dos componentes da avaliação externa do Sinaes (Enade), avaliação de cursos e avaliação institucional; e pelo assessoramento aos coordenadores de cursos/programas nos processos de regulação (p. 88).

Entre as principais realizações dessa coordenação no ano de 2012, o Relatório registra “elaboração do plano de implantação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, que fora criada neste mesmo ano” e “registro de cursos no e-MEC (atendimento ao art. 28 do Decreto nº 5.773/2006)” (UFOPA, 2012, p. 88).

É importante dizer que o Decreto nº 5.773/2006, em vigor no recorte temporal do estudo, disciplinava, em seu Art. 28, que:

As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2º e 3º deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.

Sem a pretensão de adentrar a discussão no que se refere à autonomia universitária, chama a atenção o fato de que se a Universidade já ofertava cursos próprios desde o ano de 2011, criados no âmbito de suas prerrogativas de autonomia, e ainda não havia realizado o registro destes cursos no Sistema e-MEC no prazo legal, implica dizer que o Ministério não detinha conhecimento oficial sobre os cursos ofertados pela nova Universidade, pois, inclusive no Censo da Educação Superior, os estudantes eram registrados vinculados à Universidade e não a cursos, conforme antes já explicitado. Esse fato denota a existência de uma lacuna no sistema de regulação nacional, em decorrência da autonomia universitária e da prerrogativa destas instituições em expedirem e registrarem seus próprios diplomas.

De acordo com o Relatório Anual de Atividades do ano de 2014, as atribuições da Coordenação Avaliação Institucional estão abaixo transcritas. Justificamos a longa transcrição pela importância de se conhecer as diretrizes de trabalho da gestão dos processos avaliativos na Ufopa:

- Promoção permanente da sensibilização da comunidade acadêmica quanto à importância e finalidade da avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de estudantes;
- Zelo pelo cumprimento do calendário anual de regulação, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Regulação do Ensino Superior;
- Prestação de suporte administrativo às atividades da CPA, quando necessário;
- Operacionalização de procedimentos institucionais referentes à política nacional e institucional de avaliação do ensino superior;
- Capacitação, orientação e assessoria às coordenações de cursos, diretorias de Unidades Acadêmicas, NDE's e equipes pedagógicas quanto aos procedimentos de avaliação institucional, de cursos e de estudantes e quanto aos processos de regulação de cursos e da Instituição;
- Acompanhamento da implementação de ações decorrentes dos processos avaliativos, quer sejam estabelecidas por protocolos de compromisso com o Ministério da Educação, ou aquelas definidas nos planos de melhorias dos cursos, a partir dos processos avaliativos internos e externos;
- Divulgação para comunidade interna e externa, através de diferentes meios de comunicação, dos resultados dos processos de avaliação sofridos pela Ufopa, seus cursos e estudantes (p. 123-124).

Acrescentamos, conforme explicado em entrevista pela coordenadora de avaliação institucional, que o trabalho deste setor era marcado por uma incidente comunicação com outras instâncias da Universidade: *“Sempre os técnicos*

*da Diavi reuniam com a Diretoria de Ensino<sup>2</sup>, com os técnicos da Diretoria, para trabalhar de forma articulada [...]”.*

Considerando a especificidade de seu modelo acadêmico, para que fosse possível informar ao Censo da Educação Superior todos os seus estudantes, inclusive aqueles ainda não vinculados especificamente a nenhum curso de graduação, a estrutura padrão do Censup<sup>3</sup> precisou ser alterada, visto que a informação ao Censo até então ocorria com o vínculo do estudante a um dos cursos ofertados. A partir do ano de 2012, o Censup passou a apresentar uma nova categoria, além das denominações de cursos: A Área Básica de Ingresso (ABI). Nesta categoria foram informados todos os estudantes da Ufopa cujas matrículas estavam vinculadas às etapas curriculares de formação interdisciplinar 1 e 2 – ao norte caracterizadas. Segundo informações da entrevistada:

*[...] os alunos eram considerados na área básica da formação, que estavam na formação geral, que era a formação interdisciplinar, eram colocados como Área Básica no Censo. Então, só eram considerados no curso a partir da parte específica. [...] decidiu-se juntamente com administração superior a vincular os alunos pra criar essa Área Básica, pra vincular esses alunos, como uma medida pra resolver, pra não deixar de informar os alunos.*

Como mencionado anteriormente, a mesma compreensão foi empregada para a gestão da inscrição dos estudantes no Enade, e apenas foram inscritos como estudantes ingressantes aqueles que, além de enquadrar no conceito definido nas portarias normativas, também possuíam vínculo de matrícula com o curso.

De acordo com o pró-reitor de planejamento institucional,

*[...] a Andifes, ela, na sua própria matriz orçamentária, eles consideram muito esses indicadores de desempenho, e o Enade*

---

<sup>2</sup> A Diretoria de Ensino integra administrativamente a Pró-Reitoria de Ensino da Ufopa, conforme organograma institucional

<sup>3</sup> Sistema informatizado destinado à coleta de dados do Censo da Educação Superior

*é um dos indicadores que é considerado. De 2012 até 2014, a Ufopa teve realmente essa peculiaridade de aluno ingressar na Universidade e não em curso. Isso foi um problema para nós, pro Enade, foi problema pra nós no próprio Censo da Educação, e uma das primeiras medidas que foi tomada com nessa nova gestão foi justamente modificar essa estrutura de entrada, do percurso do aluno. O aluno deixou de entrar na Universidade e passou a entrar em curso.*

Nota-se pela fala do pró-reitor o emprego de indicadores de avaliação para o financiamento da educação superior, e que as dificuldades neste aspecto implicaram na alteração do percurso acadêmico da Ufopa, considerado uma das inovações de seu projeto pedagógico.

Além desta, a pesquisa revelou outras dificuldades com as quais a Ufopa se deparou no período de sua implantação para inserir-se no Sinaes. Essas dificuldades foram sistematizadas a partir da realização de entrevistas com a coordenadora de avaliação institucional deste período e com o pró-reitor de planejamento institucional.

Na perspectiva da coordenadora de avaliação institucional, as dificuldades na gestão e condução dos processos de avaliação e adaptação ao Sinaes foram as seguintes:

**a) Dificuldades Organizacionais:**

- Falta de documentos e documentos não finalizados – PPCs e documentos pertinentes à organização didático-pedagógica dos cursos;
- Cursos sem NDEs ou com NDEs sem atuação consolidada, sem constituição adequada (de acordo com a legislação);
- Rotatividade entre os membros dos NDEs;
- Pendência na documentação dos docentes;
- Demora na entrega dos documentos pelos docentes (currículo lattes comprovado);

- Falta de diretrizes institucionais e ministeriais sobre a organização dos PPCs das Licenciaturas Integradas, gerando dificuldades para a elaboração dos PPCs;

- Organização acadêmica em Programas, com um único coordenador para mais de um curso. O MEC não reconhece para a avaliação a figura de coordenador de programa, mas somente a figura do coordenador do curso;

- Não atendimento de determinações legais, como, por exemplo, a inclusão de Libras nas estruturas curriculares dos cursos.

**b) Dificuldades Administrativas:**

- Não homologação de documentos pertinentes à organização didático-pedagógica dos cursos nas instâncias competentes, especialmente os PPCs;

- Dificuldades para formalização de NDEs;

- Fator tempo para encaminhar todas as providências pertinentes às pendências;

- Falta de apoio da Unidade Acadêmica ao coordenador de curso para a operacionalização do processo de avaliação do curso.

**c) Dificuldades Pedagógicas:**

Não foram citadas.

De acordo com o pró-reitor de planejamento e desenvolvimento institucional, as dificuldades na gestão e condução dos processos de avaliação e adaptação ao Sinaes foram as seguintes:

**a) Dificuldades Organizacionais:**

- Falta de clareza quanto às atribuições dos coordenadores de curso;

- Elaboração do PPC do Curso;

- Limitações em infraestrutura;

- Insuficiência do acervo bibliográfico.

**b) Dificuldades Administrativas:**

- Ausência de documentos; não registro e formalização de decisões, encaminhamentos e procedimentos

- Em decorrência da organização acadêmico-pedagógica, não adequação dos estudantes nos conceitos de ingressantes e concluintes determinados pelo Enade;

- Dificuldade em informar os estudantes ao Censo, por não terem matrícula efetivamente nos cursos da graduação, e sim na Universidade.

**c) Dificuldades Pedagógicas:**

- Pouca valorização do Enade pelos estudantes.

Com relação às dificuldades existentes quanto aos projetos pedagógicos dos cursos, de acordo com a coordenadora de avaliação institucional: *“a Coordenação de Avaliação, ela teve que orientar, fazer o trabalho de orientação para o coordenador, para os docentes do curso, pro NDE”*.

Neste tocante, o Relatório de Atividades da Ufopa – ano 2013, apresenta o seguinte registro por parte do Instituto de Ciências da Educação:

De maneira geral, os programas estão construindo seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos – PPCs. Porém, em razão do modelo acadêmico adotado pela UFOPA, os Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs estão com dificuldades e apresentam uma certa resistência na elaboração dos PPCs, o que acarretou atraso na construção dos mesmos.

Em decorrência disso, a solicitação de reconhecimento dos cursos perante o Ministério da Educação ainda não pode ser realizada, apesar de já está em tempo hábil, uma vez que o período de integralização dos novos cursos gira em torno de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e a solicitação e deve ser feita no prazo de 50% (cinquenta por cento) a 75% (setenta e cinco por cento) do curso. A situação dos alunos ingressantes no novo modelo da UFOPA é preocupante, pois a maioria está nessa fase do percurso acadêmico, em que se faz necessário o pedido de reconhecimento (p.109).

No mesmo documento, na Seção 7. SISTEMA DE BIBLIOTECAS – a respeito das dificuldades institucionais pertinentes às bibliotecas, é feito o seguinte registro:

As dificuldades ocorrem em várias dimensões, na infraestrutura perduram, principalmente, nas instalações prediais (construção do prédio da Biblioteca Central, ampliação e reforma da Biblioteca do Câmpus Amazônia), que geraram desconforto a todos os usuários e ocasionaram notas baixas a biblioteca nas últimas avaliações do MEC (p. 279). (Grifo nosso).

Apesar de registrar a penalização institucional por notas baixas nas avaliações de cursos, o relatório não menciona ações propostas a partir desses resultados.

Segundo a coordenadora de avaliação institucional, houve a continuidade do diálogo com a Administração Superior e com a comunidade acadêmica sobre as diretrizes de avaliação nacional, de modo a resolver as dificuldades encontradas. Isto significou, inclusive, alterar a estrutura administrativa e acadêmica da Instituição, como no caso da formalização de coordenações de cursos: gradativamente, alterou-se a organização acadêmica, instituindo progressivamente, à medida que os cursos entravam em avaliação, a figura do coordenador de curso.

Percebemos, pois, desde a apresentação de suas atribuições, ratificada pela fala da coordenadora, um papel de mediador exercido pela Diavi e sua coordenação de avaliação institucional, empenhada na construção de um referencial técnico-metodológico para a gestão dos processos de avaliação externa, muitas vezes intervindo junto a setores competentes para alcançar a superação das dificuldades, como por exemplo, junto à direção das unidades acadêmicas para, conforme dito pela entrevistada, *“dar esse apoio técnico de indicar alguém para poder ficar dando apoio ao coordenador com relação ao processo, a reunir a documentação necessária”*.

A coordenadora sinalizou as aprendizagens ocorridas a partir do desenvolvimento dos processos avaliativos e como a Instituição se organizou para enfrentar e superar as dificuldades vivenciadas:

*Quando começaram as primeiras visitas foram apontados os problemas nos relatórios e aí começaram também, a instituição, a gestão sempre procurou resolver os problemas para poder melhorar, visando melhorar a instituição para as próximas avaliações [...] sempre procurou resolver para que nas próximas avaliações conseguisse ser avaliada melhor. (Grifo nosso).*

Frente à preocupação com as visitas, a coordenadora indicou que “*Iniciou-se na Instituição a organização da documentação dos docentes nas Unidades Acadêmicas e, às vezes, até por curso, facilitando a junção da documentação para apresentação às comissões avaliadoras*” e que houve “*mobilização do NDE de reunir pra poder concluir o PPC*”, além da substituição de membros dos NDEs para dar aos Núcleos maior efetividade de trabalho.

O avanço institucional em sua regulamentação interna, também, contribuiu positivamente para a superação das dificuldades, na compreensão da coordenadora:

*E também o Regimento da Instituição, aprovação do regimento ajudou bastante, alguns documentos, o Estatuto que também foi criado, então, a Instituição inicialmente, estava se consolidando com essas normativas. A Resolução 27, que fala do percurso acadêmico, são documentos institucionais que ajudou no processo de elaboração do PPC.*

De acordo com o pró-reitor de planejamento institucional, as dificuldades foram superadas parcialmente: “*Antes esses problemas eram sistemáticos. Hoje são pontuais*”.

Sobre as dificuldades relacionadas ao Enade, o pró-reitor afirmou que:

*[...] foi dado um outro olhar ao Enade, que justamente na nota do Enade que a Universidade teve uma nota não satisfatória no IGC dela, do curso. Tanto é, que a Universidade ficou com uma nota 2 no IGC e isso trouxe problemas para nós, na oferta de turma para o Parfor [...] a Proen tá orientada justamente em trabalhar com os alunos, trabalhar com os coordenadores de curso, preparar os alunos para fazer a prova do Enade e trabalhando principalmente em qual é a importância do Enade pro aluno, mas principalmente para a Instituição de que ele tá saindo [...] ele realmente tem uma cultura, tá saindo muitos alunos da Universidade e não se importam muito com isso. Mas, a gente tá tentando mudar essa cultura junto aos coordenadores de curso, dá relevância que tem o Enade para Universidade.*

Mesmo após a redefinição das estratégias de avaliação da educação superior por meio da implantação do Sinaes, a avaliação de desempenho do estudante continuou tendo peso alto no cômputo dos indicadores de qualidade dos cursos – e conseqüentemente, das instituições. Ainda que um curso já estivesse reconhecido e seu ato de reconhecimento fosse válido, em caso de nota insuficiente no Enade, o curso seria submetido compulsoriamente a processo de reavaliação *in loco*, com prévia assinatura de protocolo de compromisso junto ao Ministério. De outra forma, o curso bem avaliado no Enade, incidindo em Conceito Preliminar de Curso satisfatório (CPC  $\geq$  3) também poderia receber a renovação de reconhecimento automaticamente (Nota Técnica nº 806/2012-DIREG/SERES/MEC). Ao atribuir ao estudante papel fundamental em sua dinâmica, o sistema acentuou também seu caráter regulador, supervisor e controlador.

A exemplo, o Curso de Direito da Ufopa recebeu, em setembro de 2013, conceito 4 da comissão externa de avaliação. No mesmo ano, com a publicação do conceito 02 como resultado da participação de seus estudantes no Enade, a Seres abriu de ofício processo de renovação de reconhecimento para o curso, com amparo na Nota Técnica nº 806/2012- Direg/Seres/MEC.

Frente a isto, os cursos e instituições desdobram-se em encontrar alternativas para passar pelo Exame sem comprometer o ato autorizativo do curso. A mais comum é a concentração de esforços para a preparação dos estudantes que serão submetidos ao Exame – já que é possível identificá-los a longo prazo (considerando a data de ingresso no curso e o ciclo do Sinaes), materializada em aulões e outras atividades pró-Enade, adaptação das ementas e dos instrumentos de avaliação das disciplinas às matrizes de provas do Exame e alerta constante aos estudantes sobre sua participação na avaliação.

A preocupação do Estado em garantir a participação no Exame por meio de seus mecanismos de compulsoriedade, por outro lado, faz das instituições e cursos reféns dos estudantes, que tem a possibilidade de apenas comparecer a prova e não respondê-la, prejudicando a nota do curso.

#### **4.2 A gestão da avaliação interna na Ufopa**

De fato, o marco para os processos de avaliação interna na Ufopa deu-se com a constituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA, em julho de 2012, através da Portaria nº 783, de 24 de julho de 2012. A Comissão, constituída por designação da reitoria da Ufopa, teve composição paritária, sendo integrada por dois membros de cada uma das categorias de sujeitos que, conforme a legislação (Lei 10.861/2004, Art. 11, I), devem integrá-la: representantes das categorias discente, técnico-administrativa, docente e representantes da sociedade civil organizada.

Em consonância com a gênese da concepção do Sinaes, por compreender que, sem o envolvimento da comunidade, a avaliação não cumprirá plenamente seu ciclo participativo, *a priori*, entre as tarefas iniciais da Comissão, estava a de promover a substituição parcial dos membros por outros escolhidos pelas próprias categorias de sujeitos institucionais, pois:

A CPA sendo um órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição precisa adquirir legitimidade junto da comunidade. Neste sentido, a

escolha de seus membros adquire importância fundamental. As diretrizes recomendam que sejam consultados os agentes participantes do processo (LEITE, 2005, p. 65).

A substituição apenas parcial dos membros visava garantir a continuidade dos trabalhos da Comissão, e a escolha dos membros substitutos por seus pares almejava garantir a participação democrática e efetiva da comunidade na constituição da CPA e, sequentemente, em suas atividades. No entanto, a escolha dos representantes das categorias institucionais por elas próprias não ocorreu, conforme vemos à frente.

Como critério de designação dos membros, a Reitoria definiu que a presidência da CPA seria exercida pela servidora que ocupava a função de coordenadora de avaliação institucional – e que já compunha a CPA de outra instituição de ensino superior do município de Santarém desde o ano de 2010 – e observou, para a designação dos demais membros, a experiência anterior dos sujeitos institucionais com a temática de trabalho. Assim, especialmente para a definição dos docentes, o critério foi que o professor compusesse o banco de avaliadores institucionais do Inep/MEC ou tivesse outras experiências em avaliação institucional, o que também foi o critério para a designação dos técnicos- administrativos.

Os estudantes foram, inicialmente, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), porém sua participação nas atividades da Comissão não se efetivou, e um deles foi substituído posteriormente pela estudante que desenvolvia atividades de apoio técnico- administrativo à Comissão, na condição de bolsista. Esta estudante, além de estar integrada às atividades da CPA em decorrência do estágio técnico-administrativo, ainda agregava a experiência por também já ter composto a CPA de outra instituição de ensino superior em seu município de origem.

Após discussões entre estes membros, definiu-se que os membros externos seriam escolhidos a partir da relação das instituições as quais represen-

tassem com os serviços e, especialmente, com os cursos de graduação ofertados pela Ufopa. Definiu-se, portanto, pelo convite ao Conselho Municipal de Educação (CME), dado o número de cursos em licenciatura ofertados e a necessidade do fortalecimento da relação da Ufopa com a educação básica, e ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA-Pará), também em razão do número de cursos vinculados a este Conselho ofertados pela Instituição, para a indicação de representante para compor a CPA da Universidade. Além disso, vale dizer que o representante do CREA-PA adicionava a experiência de também ser avaliador institucional do Inep/MEC desde o ano de 2006, de compor a CPA de outra instituição de ensino superior do Município de Santarém, desde o ano de 2005.

A estratégia da Ufopa foi, portanto, a de somar experiências dos membros da CPA para por em prática o seu projeto de avaliação interna, já que não se registrava, conforme outrora mencionado, experiências de avaliação institucional por parte das suas instituições originadoras.

Devido a esse último fato, os trabalhos de avaliação interna na Ufopa partiram do marco zero, com a elaboração do documento intitulado “Proposta de Implantação da Comissão Própria de Avaliação da Ufopa” (UFOPA, 2012), em fevereiro de 2012, pela Coordenação de Avaliação Institucional, antes mesmo da formalização da CPA, em julho do mesmo ano. Esse documento apresentou a proposta metodológica que seria adotada para a implantação da CPA e para a realização da avaliação interna, propondo como metodologia de coleta de dados a aplicação manual de questionários físicos, cujos respondentes não seriam identificados. Como antes mencionado, posteriormente a avaliação foi operacionalizada por meio virtual. Todavia, o anonimato dos respondentes foi mantido.

O documento apresentou propostas para a sistematização, consolidação, publicidade e tratamento dos dados coletados. Vale destacar a previsão da necessidade de adoção de providências a partir dos resultados da avaliação pelos gestores, que seriam acompanhadas pela CPA:

[...] os gestores terão 60 dias para reunir o seu colegiado analisar e discutir os resultados apresentados no relatório da CPA, elaborar o Planejamento Estratégico para saneamento das fragilidades identificadas e apresentá-lo a seus respectivos pró-reitores [...] Caberá à CPA acompanhar as ações institucionais para a correção das deficiências apontadas no processo avaliativo anterior (UFOPA, 2012, p. 09).

Assim como na avaliação externa, o início dos trabalhos de avaliação interna foi marcado por uma densidade de atividades, registradas no plano de trabalho da CPA, referente ao ano de 2012, e no relatório de avaliação institucional de 2013 (avaliação de disciplinas). Em seu primeiro semestre de atividades, destacam-se às seguintes ações realizadas pela Comissão:

- Realização de capacitação para os membros da CPA e realização de reuniões ordinárias quinzenais, desde a sua criação, com o intuito de integrar o grupo de trabalho, de discutir e elaborar planejamentos, definir estratégias para a sua atuação, de informá-los e discutir sobre as atualizações pertinentes ao Sinaes, especialmente sobre a avaliação interna, sobre o panorama de avaliação externa dos cursos e da instituição, já que a CPA participa diretamente desses processos.

- Definição dos procedimentos de avaliação interna, elaboração dos cronogramas de avaliação interna, definições referentes ao módulo avaliação do Sigaa, elaboração de planos de trabalho para os anos de 2012 e 2013; elaboração das propostas de instrumentos de avaliação institucional (técnico-administrativo, discente e docente) e encaminhamento às unidades acadêmicas e administrativas para discussão; elaboração do calendário de avaliação institucional para o ano de 2012 e 2013; elaboração da proposta de regimento da CPA e encaminhamento ao Conselho Superior Universitário (Consun) para procedimentos de homologação. Estas deliberações e encaminhamentos norteariam e possibilitariam a realização do projeto de avaliação interna da universidade.

- Realização de curso sobre avaliação institucional e sobre avaliação de cursos, em parceria com Coordenação de Desempenho e Desenvolvimento (CDD) e Coordenação de Avaliação Institucional/Diavi, tendo como público os gestores e equipe técnico-pedagógica das unidades acadêmicas, dos programas e da Diavi; realização de ciclo de reuniões com estudantes nos três endereços da Ufopa em Santarém, nos três turnos de funcionamento; realização de reuniões com institutos, programas, cursos, professores, colegiados, núcleos docentes estruturantes - NDE's, e estudantes para apresentação dos procedimentos de avaliação interna na Ufopa; participação em eventos institucionais, também com a finalidade de apresentação dos procedimentos de autoavaliação na Ufopa, que a esta altura já haviam sido definidos, após amplo diálogo com a comunidade acadêmica; criação da página da CPA na Web. Consideramos que estas tenham sido as ações iniciais voltadas para a informação da comunidade acadêmica quanto ao tema “avaliação da educação superior”, para a divulgação da CPA, na perspectiva de preparar a Universidade para, futuramente, realizar a avaliação interna propriamente dita.

Além disso, em abril de 2012, a coordenação de avaliação institucional promoveu o I Seminário de Avaliação Institucional da Ufopa, com a participação do então presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e da então titular da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes/Inep). O evento também teve como objetivo dialogar com a comunidade acadêmica a respeito da avaliação da educação superior em suas interfaces interna e externa.

Constatamos, então, que, a partir de sua constituição, a CPA cuidou antes de sua própria preparação para, a partir de então, seguir com os trabalhos procurando informar e esclarecer a comunidade acadêmica sobre a avaliação interna. Os sujeitos entrevistados, durante a coleta de dados do estudo, enfatizaram a necessidade e a importância do empenho da Comissão em dialogar com a comunidade: *“a gente verificou que tinha uma falta assim, quase total de conhecimento mesmo, do que era, uma confusão entre o que era e qual era a função da CPA” (Membro Docente).*

*E na Universidade, a gente pode destacar que a grande maioria das pessoas tanto, eu aí incluo também os professores, não tinham a tradição, não tinham aquela experiência de serem avaliados ou de avaliar, né? Acho que foi primordial nessa primeira experiência. Porque isso também fez com que os trabalhos andassem um pouquinho mais devagar (Membro da S.C.O.).*

Apuramos que este trabalho de constante diálogo da CPA com a comunidade foi fundamental para a implementação das práticas avaliativas na Ufopa e para o reconhecimento e legitimação da Comissão pela comunidade acadêmica em geral. De acordo com o Relatório de Avaliação Institucional do ano de 2014, os índices de insatisfação quanto à implantação dos mecanismos de autoavaliação eram os seguintes: 32,2% dos técnicos-administrativos; 24,4% dos discentes e 11% dos docentes manifestaram insatisfação com este aspecto (UFOPA, 2015, p. 70). Os índices podem ser considerados baixos, tendo em vista o pouco tempo de existência da CPA e considerando que a avaliação realizada em 2014 era apenas a segunda experiência avaliativa da Ufopa.

Diante da realidade diagnosticada pela CPA quanto ao conhecimento e à relação da comunidade acadêmica com a questão da avaliação institucional e a partir dos seus estudos e discussões iniciais, constatou-se pela análise dos dados verbais coletados que abrolharam como princípios de atuação: a busca pelo desenvolvimento de um projeto de avaliação inclusiva e global, pautado na isonomia e na relação dialógica com a comunidade acadêmica, na participação por livre adesão e não compulsória, na ética e na veracidade dos fatos, zelando sempre pela autonomia da Comissão em relação à administração e aos órgãos colegiados, conforme apregoa a legislação (Lei nº 10.861/2004, Art. 11, II; Portaria nº 2.051/2005, Art. 7º, §1º).

As evidências da busca pela consolidação desses princípios são identificadas na análise das ações da CPA, à medida que tanto a análise documental quanto a análise dos dados verbais coletados mostraram o empenho da Comissão em dialogar com a comunidade, inclusive para a definição dos procedimen-

tos de avaliação, para a definição dos instrumentos a serem utilizados nos processos avaliativos; no empenho em operacionalizar o projeto de avaliação através de meio informatizado, como forma de alcançar o maior universo possível da comunidade acadêmica; no empenho em adotar as definições relativas ao sistema informatizado de modo que os avaliadores<sup>4</sup> pudessem participar da avaliação sem a possibilidade de serem identificados e, por isso, penalizados ou agraciados, em função do teor da avaliação realizada, bem como pela não adoção de mecanismos de compulsoriedade para impelir a comunidade acadêmica a participar dos processos avaliativos, primando, assim, pela participação livre, consciente, reflexiva e não coagida, em que os avaliadores pudessem expor, fielmente, suas percepções sobre o cotidiano universitário, sem influências de qualquer natureza.

Concluímos, a partir disso, que, embora a CPA da Ufopa tenha sido constituída para atender às exigências da legislação e dos procedimentos regulatórios, sua atuação procurou implementar um projeto de avaliação interna aproximado da perspectiva formativa de avaliação, buscando a participação e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica nas discussões referentes às suas atividades, dialogando com esta comunidade, e adotando encaminhamentos provenientes deste diálogo, visando fomentar a avaliação enquanto prática emancipadora para os sujeitos e, conseqüentemente, para a Instituição.

As intenções demonstradas pela CPA convergiam para a realização de uma avaliação emanada de dentro da Universidade, decorrida das reflexões e compreensões de seus sujeitos, da participação democrática destes no processo de discussão e construção dessa avaliação. Os sujeitos universitários, pelo exposto, participaram desse projeto não só como avaliadores, mas especialmente como idealizadores de sua concepção, em harmonia com as suas aspirações para a Instituição, apoiada na compreensão de que:

Para atingir patamares elevados de qualidade, institucional e educacional, as universidades precisam partir do retrato falado de si próprias, ou seja, da aval-

---

<sup>4</sup> Na avaliação interna, entendemos que os discentes, docentes e técnicos-administrativos são os avaliadores da instituição e de seus processos

iação protagonizada pelos atores institucionais – seus docentes, discentes, técnicos-administrativos e provedores. Esta avaliação, que pode levar à mudança por dentro da instituição, é um instrumento de responsabilidade democrática (LEITE, 2005, p. 30).

Ao optar pela realização da avaliação por meio eletrônico, de acordo com a discente integrante da primeira composição da CPA, entrevistada no estudo, a Comissão teve a intenção de incluir o maior número de sujeitos institucionais como avaliadores: “[...] o objetivo era atender a comunidade em geral da universidade [...] Como a gente já queria atender todas as categorias, uma forma mais fácil, de melhor acesso seria o meio informatizado, por meio do Sigaa”.

A versão inicial dos instrumentos de avaliação foi elaborada pela CPA e discutida com a comunidade acadêmica em ciclos de reuniões com as categorias de sujeitos institucionais, que tinham como objetivo obter a contribuição da comunidade acadêmica para fazer a validação destes instrumentos, com o propósito de que não se tratassem de instrumentos impostos pela Comissão, mas construídos com a participação da comunidade. Segundo a docente entrevistada, houve ainda a preocupação da CPA em investigar e conhecer outras práticas avaliativas desenvolvidas por instituições já consolidadas, tomando-as, quando entendido ser pertinente, também como referência para a avaliação interna da Ufopa:

*[...] a CPA sempre foi muito cuidadosa no sentido de pesquisar, de ter um embasamento legal, de verificar bem o que o Sinaes dizia, então todas essas [...] ter esse embasamento teórico e se apropriar de outros instrumentos avaliativos de outras instituições, levando em consideração, lógico, a nossa realidade da Ufopa, pra a partir daí a gente elaborar os nossos instrumentos, também tendo o cuidado de discutir (Membro Docente).*

Os instrumentos de avaliação de disciplinas, primeira experiência avaliativa promovida e coordenada pela CPA, estavam estruturados da seguinte forma:

- Questionário Discente: Estruturado em quatro áreas, com trinta e três indicadores de avaliação: Área 01: Planejamento e cumprimento do programa curricular; Área 02: Comunicação e uso de técnicas e recursos didáticos; Área 03: avaliação e resultados; Área 04: Autoavaliação do aluno.

- Questionário Docente: Estruturado em sete áreas, com trinta indicadores de avaliação: Área 01: Projeto Pedagógico do Curso; Área 02: Apoio Institucional; Área 03: Planejamento e Cumprimento do Programa da Disciplina; Área 04: Comunicação e uso de técnicas e recursos didáticos; Área 05: Caracterização das condições dos discentes; Área 06: Avaliação e resultados; Área 07: Iniciativa do docente.

Os instrumentos de avaliação institucional (segunda experiência avaliativa promovida e coordenada pela CPA) estavam estruturados conforme as dimensões de avaliação do Sinaes.

Existia, nos instrumentos, espaço para o registro dissertativo de observações e sugestões pelos avaliadores, inclusive sobre o próprio processo de avaliação, e cada indicador de avaliação apresentava no Sigaa uma orientação específica para auxiliar o respondente em caso de dúvida.

As questões apresentadas deveriam ser respondidas de modo objetivo, atribuindo a cada uma delas um conceito a partir das percepções individuais dos avaliadores. A escala qualitativa incluía os seguintes conceitos: excelente, muito bom/muito bem, suficiente, insuficiente, não fez/não houve/não existe, não sei/não opino/não se aplica. Apesar da aproximação com a escala conceitual utilizada pelo Inep/MEC nas avaliações externas, a análise e a interpretação dos resultados da avaliação interna ocorreram considerando estes conceitos, sem a transposição em escalas quantitativas ou a atribuição de notas aos indicadores e áreas avaliadas.

As imagens abaixo retratam um recorte dos instrumentos de disciplinas, aplicado aos docentes e aos discentes, respectivamente:

Figura 2 - Recorte do instrumento de avaliação de disciplinas aplicado aos docentes da Ufopa no ano de 2013

Avaliação de Disciplina - Questionário Docente

ÁREA	ORDEM	TEMA A SER AVALIADO	EXCELENTE	MUITO BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NÃO FEZ / HOUVE / NÃO	NÃO SE APLICA	NÃO SE APLICA	NÃO SE APLICA
Projeto Pedagógico do Curso	1	Enquanto professor, como você avalia sua participação na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso?								
	2	Como você avalia a coerência entre os objetivos do curso presentes no Projeto Pedagógico e o perfil profissional do egresso, estrutura curricular e o contexto educacional?								
	3	Qual o grau de relevância do componente curricular para o curso?								
	4	Qual seu grau de familiarização em relação às avaliações internas e externas e seu entendimento em relação a exigência legal por parte do MEC?								
Apoio Institucional	5	A Universidade oferece apoio pedagógico ao docente quanto a:								
	5A	1. Recursos tecnológicos (data show, computadores, etc)								
	5B	2. Recursos didáticos								
	5C	3. Secretaria acadêmica								
	5D	4. Apoio para aulas práticas e de campo (transporte, apoio logístico, etc.)								
	5E	5. Orientação pedagógica ao docente								

**Orientação:**  
 Marcar apenas uma opção, considerando sua avaliação quanto a coerência entre os objetivos do curso especificados no Projeto Pedagógico do Curso, o perfil do egresso, a estrutura curricular e o contexto educacional.

Fonte: Comissão Própria de Avaliação da Ufopa

Figura 3 - Recorte do instrumento de avaliação de disciplinas aplicado aos discentes da Ufopa no ano de 2013

Avaliação de Disciplina - Questionário Discente

ÁREA	TEMA A SER AVALIADO	EXCELENTE	MUITO BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NÃO SE / NÃO OPINIO / NÃO SE APLICA
Planejamento e Cumprimento do Programa Curricular	O professor apresentou o plano de ensino no início do componente curricular, com objetivos, bibliografias e formas de					
	O professor trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos do componente curricular.					
	A bibliografia básica indicada existe na biblioteca.					
	Houve indicação de outros meios para consulta bibliográfica.					
	O professor é assíduo.					
	O professor é pontual e cumpre a totalidade da carga horária de cada aula.					

**Orientação:**  
 Marcar apenas uma das alternativas, considerando a indicação de referências bibliográficas complementares, como livros, vídeos, filmes, inventários, esultos, impressos, ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta.

Fonte: Comissão Própria de Avaliação da Ufopa

A adoção de conceitos, para a avaliação dos indicadores estabelecidos, sobressaltou a intenção de coletar dados de natureza qualitativa sobre a realidade avaliada e a intenção de compreendê-la para além dos levantamentos quantitativos usualmente utilizados pelos avaliadores.

Além disso, os indicadores de avaliação foram definidos de modo a possibilitar análises trianguladas dos resultados: na avaliação de disciplinas, por exemplo, cruzando indicadores do questionário docente com outros indicadores do mesmo questionário, bem como com indicadores do questionário discente e cruzando indicadores do questionário docente com indicadores do questionário discente. Desta forma, a CPA intencionou identificar as reais condições de oferta das disciplinas dos cursos de graduação, a partir da óptica de seus sujeitos principais: os professores e estudantes.

Para a realização das avaliações, a CPA definia um calendário de avaliação reservando um período que abrangeria todas as unidades acadêmicas e administrativas, mas estabelecendo, nesse período, subperíodos para cada unidade. Ou seja, a partir do calendário geral, o sistema ficava aberto para que qualquer sujeito avaliasse em qualquer data. Porém, no período determinado para uma unidade acadêmica específica, por exemplo, a CPA fortalecia sua presença física e virtual nesta unidade, como forma de incentivar a participação de seus integrantes.

Entre as estratégias de divulgação da realização da avaliação estavam a fixação de banners em locais de grande circulação, envio de mensagens eletrônicas aos discentes, docentes e técnicos através do sistema de mensagens do Sigaa, envio de correspondência eletrônica aos docentes e técnicos através da coordenação de comunicação da Ufopa, exposição de banner virtual no site da instituição, e visitas a todas as salas de aula para informar e dialogar com os estudantes e professores, orientando-os e esclarecendo-os acerca da avaliação e quanto ao uso do sistema para tal.

Os laboratórios e os monitores de informática da Universidade, por meio de parceria com as diversas unidades acadêmicas, eram colocados à disposição da comunidade institucional no período de avaliação, como forma de prover equipamentos e suporte técnico para os avaliadores.

A primeira experiência de avaliação promovida pela CPA ocorreu em janeiro de 2013, porém foram avaliadas as disciplinas ministradas no segundo período letivo do ano de 2012. O desencontro de períodos é explicado em decorrência da greve das universidades públicas ocorrida no ano de 2012, que gerou atraso no calendário acadêmico das instituições. Assim, no início do ano civil de 2013, ainda estavam sendo ministradas – e foram avaliadas – as disciplinas referentes ao segundo período acadêmico de 2012. Nesta ocasião, cada estudante e professor deveria avaliar cada uma das disciplinas a que estava oficialmente vinculado naquele período letivo.

#### **4.2.1 As dificuldades para a realização da avaliação interna na Ufopa**

No relatório de avaliação do ano de 2014, a Comissão registra as dificuldades enfrentadas para o cumprimento de sua atribuição:

[...] indisponibilidade de servidores para o suporte técnico-administrativo para as suas atividades; indisponibilidade de carga horária destinada aos serviços da Comissão para os membros diretamente ligados à Ufopa (docentes e técnicos); dificuldades e limitações no sistema informatizado para a realização da autoavaliação em decorrência de questões administrativas e técnicas (renovação de contrato com a empresa gestora do Sistema; técnicos do Centro de Tecnologia de Informação – CTIC – sem gestão sobre as funcionalidades do Sistema e sem gestão sobre a implementação de novas funcionalidades). Sobretudo, as dificuldades com o sistema informatizado retardam a aplicação da avaliação. A indisponibilidade de carga horária destinada a este trabalho aos membros da Comissão e a indisponibilidade de técnicos-administrativos retardam a análise, a elaboração dos relatórios e o retorno à comunidade quanto aos resultados da avaliação realizada (UFOPA, 2014, p.70).

Entre as dificuldades encontradas pela CPA para a realização da avaliação interna, ganham evidência as questões relativas ao sistema informati-

zado. Para a melhor compreensão destas questões, convém esclarecer que a Ufopa adotou o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica e Administrativa (Sigaa) para a sua gestão acadêmica e administrativa. O Sigaa é composto por diversos módulos, pertinentes a diferentes segmentos de atividades gerenciais institucionais como, por exemplo, o módulo acadêmico, módulo de gestão de pessoas, módulo biblioteca, e o módulo avaliação, destinado à gestão e à operacionalização da avaliação institucional interna.

Os módulos do Sigaa foram implementados na Ufopa de acordo com o que a Instituição estabeleceu como prioridade para a sua gestão junto à empresa gestora do Sistema. Ocorre que o “módulo avaliação” não foi determinado como módulo prioritário no processo inicial de implantação do sistema, e a discussão sobre sua implementação só foi iniciada a partir da constituição da coordenação de avaliação institucional e da elaboração do documento denominado “Proposta Preliminar de Implantação da Comissão Própria de Avaliação da Ufopa” (UFOPA, 2012).

É importante também esclarecer que os módulos integrantes do Sigaa foram formatados para atender, inicialmente, a uma instituição de ensino superior específica, e com modelo pedagógico convencional, diferente da Ufopa, que se caracteriza pela adoção de uma proposta pedagógica que se pretende interdisciplinar. Assim, especialmente no que se refere à implantação do “módulo avaliação”, longa se fez a lista de alterações e inovações em suas funcionalidades na perspectiva de tentar atender ao projeto de avaliação interna local.

A exemplo, listamos: a) a não inclusão dos estudantes pertencentes aos cursos herdados da UFPA e da Ufra, bem como dos próprios cursos e de suas matrizes curriculares na base de dados do Sistema, o que impediu a participação destes nas duas experiências de avaliação interna promovidas pela CPA, nos anos de 2013 e 2014; b) O mesmo ocorreu com os estudantes e docentes dos cursos de pós-graduação e também com os estudantes e docentes dos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); c) o não vínculo de estudantes e de docentes em pelo menos uma disciplina no semestre em

que a avaliação interna foi realizada, contemplando as dez dimensões do Sinaes (segundo semestre de 2014), constituiu-se impedimento para que estes participassem da avaliação institucional, via sistema informatizado, sendo necessária a participação por formulário físico, posteriormente incluído na tabulação dos dados pela CPA; d) a não emissão de relatórios conforme planejado, estratificado na óptica de cada curso da instituição, em virtude de, mesmo que no 2º semestre de 2012 (período acadêmico ao qual se referiu a primeira experiência de avaliação de disciplinas) os estudantes já estivessem cursando disciplinas típicas do curso, não constar no sistema (módulo acadêmico) vínculo de matrícula com ele, impedindo o filtro de dados especificamente por curso.

Além de todas essas questões, os integrantes da CPA entrevistados relataram também que, após a validação do instrumento de avaliação e das questões a serem postas em avaliação, o Sistema apresentou impossibilidades para que as questões fossem vinculadas ao formulário eletrônico, devido a sua padronização para a universidade proprietária do sistema, sendo necessário em alguns casos reescrever os questionamentos, alterando a redação validada pela comunidade acadêmica:

*Eu lembro que houve também uma dificuldade além de formular as questões, a comissão teve que formular, estudar todas as questões da passagem das perguntas para o sistema, né? ... essa dificuldade perdurou por muito tempo ... isso foi bastante penoso, foi bastante duro e na hora de transcrever essas perguntas pro sistema houve esse problema também porque o sistema era de uma outra universidade ... Alguma coisa desse tipo, e eu lembro que ficamos emperrados bem mais do que seis meses, nesse sentido (Membro da S. C. O.).*

Relataram também que as dificuldades na implantação do Módulo Acadêmico do Sigaa emperraram a participação de estudantes na avaliação: “[...] alguns alunos que não estavam matriculados, eles sentiam dificuldades, né, porque não estavam matriculados via Sigaa, mas eles estavam cursando normalmente no instituto” (Membro Discente).

Além disso, era impossível realizar a avaliação fora da Universidade, pois o sistema não abria em computadores externos: *“Era um ponto, sim, que muitos colocavam: ‘ai, eu não tô conseguindo fazer em casa’, ‘não tô conseguindo fazer ali’. Então, hoje em dia você tem que poder ter esse acesso, essa facilidade de realizar em qualquer computador, em qualquer local” (Membro Docente).*

A Ufopa ficou sem contrato para prestação de serviços de tecnologia da informação para atender às demandas referentes à implantação do Sigaa no período de março de 2014 a dezembro de 2015. Entre outras consequências, a inexistência de contrato para esta finalidade, impediu que novas funcionalidades fossem inseridas no módulo avaliação, que não foi finalizado, impedindo a realização da avaliação institucional (dez dimensões do Sinaes) por meio do Sistema.

Esse processo foi realizado de modo improvisado, no ano de 2014, em uma ferramenta pública de coleta de dados, mas que possibilitou a participação de todas as categorias de sujeitos institucionais, já que o Sigaa, entre outras questões, para esta avaliação, apresentava a impossibilidade de participação dos técnicos-administrativos.

A sistematização dos dados coletados e a consolidação em relatórios foram realizadas de modo manual pelos membros da CPA, e seus resultados foram apresentados à comunidade acadêmica no formato de relatório anual de avaliação, disponibilizado em meios impresso e digital.

Portanto, a limitada gestão da equipe do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) sobre os módulos do sistema informatizado e suas funcionalidades, bem como a inadequação do sistema ao modelo pedagógico da Ufopa, certamente, constituíram-se em dificuldades para a implantação e desenvolvimento da avaliação interna, à medida que o atendimento às demandas provenientes da proposta de trabalho da CPA não podiam ser atendidas com brevidade, porque, além de não serem atendidas pelos próprios servidores da Ufopa, mas sim pela empresa terceirizada detentora dos direitos sobre o sistema, em geral, tais demandas implicavam também em aumento financeiro do valor do contrato estabelecido para a prestação destes serviços, aludindo processos burocráticos demorados, pertinentes às instituições públicas.

Ao mesmo tempo em que as dificuldades pertinentes ao módulo avaliação acarretaram várias limitações ao trabalho da CPA, também se apresentaram como definidoras de alguns dos encaminhamentos adotados pela Comissão. A exemplo, a definição de iniciar a avaliação interna pela avaliação de disciplinas deu-se em função do sistema informatizado, de início, somente permitir o acesso de professores e estudantes ao módulo avaliação, e não permitir a participação dos técnicos-administrativos, o que, como antes dito, não foi solucionado até a realização da avaliação institucional no ano de 2014. Além disso, a docente entrevistada relatou que “[...] nós partimos pra isso porque achávamos que seria muito mais tranquilo começar dessa forma, do que, por exemplo, começar pelos técnicos-administrativos”.

Todavia, a decisão de iniciar as atividades avaliativas pela avaliação de disciplinas não foi bem recebida pelos docentes que a entenderam como uma fiscalização para posterior cobrança sobre a categoria:

*[...] houve uma grande discussão por parte dos docentes que foram até às reuniões que a CPA chamou pra discutir o instrumento do porquê naquele momento a gente já iria avaliar disciplinas, né? Então, isso foi um forte questionamento que parecia que a CPA estava sendo, meio que querendo que cobrar, né, do docente, um retorno, né, querendo fiscalizar o trabalho docente ou algo assim. E que não era em nenhum momento a intenção [...]. houve um pouco de desentendimento nesse sentido de que eles [os professores] se viam única e exclusivamente individualmente sendo avaliados e não era isso, né? Era a disciplina (Membro Docente).*

Além disso, conforme já informado, a primeira composição da CPA tinha, como uma de suas tarefas iniciais, promover a substituição parcial dos membros por outros escolhidos pelas próprias categorias de sujeitos institucionais, o que não ocorreu, porque a categoria docente, assim como a discente, não indicou, quando solicitado pela CPA, os representantes que deveriam substituir aqueles designados pela reitoria. A não manifestação quanto à solicitação,

também, parece ter sido uma maneira velada de demonstrar o não interesse e a não legitimação da avaliação pela categoria docente.

À primeira vista, a interpretação que se pode ter é a de que estas reações dos docentes podem ter se convertido nos baixos índices de participação da categoria nas duas experiências de avaliação realizada pela CPA, como manifestação da não aceitação da avaliação.

Em contraponto a esta primeira interpretação, ao analisar a participação das categorias de sujeitos institucionais nas avaliações, o representante da sociedade civil organizada, ponderou sobre fatores que interferiram na baixa participação dos professores, trazendo à memória que no período de realização da avaliação de disciplinas muitos professores da Universidade estavam fora do município de Santarém, atendendo às turmas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), além do fato de que a avaliação foi realizada em um período que, em geral, muitos professores também costumam se afastar de suas atividades em razão das férias nos meses de fim e início de ano e, como o sistema não funcionou fora das instalações da Universidade, os professores que não estavam em atividades nos câmpus de Santarém, ficaram impedidos de realizar a avaliação.

Além disso, resgatou que a avaliação foi realizada em um período entre greves e destacou a dificuldade da CPA em definir o período de avaliação, em decorrência dos ajustes que estavam ocorrendo no próprio calendário acadêmico da Ufopa para a reposição das aulas não ministradas no período das greves: *“Lembro que no planejamento da aplicação dos formulários nós tínhamos ali vários desafios por estarmos espremidos no calendário acadêmico da Ufopa, mas em vista disso, esses números são bastante expressivos”*.

O entrevistado ponderou também que, em razão do pouco tempo de criação da Universidade, em geral todos os processos eram novos para a maioria dos sujeitos institucionais, inclusive a avaliação, e isto certamente interferiu na participação da comunidade. Apesar de esperar uma participação maior dos docentes, o entrevistado, que também compõe o banco de avaliadores institu-

cionais do Inep/MEC desde o ano de 2006, expressou que: “considerando esses números eu acho, eu particularmente, comparando com o que eu tenho visto em outras avaliações, eu acho bastante significativo [...] A gente costuma ver números em torno de 30% em cada um dos segmentos”.

Em consonância com o dito pelo entrevistado, observamos que a participação dos docentes na segunda avaliação (avaliação das dez dimensões do Sinaes) cresceu 3,01% em relação à primeira avaliação (avaliação de disciplinas), demonstrando evolução no interesse dos docentes em participar deste processo e mostrando que o entendimento e a adesão à avaliação são decorrentes do diálogo contínuo com a comunidade.

Some-se a isso as informações dos entrevistados de que no período preparatório para a realização da avaliação, nas atividades de divulgação, nos contatos e diálogos com a comunidade acadêmica, não foram vivenciadas manifestações contrárias em relação à avaliação, nem mesmo por parte dos professores:

*Assim, em relação à divulgação, né? A esse trabalho, eu acredito que não teve dificuldade e resistência por parte das categorias, tanto discente quanto docente e técnicos. Nós fizemos de tudo pra que a informação sobre a comissão, sobre o que era essa comissão, chegasse a todos eles, por meio informatizado, né, a partir de Facebook, página da Ufopa, notícias via Sigaa, né, pra que todos ficassem cientes do que estava acontecendo na Universidade [...] nunca tive nenhuma divergência assim, os alunos só perguntavam mais sobre, né, como é que era, mas nenhuma uma objeção (Membro Discente).*

*[...] os técnicos-administrativos eu não tive tanto contato assim, mas eu acho que foi muito mais tranquilo com eles, mas os alunos também, acho que os discentes, eles foram mais tranquilos na ... o que acontecia com os alunos era mesmo aquele cuidado de fazer, de ir lá e desenvolver, de fazer a avaliação que eles não tinham, a gente precisava ficar em cima, eu como docente na sala de aula: Já fizeram a avaliação? Já fizeram avaliação? [...] mas não houve aquela resistência de que Não vou fazer! Não vou participar (Membro Docente).*

Entendemos, portanto, que os questionamentos apresentados e discussões levantadas pelos docentes não se reportavam à contrariedade à realização da avaliação ou à negação em participar do processo, mas eram provenientes de um pseudoentendimento de que os resultados poderiam ser utilizados em prejuízo da categoria, pautado na óptica da avaliação enquanto reguladora e controladora das atividades e da produtividade docente, que se alicerçou no entendimento equivocado das razões pelas quais as atividades de avaliação interna foram iniciadas pela avaliação de disciplinas.

Diante destas informações, entende-se que a CPA conseguiu desconstruir os equívocos iniciais na interpretação da avaliação e que a baixa participação dos docentes não se revelou necessariamente enquanto resistência à avaliação, mas enquanto evidência de que a adesão voluntária e democrática é um processo gradual que evolui a partir da forma como os processos avaliativos são conduzidos no interior da instituição e à medida em que os sujeitos institucionais percebem a relevância de sua participação nestes processos, bem como a relevância da própria avaliação para o desenvolvimento participativo da universidade.

Assim, observamos que as dificuldades enfrentadas pela CPA estiveram mais no campo da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal do que propriamente no enfrentamento de questões relativas às divergências de concepções sobre a avaliação ou resistência à avaliação pelos sujeitos institucionais, o que entendemos ser decorrente da aproximação buscada pela CPA com a comunidade acadêmica e pelo zelo constante para com a edificação do diálogo com esta comunidade e sua participação e inclusão nas discussões relativas à construção do projeto de avaliação institucional.

A análise das dificuldades relativas à infraestrutura física nos levou a retomar o fato de que a Ufopa estava em período de construção de suas instalações, e a CPA foi constituída sem dispor de espaço adequado para desenvolver suas atividades de planejamento e discussões, funcionando de modo improvisado, sem endereço próprio, o que se constituiu em um fato gerador de complicações, pois a própria comunidade acadêmica, quando da ocorrência de dúvidas

sobre a avaliação ou da necessidade de discussão e maiores informações sobre a avaliação, não possuía uma referência física para onde se dirigir para dirimir suas inquietações, sendo sempre encaminhada à Diretoria de Avaliação e Informações Institucionais (Diavi).

O encaminhamento do público à Diavi para tratar de questões relativas à avaliação interna interferiu no tempo e na forma como a comunidade, em geral, desenvolveu a compreensão sobre as atribuições e o papel específico da CPA, ou seja, interferiu na construção da identidade da Comissão junto à comunidade.

Acreditamos que a destinação de instalações apropriadas e específicas para os trabalhos da Comissão contribuiria para a organização de suas atividades e até mesmo para a visão da comunidade a seu respeito. O mesmo pode se dizer em relação a não disponibilização de equipamentos e mobiliários para a operacionalização das atividades da Comissão. Neste sentido, a instituir a Comissão Própria de Avaliação, está além da publicação de documento institucional para formalizar sua existência e perpassa pelas condições de trabalho que lhes são oferecidas para o desenvolvimento de suas atribuições.

A respeito dos recursos humanos, apesar da Proposta Preliminar de Implantação da CPA já prever a necessidade de equipe técnica composta por dois estatísticos, um assistente em administração e bolsistas, esta equipe nunca foi constituída, e a Comissão só passou a ter atendimento diário ao público e às suas tarefas internas e externas a partir do direcionamento de uma bolsista da Diavi para o desenvolvimento de atividades de apoio administrativo, em abril de 2013. Mais tarde, em agosto de 2014, novamente a Diavi direcionou uma servidora assistente em administração, também para o suporte técnico-administrativo específico à Comissão, intensificando a dependência da CPA em relação à Diretoria.

Acrescenta-se que somente foi atribuída dotação orçamentária específica para o funcionamento da CPA no ano de 2014, sendo retirada no ano seguinte. Nos anos anteriores, a CPA desenvolveu todas as suas atividades com recursos financeiros extraídos do orçamento da Diavi, estampando mais uma forma de dependência da Comissão em relação à Diretoria.

De acordo com Queiroz (2011, p. 166): “a autoavaliação passou a ser mais uma unidade de despesa a integrar a agenda financeira da Universidade”, visando à garantia do desenvolvimento do projeto de avaliação institucional. A previsão e a provisão dos recursos orçamentários é condição *sine qua non* para o desenvolvimento das ações relativas à avaliação interna, que vão desde as atividades de divulgação, que tanto implicam na aproximação da comunidade acadêmica com a temática, até a realização da avaliação propriamente dita, já que sem a previsão orçamentária, no caso da Ufopa, implementações de funcionalidades no sistema informatizado foram dificultadas e até mesmo impedidas.

Constatamos que a CPA funcionou, basicamente, apoiada administrativamente pela Diavi, o que, por um lado, de certa forma favoreceu a integração das atividades de avaliação interna com as atividades de avaliação externa, mas por outro lado, interferiu na compreensão da comunidade acadêmica e dos próprios gestores institucionais em relação à CPA enquanto instância independente e que necessita de infraestrutura física, de pessoal e tecnológica específica e exclusiva para o pleno desenvolvimento de suas atividades.

Apesar dessa relação de dependência, não identificamos relação de subordinação da CPA quanto à Diretoria ou a qualquer outro órgão ou colegiado da Instituição no período de estudo e, conforme a docente entrevistada, o “[...] trabalho foi muito pautado nessa questão da isonomia e da autonomia da CPA em relação à administração da instituição”.

Quanto aos membros internos, apesar do regimento da CPA, aprovado pelo Conselho Superior Universitário, estabelecer a destinação de vinte horas semanais para o presidente da CPA e oito horas semanais para os demais membros docentes e técnicos administrativos, a determinação não foi respeitada, e os membros se desdobravam entre suas atribuições ordinárias e as atribuições e tarefas na CPA:

*[...] em alguns momentos que a gente tinha que escolher entre participar de uma reunião da CPA ou participar de uma reunião, por exemplo, de colegiado de curso ou sala*

*de aula ou o técnico-administrativo deixar sua atividade no seu setor, né? O aluno deixar da sala de aula pra ir (Membro Docente).*

Convém esclarecer, contudo, que estas limitações de pessoal, de infraestrutura e tecnológicas não eram exclusivas da área de avaliação, mas peculiares ao momento de implantação da Universidade, fase em que se contava com um número reduzido de servidores, as obras civis para comportar suas instalações estavam no início da execução e a infraestrutura tecnológica estava sendo importada e adaptada de uma instituição com proposta pedagógica convencional para outra instituição com proposta diferenciada e marcada pelas inovações pedagógicas, o que gerou lentidão na consolidação dos meios de gestão da tecnologia de informação.

Contudo, o relatório de avaliação institucional registrou que a CPA “ainda enfrenta em 2014 as mesmas dificuldades que sofria no momento de sua implantação” (UFOPA, 2015, p. 69) e a não resolução dos problemas que se alastraram desde a sua criação se constituíram em limitadores do desenvolvimento da proposta de avaliação da Instituição.

Isso remete à necessidade de planejamento não apenas dos responsáveis pela condução do processo avaliativo, mas da gestão da Instituição em suas diferentes esferas. Ainda que, tardiamente, as discussões sobre a avaliação interna na Ufopa foram iniciadas no ano de 2012 e a não resolução, até o ano de 2014, das dificuldades enfrentadas no início desse processo, retrata que, apesar da preocupação institucional com o tema, a avaliação não foi entendida como prioridade nem nos anos iniciais da implantação da Instituição e nem nos anos que se seguiram.

Consoante com Emin, “é de responsabilidade dos criadores dos trabalhos e das ferramentas de avaliação zelar pela qualidade dos mesmos” (2005, p. 157). No entanto, sem que o planejamento institucional reconheça a relevância e a pertinência dos processos avaliativos e sem a melhoria das condições de infraestrutura de pessoal, física e tecnológica necessárias ao desenvolvimento de

um projeto de autoavaliação global, inclusivo e democrático, entendemos que é impraticável prover institucionalmente as melhorias encaminhadas a partir dos resultados da avaliação institucional.

Não obstante, a burocracia, que marca o serviço público resultantes das exigências impostas e interpoladas para o atendimento aos princípios da administração pública<sup>5</sup>, torna-se, por vezes, entrave na concretização do planejamento previamente traçado, até mesmo impedindo o desenvolvimento de importantes processos em âmbito institucional.

#### **4.2.2 Tratamento dos dados provenientes da avaliação interna**

Uma vez realizada a avaliação, de acordo com a proposta de implantação da avaliação interna, os dados deveriam ser consolidados e sistematizados em relatórios estratificados de acordo com a estrutura administrativa e acadêmica da Instituição. Assim, cada unidade acadêmica e administrativa, cada programa acadêmico e cada docente, deveriam receber o relatório de avaliação institucional acrescido de um relatório específico que retrataria sua realidade a partir da óptica de seus professores, alunos e técnicos avaliadores.

No entanto, esta estratificação não foi possível de ser implementada nas funcionalidades do módulo avaliação do Sigaa nos moldes planejados. Não foi possível estratificar os relatórios por cursos e programas e os segmentos acadêmicos e administrativos apenas receberam o relatório de avaliação institucional e o relatório de avaliação por unidade acadêmica, impedindo a análise mais afunilada dos dados por parte dos programas e cursos.

Em nosso entendimento, estas impossibilidades sistêmicas dificultaram a visualização aproximada pelos programas acadêmicos e cursos de seu panorama a partir dos resultados da avaliação, impossibilitando a análise pormenorizada nessas instâncias acadêmicas, gerando desinteresse pelos resultados da avaliação, já que estes eram gerais e não específicos dos cursos.

---

<sup>5</sup> Legalidade; Impessoalidade; Moralidade; Publicidade e Eficiência.

Os relatórios de avaliação foram encaminhados a todas as instâncias gestoras e ao Conselho Superior Universitário e disponibilizados à comunidade acadêmica por meio das diferentes mídias de comunicação da Universidade, ao mesmo tempo em que a CPA buscou espaço nas instâncias organizacionais para a apresentação e discussão dos resultados da avaliação. Apesar disso, nenhum momento oficial de discussão ou mesmo de apresentação dos resultados da avaliação interna à comunidade acadêmica ou mesmo aos gestores institucionais foi realizado.

Interrogados sobre os encaminhamentos dados pela CPA aos resultados da avaliação, os membros entrevistados demonstraram entender que a CPA utilizou-se dos meios corretos para fazer encaminhamento dos resultados. As reflexões dos entrevistados foram unanimemente entoadas pela fala da falta de interesse dos gestores institucionais em discutir esses resultados e prover sistematicamente melhorias institucionais a partir deles, de maneira planejada e integrada à gestão. De acordo com a discente e a docente entrevistadas:

*[...] o que a gente observava era que não havia, né, essa abertura pra discussão e diálogo sobre o resultado que foi obtido com a avaliação ou sobre a CPA em si. Nós enviávamos em documento impresso, em CD, né, mídia, enviamos também por e-mail e disponibilizávamos, né, nos locais onde as demais categorias, as demais unidades estavam pra podermos discutir sobre resultados, sobre possíveis dúvidas que esses resultados trouxeram ou qual forma de melhoria dessas unidades ou esses docentes, técnicos ... poderiam contribuir com o trabalho da CPA, mas nós não obtivemos resultados em relação a isso (Membro Discente).*

*[...] eu acho que se a gente tivesse tido essa abertura, esse espaço pra gente fazer isso, deles ouvirem da gente de uma forma mais simplificada, né? Da gente apresentar isso de uma forma mais objetiva, que ia facilitar, que eles não iam precisar perder tempo, né, lendo os relatórios e tudo. Acho que a gente teria surtido, teria tido um efeito maior. A gente não conseguiu fechar (Membro Docente)*

É reconhecido pelos entrevistados que essas estratégias de publicização dos resultados da avaliação não alcançaram de modo efetivo e satisfatório aqueles que não participam diretamente da gestão institucional: professores, técnicos-administrativos e, especialmente, os estudantes. Os entrevistados reconheceram que outras medidas poderiam ter sido adotadas para que a comunidade acadêmica, em geral, tivesse acesso mais efetivo aos resultados da avaliação, contudo, externalizaram que a forma apática como a gestão institucional tratou os resultados da avaliação limitou a continuidade do trabalho da CPA: “[...] a gente tem sempre uma forma de fazer mais, mas acredito que pra que a gente tivesse feito mais, a gente precisaria, precisava de uma resposta que a gente não teve” (Membro Discente).

*[...] acho que não foi suficiente. Eu acho que ele [o relatório de avaliação] poderia ter [...] foi encaminhado de forma correta, mas ele poderia ser reforçado, entendeu? Num corpo a corpo nosso mesmo, com o apoio das unidades acadêmicas, né? Se a gente tivesse esse retorno das unidades acadêmicas, as unidades acadêmicas poderiam colaborar com a CPA nesse sentido desse reforço (Membro Docente).*

Também, de modo unânime, os entrevistados manifestaram a compreensão de que os resultados da avaliação interna não foram aproveitados de maneira adequada pela gestão institucional, à medida que não houve diálogo com os promotores e coordenadores da avaliação, que, a propósito, por representarem as categorias de sujeitos institucionais, estavam aptos a dialogar em nome destas na perspectiva de discutir não só as razões dos resultados como também soluções para as fragilidades identificadas. A este respeito, o membro da sociedade civil organizada refletiu sobre a falta de experiência dos gestores relativa à avaliação institucional, reiterando seu entendimento sobre a falta de tradição dos sujeitos institucionais em avaliar e serem avaliados e, conseqüentemente, a falta de clareza sobre como proceder diante dos resultados da avaliação:

*Eu acho que tudo é um processo natural, né? Éramos ou eram todos, todos não, quase todos, a grande maioria dos*

*gestores não tinha experiência em avaliação. Como é que eles iriam utilizar esses dados? Eu acho que a ficha não caiu. Eu tenho dados fantásticos disponíveis pra gestão, a partir dos questionários de avaliação institucional. Eu acho que eles não se deram conta de como isso é valioso (Membro da S.C.O.).*

Além disso, o entrevistado analisou que os resultados obtidos nas avaliações externas contribuíram para a passividade dos gestores diante dos resultados da avaliação interna:

*Quando a avaliação tanto institucional, quando a de cursos, a instituição ou o curso obtém nota baixa, falo de nota baixa conceito 2, ela tende a consultar mais e utilizar mais dados dos formulários de avaliação pra identificar os problemas, né? [...] E como a Ufopa tem obtido conceitos até bastantes razoáveis, né? Conceitos 3, 4. [...] Aí fica, eles ficam mais tranquilos.*

A docente entrevistada elencou ainda outras estratégias que poderiam ter sido utilizadas para a publicização dos resultados da avaliação, para alcançar a comunidade acadêmica em geral de forma mais ampla:

*[...] o que a gente faria? Era além do relatório, criar novos instrumentos de apresentação desses resultados, sabe? Coisa simples mesmo, que fosse um folder, uma cartilha ou ir pra cada unidade acadêmica, ir pra cada setor da administração, apresentar [...] apresentação em power point com um resultado mais simplificado onde a própria CPA fosse lá apresentar e chamar pra cada unidade a todos os representantes, os docentes, técnicos administrativos daquele setor e aí, “vamos aqui se reunir, aqui no auditório” e aí a gente apresentava pra eles e abrisse uma discussão, né? Do que era o retrato daquela unidade, daquele setor administrativo e aí eu acho que a gente ia justamente tendo essa possibilidade de rediscutir as mudanças, né? Os novos planejamentos pras próximas etapas” (Membro Docente).*

Extraímos dessas exposições que a política de avaliação institucional não estava suficientemente clara para os gestores da Ufopa. A propósito, estas afirmações nos levaram mesmo a concluir que não havia de fato o delineamento de uma política de avaliação institucional, mas um conjunto de procedimentos sequencialmente planejados e coordenados pela CPA, que não foram integralmente absorvidos por todos os gestores da Instituição participantes da pesquisa.

Apesar da Proposta Preliminar para a Implantação da Comissão Própria de Avaliação da Ufopa prever as providências a serem adotadas frente aos resultados da avaliação interna, isso parece não ter sido internalizado pelos gestores como um direcionamento oficial, e as providências não foram tomadas, descontinuando o processo avaliativo e revelando que os gestores institucionais não tinham como legítimos os encaminhamentos da CPA, portanto não os adotavam.

A avaliação interna se compõe em um círculo virtuoso de cinco etapas: a sensibilização, discussão, informação e preparação da comunidade acadêmica para a realização da avaliação; a realização da avaliação; a análise sistemática e contextualizada dos resultados da avaliação; a adoção de providências a partir desses resultados, visando o melhoramento institucional; e o retorno à comunidade acadêmica quanto às providências adotada frente a sua manifestação oficial por meio da resposta à avaliação. Na Ufopa este círculo não se fechou. Foi interrompido após a realização da avaliação, em decorrência, entendemos, da falta de clareza dos papéis e das atribuições dos atores institucionais bem como pelo não vislumbramento dos gestores das possibilidades trazidas pelos resultados da avaliação.

Nesse processo, os gestores, ainda que sem compor oficialmente a CPA, ocupam papel fundamental na continuidade das etapas deste círculo virtuoso, pois se não há interesse e disposição do gestor em discutir e fazer uso gerencial dos resultados da avaliação, se não houver consciência por parte do gestor sobre o valor gerencial das informações provenientes da avaliação interna – e também da avaliação externa, e se estes resultados não forem explorados no sentido de implementar melhorias a partir deles, não haverá o que retornar à comunidade acadêmica em termos de melhoramento institucional decorrente da avaliação.

É a continuidade das etapas desse círculo virtuoso que garante credibilidade à avaliação, e a participação cada vez mais significativa da comunidade acadêmica nas discussões, o envolvimento nas atividades e na realização da avaliação.

A este respeito, o representante da sociedade civil organizada argumenta que:

*[...] quando isso não ocorre, ou seja, a comunicação pra comunidade acadêmica que houve essas melhorias, que foi identificado esse problema e houve melhoria, a CPA começa a cair em descrédito. Então eu acho que precisa melhorar isso, precisa realmente, porque se não todo o trabalho vai por água a baixo.*

Apesar de todas as adversidades, a CPA procurou promover um projeto de avaliação democrático e participativo, e materializou a avaliação nesta perspectiva a despeito de todos os obstáculos encontrados. Isso, de certo, marca o compromisso da Comissão em realizar a avaliação, em criar o espaço para que a comunidade acadêmica pudesse manifestar-se oficialmente e isonomicamente acerca de sua vivência universitária, de suas percepções individuais e coletivas sobre esta vivência, em um processo dialógico e construído de modo participativo.

Por outro lado, é evidente que a preocupação com as implicações negativas nas avaliações externas de curso e, sobretudo, da própria Instituição, impeliu de modo contundente, a Comissão a levar adiante a realização da avaliação das dez dimensões do Sinaes, já que o fato determinante para a realização da avaliação em um meio informatizado alternativo ao Sigaa foi a tramitação na Secretaria de Regulação da Educação Superior do MEC (Seres) do processo de credenciamento institucional, e a iminência de visita da comissão externa à Ufopa, momento em que os processos de avaliação interna são fortemente avaliados, por comporem um dos cinco eixos de avaliação institucional, agregando cinco indicadores de avaliação (Eixo 01: Avaliação e Planejamento Institucional), e conforme é discutido posteriormente, recebe forte atenção das comissões externas.

Emergiu mais uma vez a preocupação institucional com a questão da regulação, já que nas avaliações externas, até certo ponto, é suficiente comprovar a realização da avaliação interna e a realização de ações decorrentes de seus resultados, o que poderia ser providenciado pela Instituição, uma vez que as melhorias foram implementadas vinculadas aos resultados da avaliação, de modo que não se constituíssem empecilhos às próximas avaliações. Ou seja, ocorreram por força da regulação, e não propriamente por um processo de amadurecimento do planejamento e da gestão.

### **4.3 A avaliação interna sob o olhar dos gestores institucionais**

As perguntas realizadas em entrevista individual semiestruturada aplicada aos pró- reitores 1 e 2, foram organizadas em dois blocos: A – Sobre a avaliação institucional interna; B – Sobre Avaliação, planejamento e gestão. Ao pró-reitor 3, a entrevista incluiu também um bloco de questões sobre os processos de avaliação externa.

Questionados a respeito do significado da avaliação interna e seus efeitos sobre os processos formais de extensão, pesquisa e planejamento institucional, os pró-reitores entrevistados apontaram para a função diagnóstica exercida pela autoavaliação e para a possibilidade de promover o autoconhecimento institucional e contribuir com a gestão da instituição, como se depreende desta fala:

*[...] serve pra gente fazer uma reflexão de como estamos agindo, atuando em determinado assunto [...] mas especificamente na área de extensão e cultura, sirva pra gente ver enquanto Procce, unidade gestora, como a comunidade acadêmica vê a extensão universitária basicamente [...] uma vez que eu tenha, enfim, uma resposta positiva ou negativa, a gente pode trabalhar pra conduzir melhor a extensão (PR1).*

A autoavaliação, também, possibilitaria conhecer o estado atual da pesquisa e da pós- graduação na Instituição, permitindo analisar melhor os resultados e

verificar meios de melhorar a qualidade desses processos: “Então, acho que tem um papel importante na melhoria da gestão da pesquisa e da pós-graduação” (PR2).

Para o terceiro dos pró-reitores entrevistados,

*[...] é ela que vai nos dá o termômetro de como a Universidade está se desenvolvendo. Como tudo o que está sendo planejado está se [...] se está se concretizando ou não. Para nós, enquanto gestores, a avaliação institucional deve ser encarada justamente como indicadores, que devem ser considerados no planejamento (PR 3).*

A avaliação interna revela-se enquanto espaço em que as vozes de todos os sujeitos da comunidade universitária podem ser ouvidas sistematicamente e sem diferenciação quanto ao lugar ocupado nesta comunidade. Representa, portanto, um espaço de construção e legitimação da democracia e da gestão democrática, devendo ser valorizado e refletido, ao passo que “preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino” (LUCK *et al.*, 2002, p. 31).

A participação da comunidade universitária na avaliação interna, é vista como importante e com grande valor para o desenvolvimento da Instituição:

*[...] a Universidade é constituída por essas três categorias, que na verdade formam a Instituição. Então, acho que nada mais justos que essas categorias participem e contribuam com esse processo de avaliação institucional [...] é totalmente pertinente que seja feito a avaliação por essas categorias (PR2).*

Contudo, um dos entrevistados refletiu sobre a falta de esclarecimento da comunidade sobre aspectos institucionais abordados na avaliação e como isso reflete na forma como se responde ao que foi perguntado: “[...] muita gente não sabe o que é extensão universitária e quando eu não sei o que é extensão universitária, a minha tendência em responder uma determinada pergunta, é dizer que: Não sei ou que não existe ou que é fraca” (PR1).

Apesar de reconhecer a importância da participação da comunidade acadêmica na avaliação interna, o terceiro pró-reitor afirma que as três categorias institucionais ainda não têm condições de participar da avaliação de maneira cônica e, segundo ele, alcançar esse estado perpassa pelo desenvolvimento da cultura da avaliação na Universidade:

*Não. Hoje, ainda não. Não é possível fazer isso, é por isso que eu digo, hoje é um processo de mudança cultural porque os servidores, professores e alunos, eles não dão muita relevância pra esse tipo de avaliação. De certa forma, há uma descrença, um descrédito de [...] “Pra quê que vai ser utilizado?” Ou “O quê que adianta eu falar se não vão me ouvir?”. Mas o que é importante é justamente a gente trabalhar a importância dessa avaliação. [...] A Pró-Reitoria como responsável do planejamento institucional, esse olhar dessas categorias, essas opiniões, elas são relevantes e devem ser e são levados em consideração, tanto é que hoje muitos dos planos, das ações que são desenvolvidas estão em cima dessas fragilidades que foram apontadas [...] o que faz a Universidade são essas categorias, não temos como não considerar a opinião deles (PR3).*

Da fala extraímos a percepção do gestor de que, apesar de todo o trabalho de diálogo e aproximação realizado pela CPA, a comunidade acadêmica ainda apresenta um entendimento limitado sobre os processos de avaliação e sobre a sua relevância para a construção e consolidação da Universidade, especialmente no que se refere à avaliação interna, sinalizando para a necessidade de insistir no fortalecimento do diálogo com a comunidade, informando-a e esclarecendo-a, no intuito de, permanentemente, sensibilizá-la e de contribuir para a sua conscientização quanto à importância de sua participação autoconsciente nos processos de avaliação.

Esse é um desafio constante a toda instituição frente aos processos avaliativos, visto que é de competência dos gestores criar e promover um ambiente propício à participação plena dos sujeitos institucionais (LUCK *et al.*, 2002),

buscando a efetivação da participação integral decorrida do desenvolvimento da autoconsciência de que o próprio sujeito universitário se integra a uma realidade que está sendo posta em avaliação, devendo, portanto, ter condições de posicionar-se frente a ela: “somente quando se criam condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania realiza-se plenamente como cidadania”. (FERREIRA, 2004, p. 1239).

Concepções equivocadas quanto à avaliação e seus propósitos certamente interferem na construção desses processos, de seus resultados e dos usos que se faz destes. A transformação da prática pedagógica liga-se estreitamente à alteração da concepção de avaliação porque a construção do processo avaliativo expressa o conhecimento *da e sobre* a escola que é produzido pela própria avaliação (DALBEN, 2004, p. 70).

A forma como cada sujeito participa do processo avaliativo atrela-se à relação que estabelece com a universidade e com a sua gestão, com a percepção que detém desta e de seus processos. Implica em conjecturar sobre a atuação da instituição na sociedade, o que pressupõe que o avaliador detenha informações sobre a instituição e sobre essa sociedade em que ela se insere, informações sobre a forma como os processos eram desenvolvidos antes e como são desenvolvidos no presente, de modo que se avalie também considerando projeções para o que se pretende que esta instituição venha a ser.

Explorando espaços de discussão sobre temáticas que subjazem a vivência cotidiana dos sujeitos institucionais, como por exemplo, as dimensões de avaliação do Sinaes, a Universidade estará contribuindo para com o autoconhecimento institucional referenciado e para com a politização dos sujeitos da comunidade universitária e, assim, não estará educando apenas para o “bem viver individual, mas para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos” (PARO, 2007, p. 111).

Das entrevistas extraímos também que, embora considerassem a importância da avaliação interna para o planejamento e gestão das atividades fins da Universidade, a participação das pró-reitorias 1 e 2 ocorreu, conforme dito pelos

pró-reitores: “[...] não teve uma participação, digamos assim, efetiva da Proppit junto à CPA nessas avaliações anteriores que tiveram” (PR2).

*[...] acho que poderia ser maior esse envolvimento dos setores estratégicos, ensino, pesquisa e extensão, planejamento, infraestrutura, enfim, com as áreas de avaliação [...] a gente pouco se difundiu” (PR1).*

Quanto mais apurado for o conhecimento do gestor sobre os procedimentos de avaliação adotados pela instituição, quanto mais envolvido o gestor estiver com estes processos, não se limitando apenas a responder à avaliação, como integrante da comunidade acadêmica, mas mantendo uma participação ativa nas discussões referentes ao assunto, participando inclusive da definição das diretrizes institucionais para a realização da autoavaliação, maior será a representação do momento avaliativo e de seus resultados para este gestor.

Na autoavaliação, ao mesmo tempo em que o gestor ocupa o papel de avaliador, também se associa ao objeto avaliado, por ser aquele que precipuamente tem a incumbência de gerir de modo adequado as políticas institucionais, suas ações, programas, projetos, etc. De certo, “o fato de os gestores terem conhecimento a respeito dos fundamentos teórico- metodológico da avaliação institucional é um diferencial no processo de implementação” (QUEIROZ, 2011, p. 167).

Entendemos que o pouco envolvimento na construção do processo avaliativo e na aplicação da avaliação interna teve implicações na forma como os dados provenientes dela foram tratados no âmbito das duas pró-reitorias:

*[...] não avançou muito no tratamento dos dados [...] Mas eu acho que falta trabalhar melhor, analisar melhor esses relatórios [...] acho que na Instituição como um todo, acho também que falta avaliar melhor esses resultados obtidos nessas avaliações, para poder fazer o seu planejamento [...] Eu acho um ponto essencial para fazer o planejamento. O que tá faltando da nossa parte realmente é sentar e reunir a equipe para trabalhar melhor esses resultados (PR2).*

Na visão do pró-reitor 1, o tratamento que os gestores dão aos resultados da avaliação interna está relacionado à forma como esses resultados são disponibilizados aos gestores: “[...]faltava um trabalho mais de perto da CPA com esses setores estratégicos. Eu acho que fica muito frio e de pouco resultado mandar só o relatório por e-mail”.

Dito de outra forma, apesar de reconhecerem a importância da avaliação interna, os gestores entrevistados não conseguiram exercitar plenamente a utilização dos resultados dos processos avaliativos em seus planejamentos e na gestão dos processos institucionais pelos quais são responsáveis. Evidência disto é o fato de que, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), essas pró-reitorias não associam os resultados dos processos de avaliação aos indicadores estratégicos de acompanhamento do desenvolvimento dos processos institucionais sobre sua gestão (UFOPA, 2015, p. 42-45).

Questionado a este respeito, o pró-reitor 2 ressaltou que

*Na verdade, é um fato que a gente deve repensar e no novo PDI tentar incorporar. Acho que ficou realmente faltando essa inclusão neste PDI para amarrar essa avaliação junto com as políticas, principalmente as políticas de pesquisa e pós-graduação da Universidade.*

O pró-reitor 1 comentou sobre a falta de sintonia entre o que foi estabelecido pelo PDI enquanto indicadores de desenvolvimento institucional e, como tal, deveria ser acompanhado, e o que se estabeleceu como indicadores para a avaliação interna, e, portanto, compôs a avaliação respondida pelos sujeitos universitários:

*Eu acho que eles podem não está em sintonia. Se eu tenho um grupo de indicadores e ao fazer a avaliação institucional eles não são contemplados, não tem como eu poder fazer essa associação da avaliação interna ou externa com o Plano de Desenvolvimento Institucional. Então, realmente o trabalho da equipe de PDI, eles têm que tá em sintonia com a CPA e a CPA, na verdade, tem que consultar o nosso PDI.*

Identificamos na pró-reitoria 3 maior aproximação com os processos de avaliação interna: “[A Proplan] trabalha muito próxima da CPA [...] além da importância que tem pro planejamento institucional e suporte administrativo da CPA, porque é importante nós fazermos justamente essa autoavaliação”.

Creemos que essa relação maior da Proplan com a avaliação interna decorreu do fato da presidente da CPA ser técnica-administrativa com vínculo de lotação na Proplan no recorte temporal do estudo, e ter exercido, no período de 2012 a 2014, as funções de coordenadora de avaliação institucional e diretora de avaliação institucional, e de presidente da CPA, desde a sua criação, em julho de 2012 a março de 2015, mantendo diálogo constante com os sujeitos que ocuparam a função de pró-reitor neste período. Além disso, a função precípua da pró-reitoria, relacionada ao planejamento institucional, a induz a buscar indicadores sistematizados para consubstanciar o planejamento.

Destacamos que de acordo com o Relatório de Gestão Institucional – ano 2013,

A Instituição ainda não estabeleceu formalmente uma metodologia de avaliação de resultados das estratégias do PDI. Tal avaliação ocorre informalmente e de acordo com a percepção de cada Unidade e de acordo com os projetos desenvolvidos. (p. 30).

A respeito do tratamento dos dados provenientes desses processos de avaliação interna, o pró-reitor de planejamento e desenvolvimento institucional afirmou que:

[...] nós tivemos a avaliação de 2014 e tivemos a avaliação de disciplina em 2013, a partir dessa avaliação de disciplina de 2013, elas direcionaram algumas ações específicas [...] esses dados internamente na Pró-Reitoria, inicialmente esses dados são analisados pela nossa Coordenação de Informações Institucionais, a partir desses dados a nossa coordenação repassa para a Coordenação de Desenvolvimento Institucional

*e aí, sim, a partir da Coordenação de Desenvolvimento Institucional, a gente direciona ações que vão pra Proen, vão para Proppit, que vão pra Proges e até pra Progep, mesmo. Hoje essas informações elas estão no dia-a-dia no planejamento, da Pró-Reitoria de Planejamento, no próprio planejamento da Administração Superior.*

O PDI aditado em 2015 (p. 40) afirma que a implementação da política institucional de autoavaliação é responsabilidade da CPA e da Proplan e as apresenta como responsáveis pelo Objetivo Estratégico: “Fortalecer o envolvimento Institucional das pessoas”, cujo indicador é o ‘Índice de satisfação da comunidade acadêmica’. A ação estratégica para a consecução deste objetivo descrita no PDI é “Instituir política de autoavaliação” (p. 40).

Considerando a autonomia prevista legalmente à CPA, inclusive sobre os órgãos colegiados institucionais, e o reforço da representante docente da CPA entrevistada sobre a busca pela atuação autônoma da Comissão, perguntamos ao pró-reitor 3 sobre as competências específicas da CPA e da Proplan na implementação da política institucional de avaliação interna. Segundo o pró-reitor, a CPA atuou de maneira autônoma em relação à administração da Universidade, e a atuação da Proplan foi no desdobramento dos resultados dessa avaliação:

*[...] a política institucional de autoavaliação ela é de responsabilidade da CPA [...] a CPA faz avaliação institucional, como é de sua competência [...] ela tem que ser autônoma, ela tem que ter autonomia de fazer a avaliação, de gerar ações e a Pró-Reitoria tem que assimilar essas informações e implementar no planejamento [...] a responsabilidade da Proplan é justamente trabalhar esse relatório de informações e implementar essas informações no planejamento, naquilo que for apontado como necessidade [...] É a análise dos relatórios, procurar os indicadores e a partir daqueles indicadores nós temos mais problemas pra gente inserir no planejamento institucional. [...] Hoje não se vislumbra um trabalho da CPA desvinculado do planejamento institucional, não tem como (Grifo nosso).*

Acreditamos e defendemos a responsabilidade compartilhada sobre a avaliação e a aplicação de seus resultados no planejamento e na gestão institucional. As CPAs não podem se responsabilizar unilateralmente por garantir a aplicação dos resultados das avaliações no planejamento e na gestão, até mesmo por não ser órgão executivo e deliberativo com esta finalidade.

De certo, a maior aproximação das Comissões com a equipe gestora traz a possibilidade de que esta assimile com maior facilidade e rapidez a importância da avaliação e, ao receber os resultados, esteja consciente de seu valor e utilidade para o planejamento e para a gestão, de que precisa analisá-los, tratá-los, refletir sobre eles aferindo a possibilidade de utilizá-los em seus planejamentos de modo a direcionar e redirecionar as ações e a própria gestão.

Porém, concordamos com o representante da sociedade civil organizada ao dizer que:

*[...] o simples fato do gestor ler, interpretar os resultados já é algo muito salutar, né? Se ele fez isso é claro que ele vai internalizar quais os problemas que forem identificados pelo formulário de avaliação, né? E é muito esperado também que ele em suas discussões com os gestores, ele leve isso em consideração, porque ele sabe que algumas coisas estão ruins. Então, eu acho também que falta um pouquinho do gestor sentar e ler esse relatório (membro da S.C.O).*

É fundamental que esteja bem esclarecido e bem entendido pelos gestores qual a finalidade da realização da avaliação e o que se deve fazer ao receber seus resultados sistematizados, compreendendo que a realização da avaliação é apenas uma etapa de um processo que continua com a análise crítica de seus resultados, que integre o conhecimento produzido pelos processos avaliativos em suas dimensões acadêmica, teórica, científica e técnica. Somente assim será de fato possível posicionar de maneira sistematizada à comunidade acadêmica acerca das reais implementações de ações e providências adotadas frente aos seus apontamentos sobre o contexto institucional avaliado, dando sequencialidade às etapas do processo avaliativo.

Isso, sem dúvida, perpassa pela definição da política institucional de avaliação, que contemple não somente a avaliação interna, mas também a avaliação externa, vistas como interfaces da mesma moeda – o desenvolvimento institucional. A circunscrição da política institucional de avaliação engloba a definição ou redefinição da metodologia de trabalho, fontes de recursos para a operacionalização, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, e, acima de tudo, finalidade e aplicabilidade da avaliação e de seus resultados.

Nesta perspectiva, é salutar que o trabalho institucional seja integrado e não se caracterize por um trabalho fragmentado em que a avaliação esteja a cargo daqueles a quem se vincula por qualquer que seja a razão, pois não se almeja o desenvolvimento de um aspecto institucional, mas da instituição em sua integralidade. A importância da CPA está em promover o diagnóstico das condições reais de funcionamento da instituição, o que só é possível em decorrência de que na autoavaliação os avaliadores são aqueles que vivenciam cotidianamente a realidade institucional.

O desenvolvimento da autoavaliação pelos sujeitos que produzem e conhecem a dinâmica do trabalho da instituição é condição essencial para a garantia da legitimidade política e técnica desse processo. A segurança, nessa situação, situa-se no fato de essas pessoas terem percepção mais alargada da IES e poderem balizar as informações mais pertinentes e representativas da realidade institucional. Assim sendo, o protagonismo dessa avaliação precisa pertencer aos segmentos que compõem a comunidade acadêmica: professores, estudantes, gestores, e técnicos administrativos (QUEIROZ, 2011, p. 88).

Ainda que com toda a densidade orientadora, normatizadora e regulamentadora do Sinaes, o pró-reitor de planejamento e desenvolvimento institucional, ao encontro do que outrora expressado pelo representante da sociedade civil organizada quanto à compreensão dos gestores sobre a finalidade da avaliação e da importância de seus resultados como indicadores para a gestão da instituição, entende que:

*A Universidade, falo como um todo, ela não tinha noção do que era uma CPA, ela não tinha noção da relevância de uma CPA. Eu creio que a Universidade só foi se dá conta a partir do momento que passou a ter avaliações de curso e a própria cobrança em cima do planejamento da Universidade [...] eu acho que a partir desse momento é que a Universidade passou a se dá conta que a CPA não é mera comissão. Na verdade, a CPA é um órgão que vai auxiliar muito no desenvolvimento institucional da Universidade, desde que a administração considere os apontamentos dos relatórios da CPA no seu planejamento. E a partir desses apontamentos, eu não tenho dúvida, que sendo utilizados no planejamento, o desenvolvimento institucional, ele vai ser mais efetivo [...] a Universidade não tem ou não tinha a cultura de se planejar. Hoje não, mesmo de uma forma mais forçada, se planeja.*

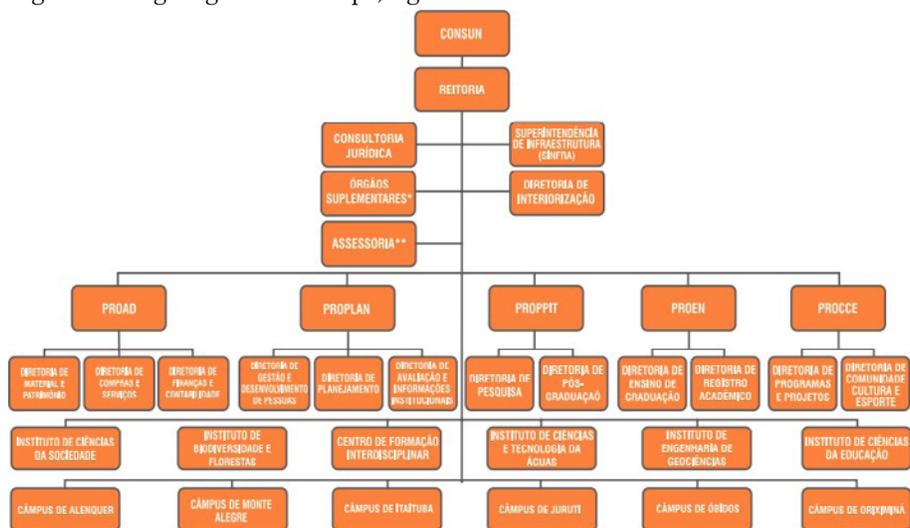
O posicionamento deste participante da pesquisa ganha ainda maior importância devido a sua extensa experiência e envolvimento com a gestão da Ufopa, pelo fato de ter ocupado os cargos de vice-reitor *pró-tempore*<sup>6</sup> e assessor de planejamento estratégico<sup>7</sup> da Universidade, e em ratificação à sua manifestação, constatamos pela análise documental que a CPA só passou a integrar o organograma institucional a partir do ano de 2014, na condição de órgão de assessoria institucional, conforme figuras a seguir:

---

<sup>6</sup> Período: 01/07/2011 a 10/04/2014. Ato de designação: Portaria nº 891, de 08/07/2011

<sup>7</sup> Período: 01/06/2014 a 02/02/2015. Ato de designação: Portaria nº 1.319, de 04 de junho de 2014

Figura 4 - Organograma da Ufopa, vigente até o ano de 2014



\* Órgão Suplementar: Auditoria Interna, Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação, Coordenação de Bibliotecas, Coordenação de Comunicação e Coordenação de Arquivo.  
 \*\* Assessorias Especiais

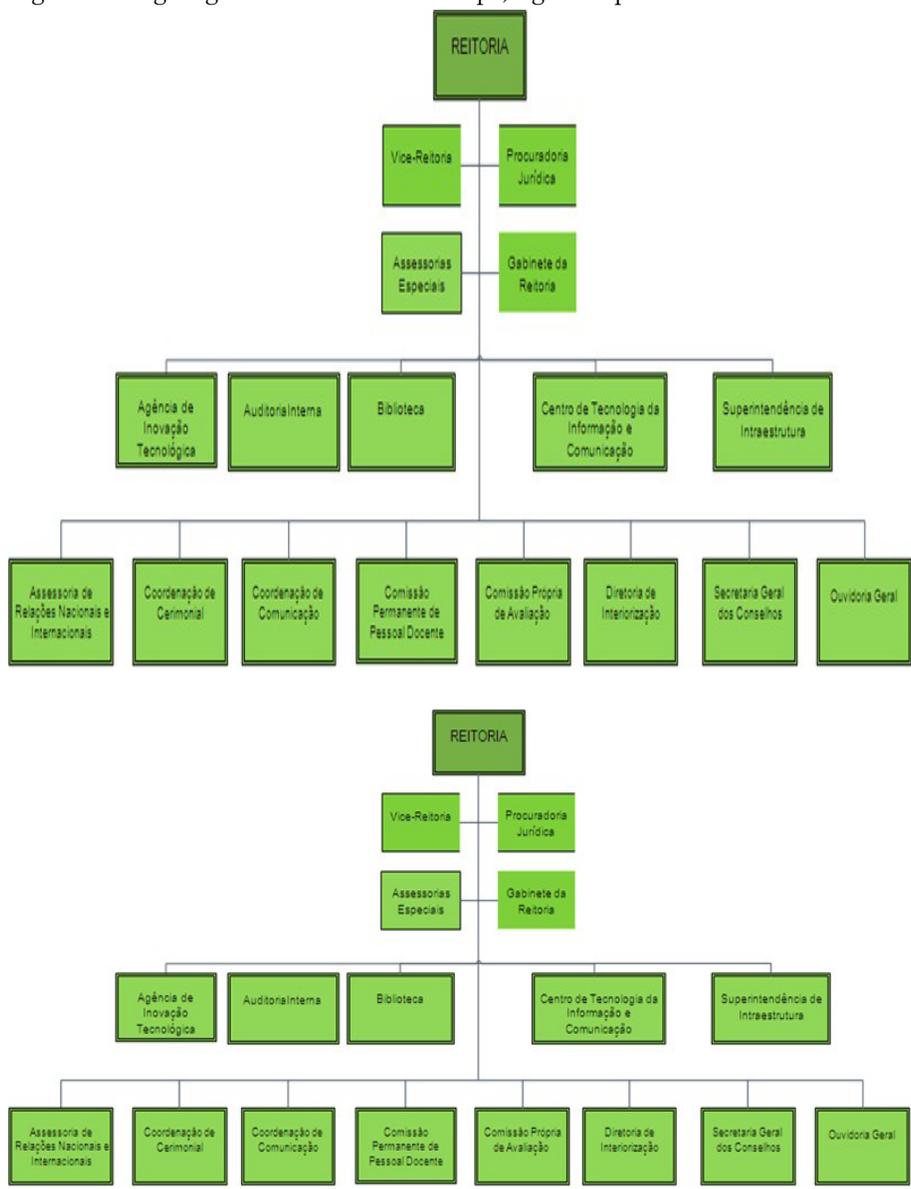
Fonte: Pano de Desenvolvimento Institucional – 2012-2016, p. 89.

A Figura 4 expressa a organização geral da Universidade e chama a atenção a não apresentação da CPA no organograma, dada a sua importância. Por não ter sido vinculada especificamente a nenhuma Unidade da Ufopa, a CPA gravitou em torno da Proplan, em razão da natureza das funções da Diretoria de Avaliação e Informações Institucional e de sua Coordenação de Avaliação Institucional, onde, a propósito, estavam lotadas as duas representantes da categoria técnico-administrativas na CPA<sup>8</sup>, uma delas presidente da Comissão, no recorte temporal em que o estudo foi realizado.

A partir da reestruturação do organograma, a CPA passou a ter um lócus, sendo vinculada diretamente à Reitoria, conforme visualizado na Figura 05.

<sup>8</sup> Uma das representantes técnico-administrativas exerceu na Diavi a função de coordenadora de avaliação institucional no período junho 2013 a outubro 2014. A segunda, exerceu a função de coordenadora de avaliação institucional no período de fevereiro de 2012 a março de 2013, e de diretora de avaliações e informações institucionais no período de março de 2013 a fevereiro de 2015. Além disso, presidiu a CPA desde a sua implantação, em julho de 2012, até março de 2015.

Figura 5 - Organograma da Reitoria da Ufopa, vigente a partir do ano de 2014



Fonte: Boletim de Serviços da Ufopa, ANO V – Nº 54 (ADITIVO I), Portaria nº 2.059/2014.

A análise documental revelou também que a Proplan é a única pró-reitoria a indicar que utilizaria os resultados dos processos de avaliação interna – e

também externa – como indicadores de acompanhamento dos processos institucionais de sua competência. De acordo com o pró-reitor isso se dá por que:

*A Proplan, ela é a Pró-Reitoria responsável tanto pelo planejamento quanto pelo desenvolvimento institucional. Então, a própria Proplan tem que assimilar e receber todas essas informações e transformar isso em planos, projetos, propor políticas para sanar isso daqui [...] existe um direcionamento realmente, que é da Proplan com as unidades [...] O ideal seria que as próprias Unidades, elas tivessem esse relatório e trabalhassem internamente esse relatório ou as próprias avaliações, que eu creio que fizemos só uma vez avaliação de disciplina. Hoje, nenhuma Unidade faz mais essa avaliação de disciplina. [...] Então dessa forma, há um direcionamento, vamos dizer, indireto. A Proplan está forçando as Unidades a utilizarem os resultados das avaliações institucionais. Quando nós fazemos esse direcionamento, a Proplan está instituindo sua política, seu planejamento de desenvolvimento institucional, indiretamente. [...] Hoje, nós temos quatro pró-reitorias que são ligadas diretamente ao ensino: Proen, Proppit, Procce e a Proges. Essas quatro pró-reitorias obrigatoriamente, elas tem que considerar isso daqui, elas têm que considerar esses resultados. [...] essas ações dessas pró-reitorias ligadas ao ensino são obrigadas a seguir a mesma lógica das Unidades Acadêmicas. (Grifos nossos).*

Interessante notar que a própria Pró-Reitoria de Ensino de graduação não registrou no PDI o uso desses indicadores para acompanhamento do desenvolvimento dos processos de ensino de graduação e depende, conforme dito pelo pró-reitor de planejamento e desenvolvimento institucional, do direcionamento da Proplan para agir a partir dos resultados das avaliações.

No Relatório de Gestão da Universidade, pertinente ao ano de 2012, há uma referência sobre a “Adoção de conceitos do instrumento de avaliação para instalações físicas do Inep”, concernente ao objetivo estratégico: “Ampliar e adequar a infraestrutura física e Tecnológica” (p. 31).

O Relatório de Atividades da Ufopa – ano 2013 – apresenta uma subseção “9.2.4. Demonstração dos resultados de eventuais pesquisas de opinião feitas nos últimos três anos com cidadãos em geral”, na qual se ratifica a importância dos processos de autoavaliação institucional para a autorreflexão das práticas educacionais da Instituição. Contudo, o documento não explora os resultados da avaliação de disciplinas realizada pela CPA no ano de 2013 (como processo desenvolvido no exercício 2013, deveria constar no relatório de atividades da Instituição deste ano). Igualmente, não informa se os resultados desta avaliação seriam desdobrados em ações de planejamento e gestão acadêmica e administrativa.

Além do registro feito pelo Sistema de Bibliotecas, sobre o mau desempenho dos indicadores pertinentes à biblioteca nas avaliações das comissões avaliadoras de cursos de graduação do Inep/MEC, e do registro das notas obtidas pelos cursos avaliados pelo Ministério da Educação neste ano, o Relatório Anual de Atividades da Ufopa, referente ao exercício 2013, não faz outros registros quanto aos relatórios expedidos pelas comissões avaliadoras de cursos, não se reporta aos indicadores avaliados como frágeis e potenciais, não registra providências adotadas a partir dos relatórios. Não identificamos neste documento relação entre a avaliação do ensino superior e as ações de planejamento e gestão acadêmica e administrativa, quer pelos processos coordenados pelo Inep/MEC, quer pela experiência de avaliação interna promovida pela CPA.

É evidente a falta de sintonia e interseção entre os documentos referente ao planejamento institucional e aqueles que registram a gestão e as atividades da Instituição, especialmente no que se refere à avaliação, havendo ausência de registros daquilo que se planejou e daquilo que foi executado em decorrência dos processos avaliativos.

A avaliação neste documento foi abordada de modo a evidenciar apenas a obtenção de resultados finais satisfatórios para os fins de regulação da educação superior, sem conectar concretamente os processos de avaliação à melhoria institucional. A ênfase foi dada aos resultados convertidos em notas, e não aos

processos, valorizando os aspectos da avaliação meritocrática, reforçando o paradigma da avaliação como estratégia de regulação (DIAS SOBRINHO, 2003).

Conforme outrora mencionado, a análise documental também mostrou que o PDI inicial da Ufopa apresentava uma série de lacunas em relação ao que o Ministério da Educação, através da Seres e do Inep, estabeleceu como itens de avaliação de cursos e de instituições de ensino superior.

Perguntados sobre qual a relação entre as alterações ocorridas no aditamento do PDI e as exigências para fins de regulação de cursos e da Instituição, ainda que, no caso das duas primeiras pró-reitorias, sem ter considerado a avaliação institucional como indicadores do acompanhamento de seus processos, todas as pró-reitorias entrevistadas admitiram relação entre o aditado no PDI em 2015 e as diretrizes ministeriais referentes à avaliação e à regulação de cursos e da própria Instituição: “[...] foi trabalhado esse novo PDI em cima exatamente dessas dez dimensões. Foi trabalhando tentando, visando atender o que se pede na avaliação em cima dessas dimensões” (PR2).

*Na nossa política de extensão, a gente já prevê coisas que vão ser avaliadas lá frente [...] Com relação à instituição e fazendo um link com o aditamento, o nosso PDI fala de relacionamento da universidade com a empresa, do relacionamento com a universidade com a sociedade, com questões de meio ambiente, de afro-descendentes, questões também que são cobradas nos cursos (PR1).*

*Certamente. Tem toda a relação. [...] foi realmente em cima dessas lacunas que foram feitos esses direcionamentos e hoje estamos trabalhando muito mais forte, nós estamos num período de recredenciamento institucional e esses itens são importantes para o recredenciamento. Não tenha dúvida de que foi totalmente relacionado a isso, foi justamente para atender essas lacunas que foram observadas (PR3).*

Esta última fala mostra o quanto foi latente na Universidade a preocupação com as questões relacionadas à regulação da educação superior, a

ponto de direcionar a reformulação do documento maior pertinente ao seu planejamento, comprovando que no sistema educacional brasileiro a questão da nota e da acreditação por meio dos processos avaliativos recebe atenção terminante, dado o seu valor simbólico como afirmação do sucesso ou do insucesso e enquanto atestadora de reconhecimento social às instituições e aos cursos, porquanto sobressalta a função de “prestadora de contas” da avaliação.

[...] a avaliação é chamada a dar comprovações no tocante à qualidade da educação, mas nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. São as políticas governamentais que organizam as avaliações e não o inverso. Elas é que muitas vezes definem os objetos e os objetivos da avaliação. Isto cria dificuldades adicionais à credibilidade e à eficácia da avaliação, pois nunca há consensos seguros e amplos sobre os objetivos sociais. Entretanto, as avaliações implementadas pelo governo devem se realizar como se os objetivos fossem inquestionáveis pela sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 58).

O planejamento institucional – inclusive o planejamento da avaliação – deve reportar-se àquilo que é prioridade para a instituição e para a sociedade que a circunscreve. À medida que incorpora prioritariamente os objetivos e metas governamentais, externos à comunidade universitária, deixa de assumir relevância para seus sujeitos, por representar idealizações com as quais a comunidade não se sente comprometida. Em outros termos,

[...] o planejamento precisa ser feito por aqueles que executarão a ação. Do contrário, aceitaremos a existência de uma suposta autonomia do método de planejar e transformaremos tal atividade em tarefa específica de uma minoria, o que nos levará a acentuar a dicotomia entre pensar e fazer e, conseqüentemente, a desvincular os que pensam dos resultados da ação (PADILHA, 2002, p. 17).

#### 4.4 O desenvolvimento institucional a partir dos processos avaliativos

Uma das preocupações da pesquisa realizada foi analisar se e de que forma os resultados dos processos de avaliação institucional se desdobraram em ações voltadas à melhoria da Universidade. Não tendo encontrado evidências e registros documentais que nos propiciassem conclusões a este respeito, interrogamos os gestores entrevistados sobre as aprendizagens abstraídas pela Ufopa após a realização das avaliações internas.

Para o pró-reitor 1, as avaliações externas de cursos deixaram como aprendizagem o conhecimento sobre como ocorre a extensão nas universidades de origem dos avaliadores; geraram conhecimento a partir da problematização das políticas e ações institucionais diante dos questionamentos dos avaliadores, permitindo imaginar possíveis resultados para as ações e projetos; permitiram fomentar ações e troca de experiências; além de possibilitar compreender como organizar as ações institucionalmente e estimular professores extensionistas, contribuindo com o avanço da extensão universitária.

Para o pró-reitor 2, a maior aprendizagem diz respeito ao conhecimento do estado atual da Universidade, de possibilitar conhecer o que está funcionando e o que não está funcionando, bem como conhecer as fragilidades e trabalhar suas melhorias.

De modo mais pragmático, o pró-reitor 3 afirmou que:

*[...] pra nós é e foi super importante, porque a própria Proplan, ela mesmo começou a se planejar e para se fazer um planejamento tem que ter informações, tem que ter indicadores e isso nós trabalhamos muito na geração de informação, na geração de indicadores que nós tínhamos e informações que nós precisávamos. Isso foi fundamental porque a partir disso daqui realmente o PDI, os objetivos estratégicos, as ações que estavam programadas no PDI, elas começaram realmente a ser cobradas, ser postas realmente em funcionamento. Então, a partir desses processos, desse ganho de informações a própria*

*Pró-Reitoria começou a se estruturar melhor. Hoje a Proplan trabalha muito mais leve e sabendo o que precisa ser feito. Obviamente ela conseguiu se estruturar em coordenações, pra nós são essenciais para desenvolver o trabalho.*

A despeito das controvérsias entre a regulação e a emancipação por meio da avaliação, a partir das falas dos entrevistados, foi possível categorizar as aprendizagens adquiridas pela Ufopa por meio dos processos de avaliação:

### 1. Aprendizagens Organizacionais

- Ganho de informações que, posteriormente, se converteram em indicadores institucionais;
- Valorização dos resultados das avaliações como indicadores institucionais;
- Valorização das práticas de planejamento;
- Fortalecimento do acompanhamento do desenvolvimento institucional;
- Melhoramento da estruturação dos processos e da organização administrativa da Instituição;

### 2. Aprendizagens Administrativas

- Fomento a ações e troca de experiências;
- Compreensão sobre como organizar as ações institucionalmente e estimular professores, contribuindo com o avanço dos processos institucionais;

### 3. Aprendizagens Pedagógicas

- Conhecimento sobre como as atividades fins se desenvolvem em outras instituições de ensino superior;
- Conhecimento, através da problematização, das políticas e ações institucionais a partir dos questionamentos dos avaliadores, permitindo projetar possíveis resultados para as ações e projetos;
- Conhecimento do estado atual da Universidade e de seu funcionamento;
- Conhecimento das fragilidades e possibilidade de trabalhar suas melhorias.

#### **4.4.1 As ações decorrentes dos processos de avaliação na Ufopa e a implicação no planejamento e na gestão institucional**

A utilização dos resultados dos processos de avaliação para o planejamento, a tomada de decisão e a gestão podem se relacionar às questões políticas e organizacionais próprias de cada instituição, tanto em caráter interno, quanto externo a ela própria. Aspectos como o nível de autonomia institucional, tanto em relação ao Ministério da Educação quanto em relação às mantenedoras, estrutura organizacional, questões orçamentárias e questões de natureza política pertinentes à própria instituição e à sua gestão, são exemplos de aspectos que tanto podem estimular como inibir o uso dos resultados dos processos de avaliação.

A análise das estratégias adotadas pela Ufopa para se organizar, enfrentar e sobrepujar as dificuldades experimentadas no decorrer dos processos avaliativos e para a adaptação ao Sinaes permitiram identificar algumas das questões, problemas e dificuldades tratadas a partir dos processos avaliativos, sobretudo no que tange aos aspectos administrativos e organizacionais.

Entre estas estratégias destacamos a elaboração e organização de documentação regulamentadora da própria Instituição, organização, reorganização e fortalecimento de grupos e equipes de trabalho, como os NDEs e a Diavi, a adequação às diretrizes nacionais, como a inclusão de Libras nas matrizes curriculares dos cursos ofertados e formalização dos NDEs conforme legislação vigente, e ainda, a alteração em sua organização administrativa, inserindo a figura do coordenador de curso.

A coordenadora de avaliação institucional explicou, em entrevista, que, no âmbito da avaliação externa de curso, a partir dos relatórios de avaliação, os cursos eram orientados a elaborar um plano de ação, chamado institucionalmente de “plano de providências”, para tratar as fragilidades apontadas pelas comissões avaliadoras:

*Na verdade a gente já adotava, na verdade, foi uma iniciativa da própria Diretoria de Avaliação, criar esta estratégia,*

*mas é claro que isso já contribuiu bastante com os cursos que tiveram que firmar protocolo de compromisso. Então, como já havia essa prática de plano de providências, facilitou bastante no momento de protocolo de compromisso, [...] Independente de ser firmado protocolo de compromisso<sup>28</sup> ou não, todos os cursos devem fazer esse Plano de Providência.*

A coordenadora informou ainda que os cursos deveriam elaborar relatórios de acompanhamento das ações realizadas e que o coordenador do curso deveria atuar como articulador do planejamento e de um trabalho institucional integrado, envolvendo diferentes setores da Instituição, para a realização das melhorias para o curso relativas à avaliação.

Tendo por base as entrevistas concedidas pelo pró-reitor de planejamento e desenvolvimento institucional e pela coordenadora de avaliação institucional, apresentamos outras questões, problemas e dificuldades institucionais tratadas a partir dos processos avaliativos experienciados pela Instituição:

**a) A partir das Avaliações externas:**

- Melhoramento do acervo bibliográfico básico e complementar no que diz respeito à expansão, informatização e atualização;
- Melhoramento da acessibilidade: adaptação de banheiros, alarmes sonoros em elevadores, colocação de piso tátil, constituição do Núcleo de Acessibilidade;
- Aquisição de equipamentos de segurança;
- Sinalização e segurança dos laboratórios;
- Adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos às diretrizes curriculares nacionais e demais dispositivos legais integrantes das avaliações de cursos;
- Alteração do percurso acadêmico em função do Enade;
- Alteração da estrutura organizacional com a instituição de coordenadores de cursos;

**b) A partir das Avaliações internas**

- Massificação e difusão do PDI e da missão e visão da Instituição;

- Melhoria da divulgação das informações institucionais;
- Ações para melhorar o grau de satisfação dos servidores, cuja avaliação apontou como baixo;
- Fomento à pesquisa;
- Capacitação para os técnicos-administrativos em educação;
- Maior reconhecimento da importância da CPA, que a partir disso foi desvinculada da Proplan e vinculada diretamente à Reitoria.

O pró-reitor reconheceu que as medidas de maior apoio e suporte à CPA se deram em função dos apontamentos do próprio relatório de Avaliação Institucional do ano de 2014, elaborado pela Comissão:

*[...] nós tivemos a avaliação de 2014 e tivemos a avaliação de disciplinas em 2013, a partir dessa avaliação de disciplina de 2013, elas direcionaram algumas ações específicas, por exemplo, nós tivemos que trabalhar mais especificamente a questão da acessibilidade dos alunos, fomento de bolsa de pesquisas, hoje está trabalhando a política de pesquisa, a política de pós-graduação. A partir daquela avaliação foi apontado muito a questão de fomentar mais projetos de pesquisa, dá suporte para as aulas práticas, dá suporte ao professor para desenvolver os projetos iniciais de pesquisas deles.*

Segundo o pró-reitor, os processos avaliativos internos e externos desencadearam ações inclusive no âmbito da alta administração:

*[...] hoje todo planejamento orçamentário da Universidade é direcionado em cima dessas pendências [...] Então, nós consideramos muito essa avaliação, principalmente o que os avaliadores colocam em seus relatórios, principalmente, apontam as principais dificuldades e a gente está trabalhando em cima deles.*

Contudo, perfilha-se que não houve integralidade institucional no reconhecimento e adoção dos resultados da avaliação interna como indicadores

para a gestão na Universidade, “[...] mesmo porque uma avaliação institucional, na sua essência da palavra [...] se teve uma que mais se aproximou foi em 2014”.

A partir de 2014, segundo ele, a administração da Instituição incluiu os resultados da avaliação interna em seus planejamentos administrativos e orçamentários e o estudo dos relatórios de avaliação passaram a se converter em um documento específico, o “plano de providências institucional”, conferindo, no âmbito da Proplan, tratamento sistematizado aos resultados das avaliações e à sua aplicabilidade no planejamento e na gestão da Ufopa:

*É um plano de providências que entra no planejamento da Universidade. Caso se ainda der, no mesmo ano, quando não, entra no planejamento do próximo ano [...] Hoje a partir do relatório que a CPA emite a gestão elabora seu plano de providências. Do relatório de 2014, nós temos o plano de providências, que ainda tem algumas atividades, algumas falhas que foram apontadas e que estão sendo implementadas na Universidade ainda. [...] a partir do relatório foi gerado um plano de providência institucional. [...] A Proplan está direcionando orçamento em cima dos objetivos estratégicos que estão no PDI [...] Então todo isso daqui, a parte orçamentária, está em função destes objetivos que precisam ser alcançados. Isso existia na universidade? Não existia. [...] Hoje, todo o orçamento ele é direcionado, as unidades precisam apontar: se eles querem esse recurso a que objetivo estratégico está linkado, relacionado? Isso é problema? É problema porque não tem essa cultura de planejar.*

Em consonância com o que foi apontado pelo pró-reitor, o Relatório de Atividades da Ufopa – ano 2014 registrou que:

As atividades desenvolvidas na área de avaliação e informação institucional garantiram à Ufopa um significativo avanço na consolidação da Instituição e o fortalecimento do ensino superior na região. No que se refere às atividades de planejamento e orçamento, as-

segurou-se o fortalecimento das unidades acadêmicas e administrativas a partir da alocação e acompanhamento de orçamento nas unidades, auxiliando no gerenciamento e colaborando com a execução deste. (p. 136).

A elaboração de planos de providências a partir dos resultados da avaliação interna, promovida pela CPA, para tratar as problemáticas identificadas, foi prevista no PDI (p. 157). O documento, contudo, não direciona ações de gestão e de planejamento a partir dos resultados das avaliações externas.

A este respeito, extraímos do texto do documento, mais vez, uma maior preocupação com o sucesso dos resultados do que com os processos e o uso dos resultados como ferramenta de gestão, conforme proposto pela própria Instituição:

[...] o setor de regulação vinculado à Proen atuará observando os pressupostos definidos pelos mecanismos de avaliação externa do MEC/Inep, buscando sempre a excelência dos empreendimentos institucionais e o pleno êxito no que se refere aos processos de registro/autorização dos cursos no sistema eletrônico do MEC, processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento institucional (PDI, p. 156). (grifo do nosso).

Percebemos um esforço por parte da Proplan em atuar como articuladora do uso dos resultados das avaliações para melhoria institucional, utilizando-os para nortear o planejamento e inclusive para direcionar a aplicação do orçamento institucional.

Pela maneira como o Sinaes evoluiu, o desenvolvimento e a consolidação das instituições passaram a manter direta relação com os processos avaliativos. E, mais que isto, de certa forma e a longo prazo, a sobrevivência institucional é diretamente dependente do sucesso da instituição e de seus cursos nestes processos. Por isso, reconhecemos a relevância da existência de um setor que cumpra a função de articulador entre a avaliação, o planejamento e a gestão.

Acreditamos que o fato de a Proplan atuar nesta perspectiva decorre de sua relação mais aproximada com os processos avaliativos, visto que integra em sua estrutura organizacional a Diavi, setor responsável por coordenar e orientar os processos de avaliação externa, com base na legislação vigente e nas diretrizes do Sinaes, e prestador de apoio técnico-administrativo à CPA, em sua implantação e desenvolvimento das primeiras experiências de autoavaliação na Ufopa.

Apesar do esforço da CPA em desenvolver um projeto de avaliação institucional mais participativo e dialógico, mais aproximado da perspectiva formativa de avaliação, a análise dos dados extraídos das entrevistas associada à análise documental permitiram inferir que a Instituição assente à lógica neoliberal arraigada na política nacional de avaliação da educação superior.

As evidências foram constatadas, por exemplo, na adoção do discurso da qualidade total e da eficiência institucional, primando pela “excelência e pleno êxito” dos empreendimentos institucionais, e pela adoção de direcionamentos que visassem à consecução deste discurso, como a orientação para a preparação dos estudantes à participação no Enade, extraída da fala do pró-reitor de planejamento; o esforço para organização das evidências que permitissem o “sucesso” nas avaliações externas de cursos; a adequação do Plano de Desenvolvimento Institucional às exigências do sistema nacional de avaliação e de seus mecanismos de regulação; a revisão de sua proposta pedagógica de modo a obter melhores indicadores para o financiamento institucional; a priorização da apresentação, não apenas nos documentos institucionais, mas também à comunidade acadêmica, por meio da divulgação, em meios eletrônicos e em diferentes eventos, de dados quantitativos referentes aos processos avaliativos, como os números de cursos avaliados e as notas obtidas, contabilizando e dando ênfase ao número de cursos avaliados com conceito quatro, por exemplo, em detrimento das reflexões qualitativas e de natureza formativa que devem ser feitas sobre os processos avaliativos.

É importante que a avaliação subsidie a comprovação da qualidade dos serviços educacionais, porém, também é salutar que seus resultados sejam levados em conta para o estabelecimento das políticas e ações institucionais.

A perspectiva formativa de avaliação não ignora os aspectos regulatórios. Todavia, sua relevância e seu diferencial residem exatamente no fato de emergir de dentro da instituição, internamente, em ser praticada pelos e para os sujeitos institucionais, a partir das interações perpetradas por estes sujeitos.

Ela permite, portanto, a intervenção deliberada, antecipada e interativa por parte da gestão institucional, sempre considerando o planejamento enquanto estado almejado e a ser alcançado pela instituição. Esta intervenção, inclusive, pode ocorrer em processos ainda em curso, em problemas e situações identificados à medida que ocorrem, e quando a própria avaliação estiver sendo realizada. Desta forma, a trajetória institucional pode ser otimizada, pois os objetivos institucionais podem ser melhor elucidados, evitando o desperdício de recursos, de energias humanas e materiais, podendo mostrar a necessidade de revisão e redefinição de trajetórias, bem como novas possibilidades de caminhos a serem trilhados, tendo como horizonte a fundamentação significativa para as aprendizagens institucionais e a contribuição da Instituição para a produção e a socialização de conhecimentos que de fato possam cooperar, especialmente, para com a cidadania e o desenvolvimento regional sustentável.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta obra está assentada no estudo realizado acerca da política nacional de avaliação da Educação Superior no Brasil, instituída pela Lei nº 10.861 de 2004, que criou o Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (Sinaes), e que teve como objetivo maior analisar a implantação e o processo inicial de Avaliação Institucional no âmbito do Sinaes na Universidade Federal do Oeste do Pará nos anos de 2012 a 2014.

Identificamos, por meio de estudo bibliográfico, as principais iniciativas registradas nacionalmente para a avaliação da educação superior, de modo a compreender os processos percorridos até a instituição do Sinaes e, especificamente, quanto ao Sistema, a partir da exposição de seus elementos e da demonstração da inter-relação entre eles, procuramos evidenciar a imbricação entre a avaliação, o planejamento e a gestão das instituições e cursos.

É importante resgatar que a dimensão 8 do Sinaes – Planejamento e avaliação, apresenta estes elementos como integrados, como partes do processo de gestão da educação superior, desvelando as intenções de aguda imbricação entre a avaliação, o planejamento e a gestão que prevalece na política nacional para a educação superior do Brasil.

Conforme Demo (2004), toda sociedade produz seus esquemas avaliativos, e na Ufopa o marco para o desencadeamento das ações de avaliação institucional foi a constituição da Coordenação de Avaliação Institucional e da Comissão Própria de Avaliação Institucional, nos meses de março e julho do ano de 2012, respectivamente.

A concepção e a construção do Sinaes consideraram significativamente os processos e discussões anteriores sobre a avaliação da educação superior, sendo identificadas em sua composição elementos das propostas avaliativas antecedentes, o que permite considerá-lo como um modelo híbrido de avaliação que procurou preservar a avaliação institucional interna, originária do Paiub, a avaliação dos cursos de graduação, recomendada pelo Geres, e consolidada no Exame Nacional de Curso, por meio do desempenho dos estudantes.

Entre as características positivas da atual metodologia de avaliação da educação superior, apontamos as seguintes:

- A transparência e a possibilidade de diálogo entre as instituições e o Ministério da Educação em todas as etapas de avaliação;
- A existência de espaço para a subjetividade do avaliador na avaliação externa de curso e de instituição;
- A atribuição, especialmente a alunos e professores, da condição oficial de avaliadores da instituição em todas as suas dimensões, possibilitada aos sujeitos institucionais por meio da avaliação interna, tirando-os da condição exclusiva de “objeto avaliado”.

Em contrapartida, constituem fragilidades:

- O não rompimento com a cultura de avaliação deixada pelo Provão que leva ao *ranqueamento* das instituições e cursos pela sociedade;
- A elevada padronização dos instrumentos de avaliação de cursos e de instituições, que além de reforçar a face tecnicista da avaliação, aponta também para seu caráter objetivista e limita a possibilidade de diálogo entre a instituição e o Ministério, já que sempre será observado o denso aparato legal que serve como pano de fundo para os padrões decisórios nas avaliações.
- O caráter compulsório atribuído ao Enade que leva as instituições a concentrarem esforços para preparar os estudantes que serão submetidos ao Exame, visto que a avaliação de desempenho do estudante continua tendo

peso alto e mesmo que um curso já esteja reconhecido e seu ato de reconhecimento seja válido, em caso de nota insuficiente no Enade, o curso é submetido a processo de supervisão, e, no caso de os estudantes obterem “sucesso”, o curso pode ser dispensado de receber avaliação *in loco*;

- A compulsoriedade da avaliação institucional interna, que a descaracteriza como autoavaliação, à medida que não emerge da comunidade acadêmica, mas é imposta pelo Sistema, transparecendo muito mais seus aspectos burocrático, regulatório e de prestação de contas, do que seu caráter formativo e emancipatório.

- A prevalência da avaliação enquanto prestação de contas e de sua perspectiva regulatória, em prejuízo da perspectiva formativa e emancipatória.

A Ufopa encontrou dificuldades e desafios nos processos de avaliação e de adaptação ao Sinaes, e se organizou e estabeleceu estratégias para sobrepujar estas dificuldades. Vivenciou um denso período de processos avaliativos, sobretudo externos, nos anos de 2013 a 2014 e, a partir desses processos, adquiriu aprendizagens administrativas, organizacionais e pedagógicas, que culminaram com o desenvolvimento de ações de melhoramento institucional.

A partir da análise documental e das entrevistas realizadas, concluímos que os gestores institucionais reconheciam a importância da avaliação interna, por meio da participação das três categorias de sujeitos institucionais na autoavaliação, porém acreditam que a comunidade acadêmica ainda não está esclarecida o suficiente para que esta participação seja consciente, a despeito de todo empenho para este fim realizado pela Comissão Própria de Avaliação no processo inicial de avaliação interna, o que nos leva a concluir que o trabalho de sensibilização, informação e esclarecimento da comunidade acadêmica para a participação no processo avaliativo, de forma plena e em todas as suas etapas, deve ser ininterrupto e extrapola a ação da CPA.

A avaliação institucional interna e externa foi desenvolvida de modo a atender as exigências do Sinaes. Apesar da inclinação da CPA em atuar com

o propósito de desenvolver um projeto de avaliação institucional mais aproximado da perspectiva formativa, prevaleceu o atendimento aos aspectos regulatórios, emanados da política nacional de avaliação da educação superior, que é permeada pela lógica neoliberal.

Constatamos que os documentos institucionais centram-se no registro dos resultados obtidos nas avaliações, dando ênfase aos resultados e à função reguladora e de prestadora de contas da avaliação, em harmonia com a filosofia do Sistema, havendo ausência de registros relativos às discussões, ao planejamento e aos direcionamentos decorrentes dos resultados das avaliações vivenciadas.

A partir disto, constatamos que, no recorte temporal do estudo, não houve integralidade no envolvimento dos gestores nos processos de avaliação, o que inibiu o tratamento adequado às informações provenientes destes e a aplicação de seus resultados no planejamento e na gestão de maneira plena, apesar do reconhecimento pelos gestores da importância da avaliação institucional para o desenvolvimento e consolidação da Universidade.

Consequentemente, não houve integralidade institucional na utilização e associação dos resultados das avaliações aos indicadores de acompanhamento e desenvolvimento da Universidade, oficializados nos documentos institucionais.

Frente à intensidade de experiências avaliativas vivenciadas pela Ufopa, apontamos como fundamental o exame da avaliação não só pelos responsáveis diretos por ela no contexto institucional, mas por toda a comunidade.

É condição *sine qua non* para o amadurecimento do caráter formativo e emancipatório que a Instituição, numa perspectiva democrática e participativa, reflita criticamente sobre os processos avaliativos impostos a ela e por ela desenvolvidos, procurando compreender as finalidades implícitas nas imposições e a serviência dos resultados esperados pelo Estado. Neste processo, a participação tanto da comunidade interna, por se tratar dos sujeitos constituintes da Universidade, como da comunidade externa, à medida que a Instituição apresenta uma inserção social e uma missão a ela vinculada, são imprescindíveis

para que seja possível vislumbrar a avaliação por uma óptica ética e para que seja possível construir propostas de avaliação alicerçadas, de fato, em princípios participativos e inclusivos e que, na prática, também amparem o repensar das ações institucionais nestes princípios.

Pela maneira como o Sinaes evoluiu, o desenvolvimento e a consolidação institucional passaram a manter direta relação com os processos avaliativos, e não são vislumbradas outras opções para o desenvolvimento e consolidação das instituições e dos cursos que não perpassem pela inclusão no Sistema, dado que a regulação por meio da avaliação impera como condicionante da existência das instituições e cursos. Ou seja, de certa forma e a longo prazo, a existência das instituições e dos cursos é diretamente dependente do sucesso nas avaliações.

Frente a isto, uma das necessárias reflexões que despontam refere-se ao significado de ser competente em avaliação, que, em nosso entendimento, está para além de obter notas satisfatórias e superar as sucessivas etapas de avaliação às quais os cursos e instituições são submetidos.

Fazer avaliação institucional com competência pressupõe reflexão antes, durante e após os momentos de avaliação. É enxergar a avaliação como, de fato, um processo e não apenas focar em seus resultados. Exige a reflexão sobre a forma como os processos se organizam e como a instituição se organiza para conduzir aos processos, entendendo a avaliação como espaço político de discussão da instituição, como espaço de emancipação dos sujeitos, de autorreflexão e autorreferenciamento institucional, na busca por consolidar internamente e externamente a perspectiva emancipatória, em que a avaliação se configura como processo dialógico, reflexivo, crítico, criativo e participativo, que supera o mero papel de controle e regulação e apresenta-se como uma estratégia de indução do desenvolvimento institucional.

Desta maneira, será possível que de fato a avaliação contribua na Ufopa, ainda mais efetivamente, com o processo de integração das ações de planejamento e de aprimoramento da gestão estratégica, com vistas à efetivação da missão institucional de “produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento da Amazônia” (UFOPA, 2015, p. 153).

Isto posto, elencamos algumas proposições e apontamentos, no sentido de contribuir com o projeto de avaliação institucional da Universidade, na perspectiva de fomentá-la enquanto estratégia formativa e emancipatória:

Elaboração e implementação da política de avaliação institucional da Ufopa: de início, apontamos para a necessidade de amadurecimento do projeto de avaliação institucional e da discussão, elaboração e implementação da política de avaliação institucional que efetivamente integre a avaliação interna e a externa, que seja incorporada por todo o planejamento institucional para o uso racional e eficiente de seus resultados, já que ficou comprovado que algumas Unidades ainda precisam ser estimuladas a fazer uso desses resultados. É importante garantir que a valorização dos resultados das avaliações e a sua integração ao planejamento e à gestão seja de fato uma política institucional e não uma política de um grupo gestor, podendo ser alterada com as mudanças de gestores, frente ao estabelecimento de novas prioridades;

Vinculação orçamentária específica para o projeto de autoavaliação da Ufopa, como forma de garantir a autonomia e sustentabilidade dos trabalhos da CPA;

Fortalecimento da aproximação da gestão institucional com CPA, inclusive com a participação estratégica de um integrante da equipe gestora na Comissão, ou pela integração do presidente da CPA nos conselhos superiores da Instituição, respeitando, evidentemente, sua autonomia de trabalho. Isso tornaria possível afinar o diálogo entre a Comissão e a gestão institucional de modo estratégico, dando aos gestores institucionais conhecimento par e passo dos trabalhos realizados pela CPA, de seus objetivos, seus métodos, suas demandas, e o mais importante: dos resultados provenientes dos processos avaliativos e das possibilidades de uso destes, pois, uma vez que este sujeito ocupe assento nos conselhos superiores da Instituição, não poderá perder de vistas as questões relativas à avaliação quando da discussão dos temas institucionais;

Publicização adequada dos resultados das avaliações para a comunidade: destacamos, também, a importância e a necessidade de investir fortemente na divulgação e compartilhamento dos resultados das avaliações para a co-

munidade, dando a publicidade merecida às ações decorrentes dos processos de avaliação, como estratégia para favorecer a acreditação dos processos avaliativos, como forma de legitimar o trabalho da CPA e a própria CPA, como forma de estimular e sensibilizar a comunidade à efetiva e ativa participação nos processos avaliativos, protagonizando-os enquanto sujeitos avaliadores da Instituição, com fidedignidade e comprometimento com a prestação de informações verídicas e que possam subsidiar a construção de indicadores para o planejamento institucional, para a gestão da Instituição e, como consequência provável, para seu desenvolvimento;

Criação de espaços para que a comunidade possa participar das decisões, a partir dos resultados das avaliações: é importante que a Universidade crie espaços, além dos já existentes, para que a comunidade possa participar das decisões, a partir dos resultados das avaliações, contribuindo para a legitimação interna da avaliação e para o desenvolvimento da cultura de avaliação e, conseqüentemente, de seu caráter formativo e emancipatório;

A adoção dos resultados da avaliação, aliada a outras metodologias e instrumentos, para a definição das políticas institucionais, para a definição da agenda de trabalho institucional: a partir da discussão e do tratamento dos dados provenientes dos processos avaliativos, levando a avaliação a permear de fato, na *práxis* institucional, todos os aspectos da organização universitária, e não apenas nos documentos governamentais e institucionais.

Constituição de núcleos de avaliação nas unidades acadêmicas e nos câmpus fora de sede: considerando as perspectivas de expansão da Universidade, é fundamental que a política de avaliação institucional considere as diversas realidades a serem representadas nos processos avaliativos de seus multicâmpus e sua integração com a Sede. Meramente transplantar os *modos operandi* relativos à avaliação desenvolvidas na Sede para seus Câmpus pode ocasionar resultados equivocados e atropelos processuais até mesmo irreversíveis, não retratando fidedignamente a realidade focalizada.

Na mesma direção, apontamos para a necessidade de adequação da avaliação às diferentes unidades acadêmicas, de modo a reconhecer sua diversidade e especificidades pedagógicas e administrativas, possibilitando retratar de maneira mais fiel a realidade institucional. Estas unidades são dotadas de características institucionalmente comuns, que precisam ser avaliadas, portanto, em sua amplitude institucional. Todavia, resguardam em si uma variedade de características próprias, que não se repetem em outras unidades. A autoavaliação precisa ser afunilada de forma que possibilite apreender estas especificidades. Nesta perspectiva, faz sentido a constituição de núcleos internos de avaliação nas unidades acadêmicas, com a função de promover a avaliação de aspectos não alcançados, em decorrência de sua variabilidade, pela avaliação promovida pela CPA.

Avaliação do processo de avaliação: Finalmente, apontamos para a relevância da avaliação sóbria do processo de avaliação para se garantir a qualidade almejada. Construir a sua autoavaliação é um direito conquistado pelas instituições de educação superior e não se pode desperdiçar este espaço. Ao contrário. É vital explorá-lo em todas as suas potencialidades. É preciso discuti-lo e aperfeiçoá-lo, zelar pra que de fato se configure como um espaço emancipatório de discussão democrática e participativa, global e inclusiva, de modo que seja possível se cumprir a sua função precípua de permitir o conhecimento fidedigno da realidade avaliada, para, de fato, subsidiar o planejamento e a gestão institucional, e permitir a correção de rumos, o reconhecimento e a valorização de acertos, o direcionamento das ações e da agenda institucional e, assim, caminhar para o desenvolvimento da Instituição e para a consecução de sua missão pública.

A realização do estudo, cujos resultados constam nesta obra, constituiu-se como um período de intensa reflexão sobre nossa *práxis* profissional e sobre a avaliação na perspectiva de sua relevância social, reforçando nosso entendimento sobre o potencial emancipatório nela residente e das possibilidades de desenvolvimento institucional autorreferenciado que ela resguarda. Acredi-

tamos que obtivemos êxito em atender às intenções expressas na exposição de sua relevância social, acadêmico-científica e pessoal-profissional. Contudo, são muitas as possibilidades de novos estudos imbricados na temática central, dada a sua relevância e pertinência no campo educacional, o que nos motiva a proceder novas reflexões, amparadas em outras leituras e novos estudos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: alguns tópicos para discussão. In 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anuário do GT **Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação**. Goiânia: GT Estado, Política e Educação, 2000. P. 15-37.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. **Regulação e Emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas - 4ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira**: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação**: O Município e a Escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.

AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

**BRASIL. Avaliação externa das Instituições de educação superior.**

Diretrizes e Instrumentos. Brasília: MEC, 2006.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1998.

**BRASIL. Decreto nº 91.177.** Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Brasília, 1985.

**BRASIL. Decreto nº 2.026.** Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996.

**BRASIL. Decreto nº 6.096.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

**BRASIL. Decreto nº 6.425.** Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília, 2008.

**BRASIL. Decreto nº 7.746.** Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP. Brasília, 2012.

**BRASIL. Instrução Normativa nº 10.** Estabelece regras para elaboração dos Planos de Gestão de Logística Sustentável de que trata o art. 16, do Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, e dá outras providências. Brasília: MPOG, 2014.

**BRASIL. Instrução Normativa nº 2/2014 – SERES/MEC.** Divulga o padrão decisório para análise dos pedidos de Reconhecimento de Curso de Educação Superior. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 3/2014 – SERES/MEC.** Divulga o padrão decisório para análise dos pedidos de Renovação de Reconhecimento de Cursos de Educação Superior que foram submetidos à visita de avaliação in loco. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presenciais e a distância.** Subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Instrumento de avaliação institucional externa.** Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.131.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **LEI nº 10.861.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Manual do ENADE 2015.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Nova proposta de avaliação da Educação Superior.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 01/2011 - MEC/SERES - INEP.** Trata dos procedimentos e prazos para solicitação de renovação de reconhecimento de cursos de graduação e recredenciamento de Instituições de Educação Superior (IES), tomando como referência os resultados do

Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC). MEC, 2011.

BRASIL. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065/2014**. Estabelece Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Nota Técnica nº 72/2014**, atualizada em 2015 – INEP/MEC. Referente ao cálculo do Conceito Preliminar de Curso referente a 2013. Atualizada em Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Nota Técnica nº 806/2012-DIREG/SERES/MEC**. Sistematiza parâmetros e procedimentos para Renovação de Reconhecimento de Cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2011, divulgado por meio do Conceito Preliminar de Curso - CPC 2011, em conformidade com o Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e suas alterações, e na Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Parecer nº 204/2010 CNE/CES**. Consolidação do credenciamento dos *campi* fora de sede implantados e em processo de implantação, decorrentes dos programas de expansão das Universidades Federais. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2001-2011). Lei 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (2014-2024). Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 130**. Cria Comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Portaria 2.051**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Portaria Normativa nº40**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília: MEC, 2007; 2010.

BRASIL. **Portaria nº 127**. Reconhece, para fins exclusivos de expedição e registro de diplomas dos alunos ingressantes até o primeiro semestre de 2010, o Curso de Física (Licenciatura), ministrado pela Universidade Federal do Pará. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Portaria Normativa nº01**. Estabelece o Calendário 2013 de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no sistema e-MEC. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 01**. Estabelece o Calendário 2014 de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no sistema e-MEC. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 24**. Estabelece o Calendário 2015 de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Portaria 427**. Estabelece os procedimentos de divulgação do Conceito Enade, do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), referentes ao ano de 2014, às Instituições de Educação Superior (IES). Brasília: INEP/MEC, 2015.

**BRASIL. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.** Brasília: MEC: 1994.

**BRASIL. Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Sesu/MEC. Nº 383. Brasília: MEC, 2010.

**BRASIL. REUNI.** Reestruturação e expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais. Brasília: 2007.

**BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: MEC, 2003.

**BRASIL. Uma nova Política para a Educação Superior.** Relatório Final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Brasília: MEC, 1985. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.html>. Acesso em: setembro de 2015.

**BRASIL. Termo de Cooperação Técnica MEC- UFPA.** Diário Oficial da União, nº 200, pág. 46, de 15 de outubro de 2008. Brasília: MEC, 2008.

**COLARES, A. A. A educação superior e os desafios da prática docente.** *Revista Exitus*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 17-33, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID404. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/404>. Acesso em: 23 abr. 2021.

**CONAES, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [http://www.pucsp.br/cpa/downloads/diretrizes\\_para\\_a\\_avaliacao\\_das\\_instituicoes\\_de\\_educacao\\_superior](http://www.pucsp.br/cpa/downloads/diretrizes_para_a_avaliacao_das_instituicoes_de_educacao_superior). Acesso em 10 set. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída.**

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. VELLOSO, Jacques. A universidade pública e a política do MEC para o ensino superior. *In*: VELLOSO, Jacques (Org.). **Universidade Pública: Política, desempenho e perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação.** – Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Docente).

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** – 4ª Ed.- Campinas. SP: Autores Associados, 1994. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagens e avaliação:** horizontes reconstitutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, C. L. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes.** Marília, 2001.262f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

DIAS, Carmen Lucia; HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sérgio. **Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil:** um balanço crítico. Revista Educação e Pesquisa, setembro-dezembro, ano/vol 32, nº 003. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional:** marcos teóricos e políticos. UNESP. Campinas, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José Dias. RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Avaliação e compromisso público.**

A Educação Superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

FELIX, Glades Tereza. LEITE, Denise (Orgs.). **Avaliação Institucional e Ação Política.**

Múltiplas realidades da educação superior. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

FERNANDES, J.G.S. Do oral ao escrito: implicações e complicações na transcrição de narrativas orais. *In: Revista Outros Tempos.* São Luís: UEMA, v. 2, 2005. Disponível em [www.outrostempos.uema.br/artigo12.doc](http://www.outrostempos.uema.br/artigo12.doc). Acesso em 10 dez. 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, Walter E. **Tecnógratas, educadores e os dilemas da gestão.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Demerval (Orgs). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. O exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p. 129-149, novembro/2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a08n120.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Revista Educação brasileira**, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtiva**. 44 ed. – Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

HÖFLING, Eloisa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HOUSE. Ernest R. **Evaluacion, ética y poder**. Madri: Morata, 1994.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Políticas de Avaliação Institucional para a Educação Superior Brasileira Pós-LDB: Apontando contradições nas práticas. *In*: FELIX, Glades Tereza; LEITE, Denise (Orgs). **Avaliação Institucional e Ação Política**. Múltiplas realidades da educação superior. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: Avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LOPES, Maria Fernanda Arraes. **Objetivos e Perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC)**. S.d., texto. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1104p.PDF>. Acesso em: out. de 2015.

LUCK, Heloísa, et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAUÉS, Olgaíses. **Educação Superior e Trabalho Docente**. s.d.(texto).

Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/maues.pdf>. Acesso em: out. 2015.

MAUES, Olgaíses. **O Trabalho Docente no Contexto das Reformas**.

s.d.(texto). Disponível em: [28reuniao.anped.org.br/textos/gt05/GT05-433-Int.rtf](http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt05/GT05-433-Int.rtf). Acesso em: out. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. *In: Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Lílian Aquino. **Políticas públicas de avaliação do ensino de graduação no Brasil – da Constituição Federal do Governo Lula**. Monografia. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PAULILO, M.A.S. Participação comunitária: uma proposta de avaliação. *In: SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA*. v.1, n. 2, p. 183-7, jan./jun. 1999. Disponível em [www.ssrevista.uel.br/c\\_v1n2\\_participacao.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v1n2_participacao.htm). Acesso em 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas; trad.: Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLIDORI, Marlis Morosoni. **Avaliação da educação superior e seus atores**. Editora Universitária Metododista IPA: EDIPUCRS. Porto Alegre, 2013.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA – PARU. **Revista de**

**Saúde Pública**. São Paulo, v. 1, n. 17, 1983. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v17n4/10.pdf>. Acesso: out. 2015.

QUEIRÓZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?**: uma experiência proposta pelo Sinaes: Autores Associados, Campinas, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Avaliação institucional das universidades brasileiras – a experiência da PUC-SP. *In*: ALMEIDA, Fernando José de (Org.). **Avaliação educacional em debate**: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, D. I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Avaliação**. Raies, Campinas, ano1, n.1, p.47-53, jul, 1997.

ROMANELLI, O.L. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROTHEN, José Carlos. O vestibular do provão. *In*: DIAS SOBRINHO, José. RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Avaliação e compromisso público. A Educação Superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *In*: SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCIBO, D. **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas (SP): Alínea, 2006, p. 107-124.

UFOPA. **Anuário Estatístico** – Ano 2013. Ufopa: Santarém, 2013.

UFOPA. **Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará**. Ufopa: Santarém, 2013.

UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – 2012-2016. Ufopa: Santarém, 2012.

UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – 2012-2016. Ufopa: Santarém, 2015. (Documento Aditado).

UFOPA. **Portaria 783**, de 24 de julho de 2012. Constitui a Comissão Própria de Avaliação – CPA da Ufopa. Ufopa: Santarém, 2012. UFOPA. **Proposta Preliminar de Implantação da Comissão Própria de Avaliação da Ufopa**. Ufopa: Santarém, 2012.

UFOPA. **Relatório Anual de Atividades** – Ano 2012. Ufopa: Santarém, 2012.

UFOPA **Relatório de Avaliação Institucional** – Ano 2013. Ufopa: Santarém, 2013.

UFOPA. **Relatório de Avaliação Institucional** – Ano 2014. Ufopa: Santarém, 2015.

UFOPA. **Relatório de Gestão** – Ano 2012. Ufopa: Santarém, 2012.

UFOPA. **Resolução nº 39**, de 20 de novembro de 2013. Ufopa: Santarém, 2013.

UFOPA. **Relatório Anual de Atividades** – Ano 2013. Ufopa: Santarém, 2013.

UFOPA. **Relatório Anual de Atividades** – Ano 2013. Ufopa: Santarém, 2014.

UFOPA. **Relatório de Gestão** – Ano 2013. Ufopa: Santarém, 2013.

UFOPA. **Relatório de Gestão** – Ano 2014. Ufopa: Santarém, 2014.

UFPA. **Relatório de Autoavaliação da Universidade Federal do Pará**. 2008. Disponível em [http://www.ufpa.br/deavi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6%3Arelatorio&catid=2%3Aautoavaliacao&Itemid=2](http://www.ufpa.br/deavi/index.php?option=com_content&view=article&id=6%3Arelatorio&catid=2%3Aautoavaliacao&Itemid=2). Acesso em 27 maio 2016.

UFPA. **Relatório de Autoavaliação da Universidade Federal do Pará**. 2006. Disponível em

[http://www.ufpa.br/deavi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6%3Arelatorio&catid=2%3Aautoavaliacao&Itemid=2](http://www.ufpa.br/deavi/index.php?option=com_content&view=article&id=6%3Arelatorio&catid=2%3Aautoavaliacao&Itemid=2). Acesso em 27 maio 2016.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI**. Paris, 1998.

YAMASHITA, Sandra Sayuri. A avaliação do ensino superior e o Exame Nacional de Cursos. Percepções do corpo docente de instituições particulares de ensino de Administração de Empresas. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V.07, nº 04, outubro/dezembro, 2000.

**Lílian Aquino Oliveira** é docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) - Área: Política Educacional. Doutoranda em Educação na Amazônia (PGDEA - Polo UFOPA). Mestra em Educação (UFOPA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (CEULS/ULBRA). Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará- Campus de Santarém. Integrou a Comissão Própria de Avaliação do Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS/ULBRA). Integra a Comissão Própria de Avaliação da UFOPA (2012 a 2015; 2018-2021). Foi Procuradora Educacional, Coordenadora de Avaliação Institucional, e Diretora de Avaliação e Informações Institucionais da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integra os Grupos de Pesquisa: Educação, Raça e Etnicidade na Amazônia (GEREA - UFOPA), coordenando a Linha de Pesquisa "Política, Gestão da Educação e Diversidade na Amazônia"; Grupo de Pesquisa Práxis - UFOPA; Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR - UFOPA). Seus estudos voltam-se à avaliação educacional, avaliação institucional, qualidade da educação, gestão educacional e formação de professores na Amazônia.

Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/0533551187538327>

ORCID ID: <https://orcid.gov/0000-0001-9607-7296>

e-mail: [lilian.oliveira@ufopa.edu.br](mailto:lilian.oliveira@ufopa.edu.br)



ISBN 978-65-994437-6-3



9 786599 443763