

Homero Augusto Oliveira Leandro

**A influência da avaliação da qualidade da educação
na gestão escolar**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Homero Augusto Oliveira Leandro

**A influência da avaliação da qualidade da educação
na gestão escolar**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Paula Cristina Romão Pereira

— Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em
Educação: Especialização em Administração das
Organizações Educativas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio, fé e confiança depositada.

Em especial à minha mãe, que nunca me deixou desistir e ao meu saudoso pai, por todos ensinamentos e dedicação ao longo dos anos.

Aos meus amigos pelos anos de convívio e experiências trocadas.

Aos meus professores pelo simples fato de estarem dispostos a ensinar.

Enfim, a todos que de alguma forma tornaram este caminho mais fácil de ser percorrido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer desta caminhada, especialmente:

A Deus que em sua plenitude sempre me amparou, permitindo a realização deste trabalho.

A minha família, que me deu o melhor de sua essência e esteve ao meu lado nos momentos de alegrias e dificuldades.

Aos meus mestres, que com carinho e paciência dividiram seus conhecimentos, os quais foram imprescindíveis para minha formação.

Em especial a minha orientadora professora Doutora Paula Cristina Romão Pereira pelas palavras de ajuda, por todo tempo dispendido em correções e auxílios no decorrer deste caminho.

Agradeço aos meus colegas pelas palavras amigas nas horas difíceis, pelo auxílio nos trabalhos e dificuldades e principalmente por estarem comigo nesta caminhada tornando-a mais agradável.

E todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, a minha sincera gratidão.

RESUMO

A avaliação institucional externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios. O processo de avaliação externa, independente de sua abordagem, orienta-se por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade. Este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a avaliação institucional externa pode influenciar a gestão de uma instituição de ensino superior, nomeadamente no que concerne à qualidade da educação? O objetivo geral consistiu em analisar a influência e os impactos da avaliação institucional externa numa instituição de ensino superior da cidade de Uberaba/MG. Emprega-se a pesquisa qualitativa como percurso metodológico e os procedimentos adotados para o alcance do objetivo incluem revisão bibliográfica e estudo de caso, mediante a realização de entrevista semiestruturada aos Coordenadores de Cursos Superiores da instituição de ensino. Com base nos dados recolhidos no estudo, notadamente nas entrevistas efetuadas, foi possível verificar que a avaliação institucional externa, apesar das fragilidades apontadas, tem constituído um motor para a mudança, impulsionando a implementação de medidas e intervenções de melhoria. Foi, ainda, possível inferir que a avaliação institucional externa, mesmo criando alguns momentos propícios à ação dos gestores para o desenvolvimento e melhoria da instituição parece centrar-se mais em aspectos da organização e gestão escolar e não tanto ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados escolares.

Palavras-Chave: Educação; Avaliação Institucional Externa; Qualidade; Gestão.

ABSTRACT

External institutional oversight is based on the qualities of quality for higher education expressed in valuation instruments and in reports. The process of external vulnerability, regardless of its approach, is guided by a multidimensional vision that seeks to integrate its formalizing and regulatory frameworks in a globalization perspective. This paper has as a research problem the following question: How can the external institutional evaluation influence the management of an institution of higher education, especially with regard to the quality of education? The general objective was to analyze the influence and impacts of the external institutional evaluation in an institution of higher education of the city of Uberaba / MG. Qualitative research is used as a methodological course and the procedures adopted to reach the objective include bibliographical review and case study, by means of a semi-structured interview with the Coordinators of Higher Education of the educational institution. Based on the data collected in the study, especially in the interviews, it was possible to verify that the external institutional evaluation, despite the fragilities pointed out, has been an engine for change, impelling the implementation of improvement measures and interventions. It was also possible to infer that external institutional promotion, even creating some moments conducive to managers' actions for the development and improvement of the institution, seems to focus more on aspects of school organization and management and not so much on pedagogical practices and school results.

Keywords: Education; External Evaluation; Quality; Manager.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. Marco Legal da Avaliação na Universidade: A Eudação na Constituição Federal de 1988 e na LDB	5
1.2. Educação Superior no século XXI	9
1.2.1. Reforma Universitária Brasileira	16
1.3. A Consolidação da Universidade e a Democratização do Ensino Superior na LDB	22
1.4. MarcoLegal de Processos de Avaliação: Da Constituição Federal à nova LDB	26
1.4.1. Avaliação e Regulação na LDB	28
1.5. As Políticas de Avaliação e Comissão para a Promoção de Políticas para Educação Superior	35
1.6. As Bases do Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro	39
1.6.1. O programa de avaliação das universidades brasileiras (PAIUB)	41
1.6.2. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES	44
1.6.3. A validade do enade para avaliação da qualidade dos cursos de instituições de ensino superior	46
1.7. Instituto Nacional de Estudos e PesquisasEducacionais Anísio Teixeira – INEP	50
1.8. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES	53
1.8.1. Gestão no viés educacional	60

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	65
2.1. Problema e Objetivos	65
2.2. Problema e sua justificação	65
2.3. Objetivos	66
2.3.1. Objetivo Geral	66
2.3.2. Objetivos Específicos	66
2.4. Metodologia	67
2.5. Pesquisa qualitativa	68
2.6. Estudo de caso	69
2.7. Local de estudo e participantes	70
2.8. Técnicas de recolha de dados a utilizar	71
2.9. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	72
2.10. Confiabilidade e validade	73
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
3.1. Análise, Discussão e Resultado	77
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
4.1 Limitações do estudo	87
4.2 Recomendações para estudo futuro	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	104
ROTEIRO DE ENTREVISTA	104
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

Sinaes: Sistema de Avaliação da Educação Superior
Enade: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem: Exame Nacional do Ensino Médio
Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica
Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Conaes: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Cpa: Comissão Própria de Avaliação
Conaes: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Mec: Ministério da Educação e Cultura
Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica
Enade: Exame Nacional de Desempenho do Estudante
IES: Instituições de Educação Superior
Cfe: Conselho Federal de Educação
Paiub: Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
Sinaes: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Andifes: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
Abruem: Associação Brasileira dos Reitores de Universidades Estaduais
AI: Avaliação Institucional
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP: Projeto Político-Pedagógico
CF: Constituição Federal

Gtru: Grupo de Trabalho para Promover a Reforma Universitária

Paru: Programa de Avaliação da Reforma Universitária

Geres: Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

Cnres: Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação e Regulação na LDB.....	31
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação de avaliação institucional interna com a avaliação institucional externa.....	54
Figura 2 - Organograma da avaliação institucional externa	58

INTRODUÇÃO

A avaliação institucional no Brasil, como em outros países, surge no centro de pressões que oscilam entre a necessidade de prestação de contas sobre o funcionamento das instituições educacionais, o trabalho nelas desenvolvido e a necessidade de melhoria do serviço educativo prestado. No Brasil, tanto a avaliação interna ou autoavaliação e a avaliação externa ou avaliação em larga escala, são dimensões da avaliação institucional.

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no Brasil, por meio da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, representou um marco na história da avaliação da educação superior brasileira. Destaca-se que, com a aprovação da Lei do Sinaes, a avaliação da educação superior brasileira adquire, pela primeira vez, um caráter sistêmico, integrando os espaços, os momentos e os diferentes instrumentos de avaliação e de informação em torno de uma concepção global única.

Durante muito tempo o foco dos debates privilegiou a avaliação da aprendizagem. No entanto, ganha atualmente relevância nas discussões a avaliação institucional externa, que é aquela gerida por órgãos nacionais.

Segundo Lück (2014) é por intermédio da gestão escolar que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Vislumbra-se que a ênfase na gestão implica no aperfeiçoamento das ações e processos educacionais que gera a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação.

Ainda para Lück (2014) a gestão no viés educacional, corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino e de coordenação das escolas em específico, alinhado com as diretrizes e políticas educacionais

públicas, visando a implementação das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo.

Assim, a atuação competente dos gestores no processo de avaliação institucional externa é uma tarefa crucial para o aprimoramento efetivo da Instituição de Ensino Superior. É a equipe gestora que precisa mediar as relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seu desempenho eficaz torna-se muito difícil e complexo.

Com a implementação do Sinaes, o Brasil passou a aplicar avaliações em larga escala, supervisionando as faculdades públicas e privadas por meio de escores de desempenho dos discentes, com ampla publicidade. Tal prática, efetivamente corresponde na adoção de mecanismos de mercado que transferem para a administração escolar a responsabilidade pelos seus resultados. É preciso analisar se o Estado avaliador também tem cumprido seu dever de proporcionar condições objetivas para que as instituições de ensino possam desempenhar o seu trabalho com qualidade e quais as consequências deste sistema avaliativo na gestão escolar.

Este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a avaliação externa sobre a qualidade da educação no ensino superior influencia a gestão da instituição? O objetivo geral foi analisar a influência e os impactos da avaliação institucional externa em uma instituição de ensino superior da cidade de Uberaba/MG e seus reflexos na qualidade e implementação de ações de melhoria da instituição.

Os objetivos específicos foram: identificar decisões de gestão motivadas pelos resultados da avaliação da qualidade em uma instituição de ensino superior da cidade de Uberaba; referenciar a legislação de referência que

regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior e políticas públicas; conhecer o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior Brasileiro.

Empregou-se a pesquisa qualitativa como percurso metodológico e os procedimentos adotados para o alcance do objetivo incluem revisão bibliográfica e estudo de caso, mediante a realização de entrevista semiestruturada com 5 (cinco) Coordenadores de Cursos Superiores da instituição de ensino.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. **MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LDB**

Muitos estudiosos tem se dedicado à análise da temática educacional no cerne da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cada qual com seu enfoque. Para Raposo (2005) a educação consiste em um dever do Estado e realidade social, não fugindo ao controle do Direito. A própria Constituição em seu art. 205, a enuncia como direito de todos e dever do Estado e da família, possuindo a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inserindo o indivíduo no Estado Democrático e qualificando-o para o mundo do trabalho.

De acordo com Pessanha (2013):

Nesse contexto, trata-se de um valor que alcança o patamar de direito fundamental dentro do sistema jurídico brasileiro, tendo em vista sua relevância e pertinência de aplicação no intuito de concretizar a ideia de construção do bem comum e de uma sociedade mais justa. A constituição Federal de 1988 tem um papel indiscutível na consolidação das noções de importância e aplicabilidade que permeiam o processo educacional cumprindo uma função primordial no que tange à proteção jurídica desse bem comum.

Inserida no Título VIII, Da ordem Social, em seu Capítulo III, a temática educacional está disposta na Carta Magna juntamente com a “Cultura e o Desporto”. Os princípios da educação, estão elencados no art. 206 da Constituição Federal. Martins (2002) esclarece que “poderemos considerar os princípios como sendo os enunciados básicos, previstos em cada um dos

incisos, que compreendem e contemplam uma série de situações e demandas no âmbito educacional”. Da análise do art. 206, constata-se que estão arrolados oito princípios fundamentais da educação, quais sejam:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.
- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
- Garantia de padrão de qualidade.

Dentre os princípios acima, cabe salientar aquele disposto na alínea “g”, qual seja: “garantia de padrão de qualidade.”

Para Machado (citado por Gallani, 2012, pg 200):

O discurso da qualidade advindo do contexto empresarial reduz a qualidade à ideia de medir, de encontrar indicadores numéricos a fim de instrumentalizar o administrador, mas essa simplificação ignora a exclusiva condição dos seres humanos em formação para os quais os espectros de habilidades e competências, a impossibilidade de rotulações ou classificações definitivas, ou relativamente estáveis, a parcial imprevisibilidade associada à administração das emoções e dos sentimentos, às regulações dos humores, tornam a minimização na gama de variações uma meta absolutamente indesejável que não encontra apoio em qualquer dado de realidade.

Percebe-se que o discurso da qualidade tem justificado várias políticas educacionais. No Brasil, houve um momento em que a escola pública selecionava os alunos haja vista que a oferta de vagas era menor do que a demanda. Assim, o discurso da qualidade demonstrava a necessidade de selecionar os melhores alunos.

Nos dias atuais, considerando que a oferta de vagas nas escolas do ciclo básico atende à demanda, o discurso modificou-se, e o Estado passou a situar o problema na gestão escolar e no corpo docente, transferindo a responsabilidade pela queda da qualidade da escola nas equipes escolares. Tal responsabilização remete aos interesses de governos neoliberais que introduziram a lógica de mercado e modelos de gestão privada para o domínio público (Galanni, 2012).

A Lei nº 9.394/1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação no Brasil, instituindo processos de avaliação em duas vertentes: condizentes à orientaçãodas diretrizes políticas visando a melhoria do ensino – avaliar tendo por objetivo a qualidade, e atinentes à definição de ações de acreditação no sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal. A aprovação representou um marco significativo de transição para a educação brasileira (CEA, 2003).

Nos dizeres de Carvalho (1998, p. 43):

Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente. A lei foi

produzida, existe. Enquanto lei, resta-nos identificar, compreender e avaliar a intencionalidade de suas propostas, para a adoção das posturas pertinentes.

Com efeito, o art. 9º da LDB apresenta as incumbências da União, sobressaindo-se cinco incisos, quais sejam:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (Brasil, 1996).

Da análise dos incisos retrocitados, observa-se que cabe à União assegurar o processo de avaliação das instituições de ensino superior, assim como autorizar, reconhecer, credenciar os cursos e estabelecimentos destas instituições. Não obstante, constata-se a possibilidade de descentralização da regulação do ensino superior aos Estados, conforme aduz o §3º do artigo 9º, “§ 3º: As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior” (Brasil, 1996).

Nesse contexto, importante salientar os ditames do art. 46 da LDB, assim como seu §1º que dispõe acerca da autorização e reconhecimento de cursos e a sua necessidade de renovação, conforme Brasil (1996):

Art. 46. 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.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiência eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

Do exame do §1º do art. 46, verifica-se a possibilidade dos resultados do processo de avaliação gerar punições severas à instituições consideradas deficientes. Atualmente, em reportagem publicada na Revista Exame, em 08 de março do ano corrente, vislumbra-se que 900 cursos podem ser punidos pelo MEC por apresentarem mau desempenho nos indicadores que levam em consideração a atuação dos estudantes, a estrutura do curso e a formação de professores.

Quando detectadas deficiências, é aberto um prazo para saneamento, podendo ocasionar nova avaliação, podendo resultar na desativação de cursos, intervenções na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em último caso, descredenciamento do curso.

1.2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

A educação superior brasileira foi organizada de forma tardia. No período colonial, ao contrário das colônias espanholas, não foram fundadas

universidades ou nenhum tipo de Instituição de Educação Superior (IES) nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Era proibido que nos colégios houvesse cursos de nível superior. Assim, o rei português manteve a dependência em relação à Universidade de Coimbra. Impedindo a criação de universidades na América portuguesa, recusou-se a conceder os graus e privilégios dos mestres formados pelos jesuítas e rejeitou pedidos de aberturas de aulas de cirurgia. Após a expulsão dos jesuítas, Marques de Pombal iniciou uma fase de reformas educacionais (Cunha, 2007, p. 152).

A razão desta situação era a necessidade da metrópole portuguesa controlar e criar laços com a elite colonial. O principal centro de formação era a Universidade de Coimbra, que ficava na metrópole.

Conforme Cunha (2007, p. 152):

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.

Os estudantes formados eram considerados portugueses nascidos no Brasil. Além da proibição da coroa portuguesa de criação de universidades na colônia brasileira, outro aspecto que deve ser salientado foi a grande falta de docentes, problema presente inclusive em Portugal. Estabelecimentos de educação superior só foram inaugurados no século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Nesse período, foram criados na Academia da Marinha os cursos para formar oficiais e engenheiros e os cursos de anatomia e cirurgia para a formação de cirurgiões. Aponta-se que os “cursos militares tinham caráter laico e estatal, com uma função pragmática

de criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da corte na colônia” (Mendonça, 2000, p. 134).

Em 1827, depois da independência, foram criados os cursos de direito em São Paulo e Olinda. Porém neste momento as instituições não se configuravam como universidades. As unidades autorizadas por Dom João VI tratavam-se de cátedras isoladas para a formação de profissionais (Cunha, 2007, p. 154).

A educação superior se organizou pela ampliação de faculdades isoladas. “Durante todo o império (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos, que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente” (Cunha, 2007, p. 156).

As faculdades isoladas foram mantidas e novas foram criadas, todavia, nenhuma universidade. D. Pedro II planejava a criação da primeira universidade no Brasil, mas devido à forte oposição política por parte de um grupo dos positivistas que eram os críticos mais enfáticos da ideia de universidade, não conseguiu concretizar este objetivo (Cunha, 2007).

Segundo Mendonça (2000, p. 135) “a resistência colocada pelos positivistas à ideia da criação de uma universidade no Brasil se fizesse justamente em nome da liberdade de ensino”, princípio utilizado para advogar não só a retirada dos entraves legais que impediriam uma maior expansão da iniciativa privada no campo da educação, mas também uma ciência livre de privilégios e da proteção do Estado.

Conforme Veiga (2007, p. 252):

Com a Constituição de 1891 as prerrogativas e controle do ensino superior era que permanecessem como atribuições do Estado. Em 1892 é instituído o Código das Instituições de Ensino Superior, para regulamentar o funcionamento das escolas superiores. Neste momento foram fundadas as

primeiras universidades brasileiras. A primeira delas foi a Universidade de Manaus que depois foi desmembrada em faculdade.

Em seguida, foram inauguradas as Universidades de São Paulo (1911) e do Paraná (1912). Todavia, também foram desmembradas em faculdades. Promulgada pelo Decreto n.º 11.530 de 1915 esta legislação reorganizou a educação superior no Brasil e criou critérios para a fundação de universidades (Neves, 2002).

Estabelecia-se que as universidades só poderiam ter sede em cidades com mais de 100 mil habitantes, condição que não era alcançada por São Paulo ou Curitiba. Curitiba só voltou a possuir uma universidade em 1946 quando as faculdades voltaram a se unir e o processo de federalização da universidade foi iniciado. Em 1950, já totalmente federalizada, a Universidade do Paraná passou a se chamar UFPR. Em 1920 foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, que posteriormente passaria a se denominar Universidade do Brasil (1937-1965), e a partir de 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Fávero, 2006).

Segundo Cunha (2007, p. 163):

A nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e Engenharia e de uma faculdade de Direito, resultado da fusão e federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país. Ou seja, a reunião das faculdades de medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil, modelo para quase totalidade das que se seguiram.

Em 1925 uma outra reforma, denominada de Rocha Vaz (Decreto n.º 16.782 - A, de 13 de janeiro de 1925), possibilitou a criação da Universidade de Minas Gerais. Um estatuto, segundo Fávero (2006) reforçou o caráter hierárquico e autoritário da educação superior institucionalizando a figura do catedrático e controlando a nomeação de reitores. Não poderia ser diferente

em um Estado ditatorial: a universidade como uma instituição social não poderia se organizar de maneira democrática. Seguindo estes parâmetros foi recriada a Universidade de São Paulo em 1934.

A autonomia universitária era utopia numa situação autoritária desta fase, é importante destacar que estava proibida qualquer manifestação política dos estudantes ou professores. “Torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos” (Fávero, 2006, p. 27).

A nova Constituição, promulgada em 1946, imprime o tom democrático liberal e a luta pela autonomia universitária começa a ser organizada no contexto da educação superior. O ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) foi criado em 1947 e que se constitui um modelo diferente para a educação superior no Brasil: Suas principais características inovadoras foram firmadas pela ausência das cátedras vitalícias, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, pelo currículo flexível (Cunha, 2007, p. 173).

Ao analisar a origem e fundação das primeiras universidades federais percebe-se duas fases de expansão do sistema. A primeira fase está no período de 1960-1970, quando foram inauguradas 24 universidades.

As reformas ocorridas no ensino tiveram como marco legal a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (para o ensino superior) e posterior complementação pela Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 (para o ensino fundamental e médio). Estas reformas alteram a configuração da educação superior no âmbito organizacional, acadêmico e pedagógico, segundo Veiga (2007, p. 309).

Com isso, em 1970, dentre as alterações podem ser destacadas: a extinção da cátedra; a unificação do vestibular (que passou a ser classificatório); a instituição do curso básico e profissional; as matrículas passaram a ser feitas por disciplina e o sistema de créditos foi instituído; a organização semestral foi adotada por muitas instituições e se pregava a flexibilidade da organização curricular. A pós-graduação nas modalidades de especialização, mestrado e doutorado foi organizada e muitas faculdades foram aglutinadas em universidades. Este processo de modernização teve como ônus principal a perda da autonomia universitária e o fortalecimento do controle externo (Lampert, 1997, p. 39).

Assim, a universidade cresceu quase dez vezes entre 1964 e 1980. Mesmo assim, a quantidade de vagas era insuficiente e o vestibular, instituído na reforma, foi organizado para avaliar, classificar e eliminar aqueles alunos que excediam as vagas existentes. Em 1980, haviam 882 IES no Brasil; até 1995 apenas 12 novas instituições tinham se somado ao sistema, resultando em um tímido crescimento de 1,36% no período (Macedo, 2005, p. 130).

Na década dos anos de 1990, o sistema de ensino superior dá mostras de recuperação concretização das políticas num processo mais elevado. E na dinâmica desse processo de transformações que se produziu um complexo e diversificado sistema de instituições.

O que se consolida nesta época, segundo Dourado (2008) mostra que nos últimos anos, ao fenômeno do surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas, fenômeno que tem sido acompanhado e questionado atentamente pelos pesquisadores da área que abrange a educação superior como um todo institucional (Dourado, 2008)

De acordo com Sguissardi (2004) o que ocorreu no país se remete a criação de um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios se alicerçam na lógica empresarial do mercado económico. Tal modelo desloca a educação do patamar de serviço, para o qual já havia sido deslocada do patamar de bem cultural de direito, e a coloca no rol das mercadorias, o que dá ensejo à extensa e acelerada expansão da iniciativa privada no ensino superior a que se assistiu a partir de meados da década de 1990.

Gomes (2008, p. 95) diz que:

A educação superior então se adequa ao sistema para o enfrentamento dos desafios da sociedade do conhecimento, que no Brasil, priorizou três questões: a modernização do sistema, o efetivo aprimoramento da qualidade da educação brasileira em todos os níveis, graus e modalidades e a democratização do ensino, promovendo a inclusão social, ou seja, um modelo que promove e atenua as desigualdades, ofertando então o acesso a o conhecimento acadêmico universitário a todos os cidadãos.

No Brasil do Séc. XXI essa é uma tarefa essencial justamente pelo marco da primeira dimensão, complexidade e juventude do sistema nacional de educação superior. Segundo, na questão de heterogeneidade, que deriva não apenas das acentuadas diversidades e desigualdades regionais brasileiras, mas também das características dos dois diferentes momentos de expansão do sistema nacional de educação superior (Sguissardi, 2004).

Daí então este cenário cria a necessidade de um novo modelo de Universidade, de diversificação das Instituições de Educação Superior (IES), assim como a criação de novas modalidades de formação universitária. Importante para a evolução e direcionamento dos direitos a o conhecimento ofertado de modo a gerar a autonomia e criticidade (Silva Junior, 2003).

Em doze anos, de 1996 a 2007, outras 1359 novas IES foram criadas, acarretando na elevação de oferta de vagas e de número de estudantes no

ensino superior. Esta fase de expansão das universidades é decorrente de uma série de fatores que propiciaram a ascensão de direitos sociais e na área de estudo das políticas públicas e pode ser arrolado como decorrente da Carta Constitucional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Gomes, 2008).

O ápice é no decênio de 2000-2010, quando foram inauguradas mais 20 instituições universitárias federais e a partir de 2008 mais 39 Institutos Federais de Educação. Esta etapa de expansão ocorre junto com a consolidação do campo universitário. As IES privadas começaram a se expandir num ritmo bastante acelerado. Cunha (2007, p. 151) afirma que duas características são importantes “a privatização e a fragmentação institucional”.

Com relação à categoria administrativa das instituições existem as públicas e as privadas.

1.2.1.Reforma Universitária Brasileira

A reforma universitária implantada no Brasil em 1968 foi planejada pelo segundo governo militar e embutia um projeto de nação alimentado pelo veio da grandeza e pela luta contra o socialismo e o comunismo. O projeto de nação não alcançou o resultado desejado, mas a reforma universitária, sim, aconteceu com certo impacto dado a forte repressão política a que foi submetida no período de sua implantação e a natureza transformadora das medidas por ela introduzidas (Buarque, 2005).

Segundo Veiga (2007) a reforma universitária, para modernizar o ensino brasileiro, se deu em um período autoritário e restringiu ainda mais o espaço para a democratização da universidade. Sua autonomia, entendida com a possibilidade de refletir, discutir e definir a sua própria organização acadêmica e financeira, é garantida legalmente pelo artigo 207 da Constituição democrática de 1988. Mas a garantia legal não se traduz unicamente pela via formal. O processo de amadurecimento institucional é essencial para o ensino superior brasileiro.

O contexto da Reforma Universitária provocou uma série de desafios no ambiente educacional. A educação seguia padrões tradicionais, ainda não se discutiam valores no sentido de mudanças no quadro das universidades brasileiras. Estas seguiam a risca padrões fabricados com intuito de seguir sempre os mesmos conceitos no que se referiam as políticas de ordem socioeconômica. Assim, a reforma da universidade brasileira não foi uma exigência apenas de ordem acadêmica e também não diz respeito a apenas aos interesses de estudantes, professores e funcionários (Sguissardi, 2004).

A reflexão acerca dos fatores que compreendem uma visão num sentido limitado aos parâmetros políticos está defasada em relação às grandes necessidades do país, para a construção de um novo projeto nacional de desenvolvimento. Isso exige muito a participação da sociedade para a construção da identidade da universidade brasileira, principalmente com ênfase à universidade pública, que deve ter uma função de formadora, numa perspectiva de cidadania (Gomes, 2008).

Segundo Sguissardi (2004, p. 33):

A função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte, necessária e intrínseca, de uma realidade concreta e determinada,

realidade essa que não pode ser tomada como pronta acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano, um processo e, como tal, precisa ser pensado pela universidade. Fazendo dele um projeto de pensamento, poderemos encontrar seus fundamentos e postular as condições necessárias a seu desenvolvimento.

A reforma do ensino universitário fundamentou as áreas profissionalizantes, justamente pela necessidade do envolvimento e da participação da universidade com a comunidade. Ou seja, no sentido de participação, este é o elemento essencial para o conhecimento das intervenções decorrentes de procedimentos da elaboração dos planejamentos. A reforma somente foi possível porque teve o envolvimento do país com intuito de ofertar educação para todos (Gomes, 2008).

Sguissardi (2004, p. 33) salienta que:

Ainda que jamais se tenha firmado no país um modelo típico de universidade brasileira, pode-se inferir que, a cada época, esta se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, entretanto, talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade “pública e privada”, neoprofissional, heterónoma e competitiva.

Entender e buscar as condições para o ensino superior no que concerne aos termos de qualidade é imprescindível, desde que haja a compatibilidade de interesses e investimentos na cultura e formação segundo Buarque (2005).

De acordo com Buarque (2005, p. 3) o entendimento de que:

Enquanto a educação básica não for reformada, a universidade não terá qualidade total. Com apenas 1/3 de jovens concluindo o ensino médio, estamos desperdiçando o potencial de milhões de cérebros. Com um ensino médio sem qualidade, condenamos a universidade a receber jovens ainda não preparados. O bom desempenho das universidades de

outros países não acontece porque eles são mais inteligentes, mas sim porque têm a probabilidade maior de ter bons alunos, pois é possível escolher entre todos e não apenas entre poucos de seus jovens.

É importante que, apesar de sua natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora, a reforma universitária programou, em meio a medidas de discutível mérito, algumas inovações importantes. No que concerne à reformulação da natureza dos exames vestibulares, ao eliminar a figura do excedente, apenas encobriu a dolorosa marca da exclusão. Houve a extinção da cátedra, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, e a criação dos colegiados de curso (Lima, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1968 (Brasil, 1968) no art. 2º, retomando uma concepção da reforma Francisco Campos da década de 1930, abandonada pela legislação de 1961, estabeleceu que o ensino superior, indissociável da pesquisa, seria ministrado em universidades e, apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (Amaral, 2008).

Nisso, a reforma de 1968 privilegiou um modelo único de instituição de ensino superior, no qual a pesquisa estava inserida no cotidiano acadêmico. A extensão recebia uma função ainda pouco definida e de via única, restrita à transferência e resultados à sociedade e ao oferecimento, aos estudantes, de oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade (Lima, 2008).

Entende-se que o processo de reforma do ensino superior no governo Luís Inácio Lula da Silva em 2003, foi um processo de reforma que tem se desdobrado em vários documentos, decretos e resoluções. O ponto alto da reforma é a aprovação do Projeto de Lei nº 7.200, encaminhado pelo Poder

Executivo ao Congresso Nacional em 12 de junho de 2006 (PL 7.200/2006), já em sua quarta versão, que na verdade se fundamentaram de acordo com a necessidade de democratização do ensino superior público (Sguissardi, 2006).

A visão sobre o PL 7.200/2006 representa ascensão de um conjunto de medidas que vem sendo implementadas, além de representar também uma tentativa de caracterizar democraticamente uma reforma que tem acontecido de forma um tanto autoritária e que não conseguiu romper com o modelo de ensino superior baseado na diferenciação e diversificação.

A importância social de formação humana, científica, cultural e profissionalizante no âmbito do ensino superior, segundo Favero (2003) são fatores determinantes. Uma concepção engendrada e pragmática de profissionalização que tem substituído a tarefa de formação mais ampla e também profissional exige constantemente das instituições de ensino superior reflexões significativas.

De acordo com Favero (2003, p. 185):

A função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte, necessária e intrínseca, de uma realidade concreta e determinada, realidade essa que não pode ser tomada como pronta acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado pela universidade. Fazendo dele um projeto de pensamento, poderemos encontrar seus fundamentos e postular as condições necessárias a seu desenvolvimento.

A democratização, em conjunto com as Leis de Diretrizes e Bases Nacionais, assim como os respectivos currículos, deve estar de acordo com os fundamentos que agregam valores cognitivos e práticos. Daí a necessidade de projetos dinâmicos, políticos e económicos. A melhoria da qualidade do ensino superior com um modelo económico de inclusão social, de altas taxas

de crescimento, de agregação de valores e de criação de condições para que se tenham centros de pesquisa, de extensão e de produção científica e tecnológicos altamente gabaritados, é fundamental (Favero, 2003).

Segundo Amaral (2008) entender essa necessidade da reforma da universidade brasileira e suas repercussões no âmbito da administração, é de grande relevância para seu bom andamento, seja ela pública ou particular. A universidade brasileira, enquanto instituição, deve se caracterizar na sua função de democratização, ou seja, exercer sua função de autonomia no sentido de abranger um público essencialmente heterogêneo.

Na mesma direção, Gomes (2008) descreve que a universidade brasileira, enquanto instituição, deve se caracterizar na sua função íntegra de democratização, ou seja, exercer sua função de autonomia e ao mesmo tempo de democratização no sentido de abranger um público essencialmente heterogêneo.

De acordo com Gouveia et. al (2005) a Educação Superior aparentou:

- Esgotamento do modelo único, baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa extensão.
- Tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país.
- Inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade.
- Falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação.

Desafio de modernizar o ensino de graduação.

- Ineficiência no uso dos recursos públicos na parte do sistema.

Estas situações decorrentes da falta de recursos financeiros e mesmo de políticas, de acordo com Gouveia et. al (2005) que favorecessem a melhoria na qualidade e no rendimento escolar, ou seja, a necessidade da

construção de uma identidade voltada para o ensino superior que despertasse a necessidade de permanência e ao mesmo tempo da construção de universidade para todos, ou seja, a oferta do ensino de modo a compreender o universo das pessoas que desejam continuar seus desenvolvimentos de pesquisa e aguçar a busca por desafios no ambiente universitário.

Conforme Amaral (2008) o aspecto socioeducativo das universidades acontece por meio de uma série de influências e pela busca pela autonomia e democratização do conhecimento, ou seja, do ensino de qualidade, respeitando as grades Curriculares Nacionais com intuito da obtenção de resultados satisfatórios.

1.3.A CONSOLIDAÇÃO DA UNIVERSIDADE E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA LDB

O Estado brasileiro passou a desenvolver uma política pública em prol da educação superior mais democrática após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF). No artigo 5º fica igualmente estabelecido que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (Gomes, 2009, p. 2).

Segundo Cury (2002, p. 31):

De acordo com a CF o ensino, por sua vez, deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas; garantindo-se a gratuidade e gestão democrática do ensino público (artigo 206, inciso I a VII).

As instituições estão organizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal (artigo 211, § 1 a 4): à União, cabe a organização do sistema de ensino federal, custeando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir iguais oportunidades e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n.º 9.394 de 1996, que estabelece os níveis e modalidades da educação:

- educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- educação superior: graduação (licenciatura, bacharelado e tecnologia), pós-graduação lato sensu (especialização), pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), cursos de extensão e sequenciais.

O sistema federal de ensino compreende:

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;

III – os órgãos federais de educação. Deste modo estão organizadas conforme a sua natureza jurídica: pública ou privada. (Brasil, 1988).

A educação superior possui uma organização complexa e diversificada de IES, com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu. Afastando-se da sua classificação administrativa (pública e privada) o artigo 12 do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, estabelece que as IES sejam credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação Superior e classificadas conforme sua organização acadêmica assim sendo: faculdades, centros universitários e universidades (Brasil, 2007, p. 12).

Na LDBEN a universidade é mencionada no artigo 52 desta maneira: As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (Brasil, 1996).

Um importante documento em prol da educação foi lançado em 2000. Trata-se do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) – Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Mas destaca-se que após a publicação do texto da LDBEN (Lei n. 9.394/96) a educação não foi objeto de mudanças significativas em seus aspectos ligados a concepção de educação, direito à educação, dever de educar e organização do sistema. Políticas complementares foram desenvolvidas pelo governo para proporcionar o cumprimento das metas. Salienta-se, por exemplo, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (Brasil, 2007, p. 12).

Destaca-se, ainda, a criação dos seguintes programas: Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004; Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 15 criado em 2007 e Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008. Ademais, da metodologia do FIES ampliou o número de participantes em 2010, após a

flexibilização dos critérios exigidos para se ter acesso ao financiamento. Isso pode ser observado, que se resume o crescimento de contratos para o FIES.

Segundo Rikowski (2003, p. 122) com o fortalecimento do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio foi possível selecionar candidatos para recebimento de bolsas integrais e parciais em instituições privadas. O PROUNI foi criado em 2004 e institucionalizado em 2005. Tamanha alteração do campo da educação superior veio acompanhada pelo forte aumento da demanda da oferta do serviço público.

Nas políticas do Estado social a universidade era vista como um investimento público de crucial importância para o desenvolvimento da nação e o bem-estar. No modelo advindo do pensamento neoliberal, o financiamento da educação era entendido como oneroso e passou a ser visto como um problema para o equilíbrio econômico dos países. As políticas públicas desenvolvidas para a educação pelo Brasil durante as décadas de 1990 e 2000 foram fortemente influenciadas pelo modelo neoliberal (Gisi, 2004, p. 48).

De acordo com Barreyro, Rothen (2008) em 2013 as universidades contabilizavam um total de 2391 IES e mais de 32 mil cursos (INEP, 2014). Porém, trata-se de uma expansão calcada na inauguração de escolas que se transformam em faculdades. São instituições de educação superior particulares e não universitárias, portanto centradas na oferta de ensino sem o envolvimento com a produção de conhecimento pautada na pesquisa e extensão. Neste sentido, resta o desafio de promover a expansão da educação superior, garantindo o acesso à educação para todos e ao mesmo tempo, criar mecanismos para a emancipação do cidadão e promoção da democratização da educação.

1.4.MARCO LEGAL DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À NOVA LDB

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe importantes transformações para a estruturação da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos.

Nesse contexto, a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC). Cumpre destacar, contudo, que a importância atribuída aos processos de avaliação, e sua inclusão em dispositivos legais, antecede a edição da LDB de 1996 (Sinaes, 2004).

No Título VIII, Da Ordem Social e em seu Capítulo III, a LDB tratou “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, reunindo três áreas que tradicionalmente vinham sendo tratadas em conjunto. A Seção I apresenta os princípios e normas fundamentais relativos à educação no Brasil e seu art. 206, inciso VII, define que um deles é “a garantia de padrão de qualidade”. As garantias constitucionais necessárias para a efetivação da educação “como dever de Estado” estão definidas no art. 208.

A Constituição de 1988 estabelece, no art. 209, que o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendidas duas condições, conforme (Brasil, 1988):

- o cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, incluindo entre as cinco metas a serem alcançada a melhoria da qualidade do ensino (art.214).

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação. Esta lei propôs pela primeira vez como atribuições do MEC “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (art. 6º da Lei 4.024/61). Para cumprir essas atribuições, a Lei 9.131/95 determinou que o MEC deveria contar com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES) (Sinaes, 2004).

No que se refere à Câmara de Educação Superior, o §2º do art. 9º da Lei definiu algumas atribuições relativas, de acordo com (SINAES, 2003) a processos de avaliação educacional como:

- Analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior.
- Deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias.
- Deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto.
- Deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base em avaliações de cursos (Sinaes, 2004).

A Lei 9.131/95 dentre suas disposições previu a criação de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, sobressaindo o

propósito da realização anual de exames nacionais, com base em conteúdos mínimos estabelecidos e previamente divulgados para cada curso. Tais exames estariam destinados a aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, cujos resultados deveriam ser divulgados anualmente pelo MEC (Brasil, 2003).

Nesse sentido, segundo Dias Sobrinho (2000) constata-se que antes mesmo da nova LDB (Lei 9.394/96), tanto as diretrizes da política educacional para o ensino superior, como a acreditação de instituições, cursos e habilitações, estavam vinculadas aos processos de avaliação a serem realizados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Ao CNE, por intermédio da CES, caberiam ações importantes para reforçar tais processos de acreditação, mas a concepção do processo e o comandadas ações permaneceriam com o MEC.

1.4.1. Avaliação e Regulação na LDB

A nova LDB consolidou como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade; seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal (Dias Sobrinho, 2000).

Sobre avaliação e acreditação, na LDB, em seu art. 9º, que trata das incumbências da União, destacam-se cinco incisos. Pelo inciso V, cabe à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. O inciso VI definiu a tarefa de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento

escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 2006).

Já o inciso VII, demarcou a necessidade de “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. Ademais, dispôs o inciso VIII, que à União cabe “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”. (Brasil, 2006).

De forma direta, a LDB estabeleceu incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal para que exerçam a regulação na educação superior. De acordo com o art. 9º, IX, cabe ao governo federal, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Dias Sobrinho, 2000).

Sobre este inciso, o § 3º permite a descentralização uma vez que a União pode delegar atribuições, relativas ao seu sistema, aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham “instituições de educação superior”. Segundo o art. 10, a LDB confere as mesmas competências aos Estados e ao Distrito Federal, com relação às instituições de ensino superior integrantes dos respectivos sistemas.

Importante definição foi feita no art. 46 da LDB, segundo Dias Sobrinho (2000) 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. Pelo parágrafo 1º deste artigo, os resultados do processo regular de avaliação podem gerar sanções e punições. Uma vez constatadas deficiências, deve ser aberto um prazo para saneamento que geraria nova reavaliação, a qual pode

resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

A autonomia universitária das instituições mantidas pelo Poder Público, no referido parágrafo dispõe-se que as “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base na avaliação realizada pelo Poder Público”.

Quadro 1 -Avaliação e Regulação na LDB

1988	<ul style="list-style-type: none"> • promulga-se a Constituição Federal de 1988 • realizam-se os eventos: Seminário sobre Avaliação da Universidade; Encontro Regional sobre Avaliação do Ensino Superior; Encontro da Região Nordeste sobre Avaliação da Universidade; Encontro Paulista sobre Avaliação no Ensino Superior • realiza-se um protesto contra a avaliação pela ANDES no Dia Nacional da Luta • inicia-se o processo avaliativo na UFPR e na USP
1989	<ul style="list-style-type: none"> • realiza-se o II Seminário Nacional ANDES "Trabalho Intelectual e Avaliação Acadêmica" • realiza-se o Seminário <i>Institutional Evaluation in Higher Education</i> pelo MEC com o apoio da <i>British Council</i> em Brasília
1991	<ul style="list-style-type: none"> • inicia-se o processo avaliativo na UNICAMP • cria-se o CINAEM
1992	<ul style="list-style-type: none"> • cria-se a Comissão de Especialistas de Ensino - CEE (Portaria n.º 287 de 10 de dezembro) • realiza-se o seminário de avaliação institucional da <i>British Council Mission</i> promovido pelo MEC
1993	<ul style="list-style-type: none"> • divulga-se a proposta de avaliação elaborada pela ANDIFES e a proposta do Fórum de Pró-Reitores sobre a criação de um programa de apoio à avaliação do ensino de graduação • cria-se a CNA (Portaria n.º 130 de 14 de julho) que divulga o Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileira • implanta-se o PAIUB (Edital n.º 1 - Diretrizes)
1994	<ul style="list-style-type: none"> • extingue-se o CFE e instaura-se o CNE
1995	<ul style="list-style-type: none"> • cria-se o ENC, também conhecido como Provão (Medida Provisória n.º 1.018 de 8 de junho) • promulga-se a Lei n.º 9.131 (de 24 de novembro) que estabelece a regulação da educação superior mediante a avaliação
1996	<ul style="list-style-type: none"> • atualiza-se e revisa-se a Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira • inicia-se a realização do ENC (Portaria Ministerial n.º 249 de 18 de março) • reforma-se o PAIUB e se estabelece o procedimento para a realização do ENC e ACO (Decreto n.º 2.026 de 10 de outubro) • promulga-se a Nova LDBEN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro)

1997	<ul style="list-style-type: none"> • reformulam-se as exigências e as condições para autorização e credenciamento das IES (Portarias n.º 637, 638, 639, 640 e 641 de 13 de maio) • regulamenta-se o reconhecimento de cursos (Portaria n.º 877 de 30 de julho) • altera-se o PAIUB (Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto)
1998	<ul style="list-style-type: none"> • reformula-se a metodologia de avaliação da CAPES • são completadas as instruções para o processo de regulamentação das IES (Portaria n.º 302 de 7 de abril)
1999	<ul style="list-style-type: none"> • são estabelecidas as exigências para renovação do reconhecimento dos cursos superiores (Portaria n.º 755 de 11 de maio)
2001	<ul style="list-style-type: none"> • reorganizam-se as IES do Brasil (Decreto n.º 3.860, de 9 de julho) • é estabelecido um conjunto de critérios e procedimentos para o processo de recredenciamento da IES (Portaria n.º 1.465 de 12 de julho) • determinam-se os critérios para autorização de criação de cursos fora da sede para universidades (Portaria n.º 1.466 de 12 de julho)
2002	<ul style="list-style-type: none"> • divulga-se o Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino – ACE
2003	<ul style="list-style-type: none"> • cria-se a CEA (Portarias n.º 11 de 28 de abril e n.º 19 de 27 de maio) • divulga-se a proposta do SINAES

Fonte: Dotta (2016).

Segundo a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (2003) a determinação do marco legal da avaliação e regulação do ensino superior brasileiro, implica a análise de vasta legislação produzida na década de 90. Da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil até a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), constata-se uma gradação no reconhecimento do legislador brasileiro no tocante à importância

da avaliação em associação à concepção de melhoria da qualidade (Dotta, 2016).

Esclarece a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que com o término do regime militar no Brasil, iniciou-se um processo de resistência à avaliação externa nas instituições de ensino superior, haja vista o caráter punitivo destes processos no âmbito internacional. Entre 1990 até 1992, durante o mandato do Presidente Fernando Collor de Mello, houve uma tentativa de implantação do Estado Avaliador, que sofreu grande resistência da comunidade universitária. No entanto, com o início do governo Itamar Franco, que se estendeu entre 1992 e 1995, ocorreu uma aproximação entre o Estado e as universidades, transformando, em parte, a cultura de resistência à avaliação (Dotta, 2016).

Nesse contexto, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) em 1993 surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras.

De acordo com Barreyro e Rothen (2008) o Paiub possuía uma dupla legitimação:

- Política, uma vez que garantia a participação de todos
- Técnica, representada pela competência metodológica da sua realização e dos dados estatísticos fidedignos.

Os princípios desta avaliação eram:

- A globabilidade
- A comparabilidade
- O respeito à identidade institucional
- A não punição ou premiação
- A adesão voluntária

- A legitimidade e a continuidade.

Segundo Dias Sobrinho (2000) o Paiub possui uma perspectiva de que a avaliação consiste em um ato político e voluntário da instituição em rever seu projeto acadêmico e social, restando a legitimidade da Avaliação. Assim, o autoconhecimento obtido, apresentaria função formativa e emancipatória. Entretanto, o fato de o Paiub iniciar o seu processo avaliativo pelo ensino de graduação, haja vista já a pós graduação já possuir uma agência governamental avaliadora própria, ocasionou um efeito indesejado nos seus autores. Em 1996, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a avaliação passou a ser focada nos cursos de graduação e não na instituição, ganhando uma nova orientação normativa.

Nessa conjuntura, foi construído o atual perfil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. No intuito de dimensionar a expansão desta autarquias especializada em avaliação educacional, Damásio (2011) afirma que em 1995 seu orçamento era de R\$ 1,5 milhão. Já em 2002, R\$ 170 milhões. Em 2011, atingiu a cifra de R\$ 500 milhões (Barreyro e Rothen, 2008).

Barreyro e Rothen (2008) revelam que o exame da legislação e das atuais práticas governamentais evidenciam uma cultura avaliativa imposta de fora para dentro, em um contexto, no qual caberia à sociedade somente o consumo dos dados obtidos pelas avaliações.

1.5.AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E COMISSÃO PARA A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Foi diante da necessidade de melhorar a qualidade e promover a modernização das universidades brasileiras que a avaliação ganhou importância nas políticas de Estado.

Conforme Morosini (1997, p. 143) a incorporação desta característica foi resultante das políticas públicas para a educação desenvolvida no governo britânico gerido por Margaret Thatcher. Esta prática influenciou novas formas de avaliação da educação criadas em diversos países (Dias Sobrinho, 2002, p. 30).

A Associação dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) é a responsável por iniciar um amplo debate sobre o assunto. Os docentes propunham uma avaliação da qualidade embasada em diretrizes com princípios éticos sustentada exclusivamente pelos seus pares, com o objetivo de constituição de um padrão mínimo de qualidade (Ristoff, 2011, p. 37).

Desde 1981, em todo o país, a ANDES vinha promovendo simpósios, reuniões, congressos e assembleias envolvendo a temática das políticas para reestruturação da educação superior. Mas foi durante a realização do V Congresso Nacional de Associações Docentes (CONAD), que ocorreu na cidade de Belo Horizonte em junho de 1982, que a ANDES aprovou e encaminhou ao MEC a primeira versão do seguinte documento: Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira. No mesmo ano, dando continuidade ao debate, a ANDES em conjunto com SBPC, Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) reuniram-se no Rio de Janeiro firmando um acordo de ação comum com base nos seguintes princípios, conforme exemplifica (Andes, 2003).

Manutenção e ampliação do ensino público e gratuito.

- Autonomia e funcionamento democrático da universidade com base em colegiados e cargos de direção eletivos.
- Estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades.
- Dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas.
- Criação de condições para adequação da universidade à realidade brasileira.
- Garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade, bem como no exercício das funções e atividades acadêmicas, princípios sobre os quais se estruturou a Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira (Andes, 2003, p. 4).

A partir das distintas concepções de avaliação do Estado e da ANDES o assunto foi retomado como pauta para discussão em âmbito nacional nos seminários: Trabalho Intelectual e Avaliação Acadêmica (em 1986 e novamente em 1987); e ainda, Avaliação e Autonomia (em 1990).

De acordo coma Andes (2003, 58):

O aprofundamento das discussões permitiu que, em razão das diferentes conjunturas, se demarcassem as diferenças fundamentais entre a concepção do Movimento Docente e a do governo: enquanto as propostas de avaliação de sucessivos governos têm-se caracterizado pela lógica empresarial, visando à rentabilidade imediata do investimento em educação e salientando a quantificação, o Movimento Docente vem construindo uma concepção de avaliação que tem como foco a qualidade do trabalho universitário, visando ao estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população.

Para o Movimento Docente, a universidade deve ser um espaço privilegiado do pensamento, do debate e da crítica, objetivando a elevação cultural e científica, mediante uma produção que seja realizada coletiva e publicamente, para o que é necessário assegurar recursos humanos, materiais e financeiros.

Assim, a primeira proposta de avaliação da qualidade da educação superior por parte do Estado brasileiro surgiu em 1983, com o Programa de Avaliação e Reforma Universitária (PARU), criada pela então ministra da educação Esther de Figueiredo Ferraz. O MEC formalizou o programa junto ao Conselho Federal de Educação - CFE, com apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e da coordenação da CAPES (Brasil, 2003).

A avaliação da qualidade foi pautada pelas características e nas condições em que se realizavam as atividades das instituições, mediante o levantamento de dados e apreciação da realidade, com a finalidade de comparar e analisar particularidades das instituições de todo o sistema (Coelho, 2005, p. 39).

Foi no fim da ditadura militar as políticas de avaliação da qualidade da educação superior voltam a ser prioridade no primeiro mandato da Nova República. O presidente da república José Sarney promulgou o Decreto n.º 91.177, em 29 de março de 1985, que determinava a criação de uma Comissão Nacional para a Reforma do Ensino Superior (CNRES). (Brasil, 2003).

O presidente da república José Sarney promulgou o Decreto n.º 91.177, em 29 de março de 1985, que determinava a criação de uma Comissão Nacional para a Reforma do Ensino Superior (CNRES). O grupo, que ficou conhecido como a “comissão de notáveis”, possuía a incumbência de estudar a situação e formular propostas de políticas que pudessem ser imediatamente implantadas. Iniciou as atividades no dia 2 de maio e apresentou o relatório

intitulado como Uma Nova Política Para a Educação Superior no dia 21 de novembro do mesmo ano (CNRES, 1985).

Dias Sobrinho (2002, p. 75) lembra que “neste documento já estavam incluídas muitas sugestões que vieram a ser colocadas em prática após 1995, na presidência de Fernando Henrique Cardoso”.

Os itens levantados pelo grupo para medir o desempenho na educação superior por meio da avaliação deveriam levar em consideração as seguintes modalidades:

- Avaliação dos cursos
- Avaliação dos alunos
- Avaliação dos professores
- Avaliação didático-pedagógica do ensino
- Avaliação de servidores técnicos e administrativos
- Avaliação das carreiras.

Tomando-se como referência o documento apresentado pela comissão é possível destacar algumas especificidades para cada uma das modalidades (CNRES, 1985, p. 54-57).

Porém, a proposta da CNRES, assim como o PARU, não correspondia às expectativas de avaliação e regulação do Estado, por isso o MEC criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), por meio da Portaria n.º 100 de 6 de fevereiro de 1986. O GERES foi instalado pelo ministro da educação Jorge Bornhausen por meio da Portaria n.º 170, de 3 de março de 1986 (Dias Sobrinho, 2002).

Nas considerações de Ristoff (2011) o assunto qualidade da educação superior só voltou a ser retomado de maneira integradora por representantes da SESU/MEC, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais

e Municipais (ABRUEM), do CRUB, da Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP) e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) nos anos de 1993 e 1994. A partir de diversas audiências públicas realizadas, o então ministro da educação Murílio Hingel, criou a Comissão Nacional de Avaliação (CNA), com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implantação do programa.

1.6. AS BASES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Entre os anos de 1995 e 2002, foram estabelecidas as bases do sistema de avaliação educacional brasileiro. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), reconfigurado em 1995, tornou-se a base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que atualmente o governo utiliza para mensuração da qualidade das escolas da rede pública de ensino do país. Em linhas gerais, atualmente o Enem além de instrumento de avaliação da qualidade da educação, é também utilizado como forma de ingresso em universidades federais, estaduais e em muitas universidades privadas (Brasil, 2004).

No que concerne ao ensino superior, o antigo “Provão”, foi repaginado para o atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), cujo objetivo é a avaliação da qualidade e regulação do ensino superior público e privado brasileiro. O Enade avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação no Brasil, levando em consideração os conteúdos programáticos, habilidades e competências assimilados durante o curso. Ele é um dos

instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que é constituído também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e Avaliação Institucional (Cardim, 2012).

Instituído em 2004, por intermédio da Lei nº 10.861, o Sinaes é constituído por um tripé avaliativo: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes examina todos os aspectos desses eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, a infraestrutura, entre outros aspectos (Brasil, 2004).

O Sinaes possui outros instrumentos complementares, de entre os quais se destaca: auto-avaliação, avaliação institucional externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). A coordenação deste processo avaliativo é supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), enquanto sua operacionalização foi atribuída ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (Brasil, 2004).

A mensuração em educação tornou-se uma prática burocratizada por meio da qual o professor e a escola reconhecem uma quantificação, mas não o principal, isto é, o analisar, o refletir e o agir. Ação e reflexão caracterizam uma avaliação mediadora em que o professor tem uma intencionalidade diferente em relação ao aluno (Gallani, 2012, p.163).

Nessa esteira, Gallani (2012) demonstra a existência de dois modelos de avaliação: o primeiro defendendo a avaliação como processo contínuo e o segundo, com um viés positivista, que aborda e interpreta a eficiência das avaliações educacionais em larga escala (avaliação externa). O segundo modelo, aplicado ao contexto brasileiro, tem o objetivo de aprimorar o rendimento dos alunos a partir da competição entre escolas, uma vez que a

divulgação destes resultados permite aos pais e alunos escolherem as melhores escolas, valendo-se da publicidade negativa como forma de incentivo àquelas que obtiveram resultados ruins, sob pena de preterição e ainda eventuais sanções políticas, econômicas e regulamentadoras. Nessa perspectiva, outro ponto que causa grande discussão entre os estudiosos do tema, é a responsabilização das diversas instâncias pelos resultados obtidos.

Neto (2010) ressalta que todos os envolvidos no processo educacional têm refletido muito pouco sobre a utilidade dos serviços que oferecem à sociedade, ao passo que os próprios usuários e contribuintes também não demonstram consciência sobre o que deve ser exigido à escola. Para comprovar isso, o autor ressalta o posicionamento de não responsabilização dos atores pelo eventual insucesso dos alunos.

O resultado deste descompasso criou grandes desafios que o ensino superior brasileiro deve enfrentar com urgência. A importância da qualidade do ensino e do reconhecimento dos esforços individuais dos discentes foi reduzida para se ampliar o número de diplomados, e o resultado imediato disso foi a insatisfação do mercado de trabalho com os jovens profissionais que geralmente apresentam desempenho aquém do necessário (Cardim, 2012).

1.6.1. O programa de avaliação das universidades brasileiras (PAIUB)

O PAIUB, criado em 1993, sofreu alterações em suas características com os Decretos n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996, e n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, e da Portaria n.º 302 de, 7 de abril de 1998. A avaliação institucional

deste programa abrangia diferentes dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das IES, objetivando desenvolver um processo de aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico, do planejamento e da administração da instituição. A CNA iniciou seus estudos partindo da proposta apresentada pela ANDIFES, produzida coletivamente e intitulada como Documento Base; este foi o texto original do PAIUB (Dias Sobrinho, 2002, p. 110).

Dias Sobrinho (2002a, p. 70) define o PAIUB “como um programa que apresenta uma intencionalidade educativa, motivado pelo caráter formativo e que caracteriza o sujeito e o objeto da avaliação”.

De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 52):

O sentido mais forte da institucionalidade consiste na globalidade. Em relação ao sujeito da ação, a todos é dada a oportunidade de participar ativamente na avaliação. Relativamente ao objeto, trata-se de tentar avaliar em conjunto as diversas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, administração, relações de trabalho, sentidos e qualidade da produção científica e da formação, interação com a sociedade, enfim tudo aquilo que o conjunto universitário considera relevante para melhorar as atividades.

Destaca-se que o PAIUB foi responsável por promover mudanças na dinâmica universitária conseguindo dar legitimidade à cultura da avaliação em prol da qualidade. “O programa caracterizou-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades, através da concorrência de projetos, e princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa” Leite (2005, p. 51).

O PAIUB sugere três etapas para o processo de avaliação a ser desenvolvido em cada IES:

- avaliação institucional interna: subdivide-se em autoavaliação, realizada pela comunidade acadêmica do curso e na consolidação de dados, pela comissão avaliadora da instituição
- avaliação institucional externa: realizada por pares acadêmicos de outras IES, profissionais da área, representantes de entidades científicas e profissionais e representantes da sociedade
- reavaliação e difusão dos resultados: revisão crítica de todo processo avaliativo, decisões a ser implantadas e publicação dos resultados, nas palavras de Dias Sobrinho (1998, p. 144).

Do ponto de vista ético e político, (Dias Sobrinho, 2002, p. 53) diz:

O PAIUB é um modelo profundamente identificado com princípios e valores da educação entendida como bem social e público. Por isso, põe em foco o projeto educativo de cada instituição. Reflete coletivamente sobre os significados da formação que põe em ação. Avalia sua inserção na sociedade, isto é, sua responsabilidade pública e social.

Segundo Leite (2005) para a educação superior o MEC oficializou o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o ranqueamento Nacional das IES. O ENC, também identificado como Provão, foi implantado mediante a Medida Provisória n.º 1.018 de 1995 e, depois referendado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Objetivava-se avaliar todos os cursos de graduação por meio de um exame aplicado aos acadêmicos formandos de maneira censitária; de caráter obrigatório, finalizava com o estabelecimento de um ranking nacional dos cursos. Os resultados eram apresentados por conceitos de A até E. No entanto, a avaliação obrigatória para a educação superior só veio com a instituição do Decreto n.º 2.026 de 10 de outubro de 1996 (Leite, 2005).

O procedimento de avaliação, segundo Minayo (2010) obedecia a uma metodologia comum em todas as áreas, no entanto, garantia respeito à

diversidade e as especificidades de cada curso. As visitas eram realizadas por professores com reconhecimento acadêmico e profissional, após terem recebido treinamento do MEC. Entende-se que a redução da avaliação e a verificação de conteúdos para fins de autorização de funcionamento das instituições é a base do ENC. Trata-se de uma concepção pedagógica de avaliação superada, todavia, aplicada nos dias de hoje.

No ano de 2003, segundo Rothen (2006, p. 113) um novo grupo de especialistas foi constituído. A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) foi criada pelo MEC com o objetivo de analisar, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação para educação superior, e simultaneamente, elaborar uma revisão crítica nos instrumentos, metodologias e critérios adotados e, por fim, no prazo de 120 dias elaborar uma proposta para alteração do sistema da Avaliação da Educação Superior.

1.6.2. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES

O CONAES foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, para substituir a Câmara de Educação Superior, é um órgão do MEC responsável pela coordenação e supervisão do sistema nacional de avaliação da educação superior, do qual faz parte o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Tem, em suas atribuições, a de formular propostas de desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) com base nas informações produzidas nos processos que organiza (Dias Sobrinho, 2000).

Recorre-se à transcrição integral do referido art. 6º, para melhor entendimento das competências legais da Conaes (Brasil, 2003):

- I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;
- VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2003).

Portanto, a Conaes é um órgão subordinado ao Ministro da Educação, ou seja, que não tem poder deliberativo integra o gabinete do ministro e é composta por treze membros, escolhidos na forma do art. 7º:

- I. um representante do Inep;
- II. um representante da Capes;
- III. três representantes do MEC, sendo um obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV. um representante do corpo discente das IES;
- V. um representante do corpo docente das IES;
- VI. um representante do corpo técnico-administrativo das IES;
- VII. cinco membros, indicados pelo ministro da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

Contendo dentre esses treze membros, cinco funcionários da estrutura executiva do MEC; três da comunidade acadêmica representando estudantes, professores e técnico administrativos, e cinco são de livre escolha do presidente da República, mediante indicação do ministro da Educação. Quanto a sua a dinamicidade, é possível identificar que a CONAES possui um calendário consistente de reuniões (Peixoto, 2009).

A CONAES, segundo Gomes (2002) contribui na formulação de propostas para o desenvolvimento das instituições de ensino superior, a comissão tem tratado com bastante profundidade premissas da avaliação e da regulação na educação superior.

Demonstra-se, segundo Gomes (2002) uma preocupação importante com todos os papéis atribuídos a comissão, de modo a cumprir a sua verdadeira finalidade, atuando de maneira propositiva, articulada e estratégica. Fomentando discussões, a comissão apoia o fortalecimento da avaliação institucional, integrando-a com a gestão dos diversos modelos institucionais presentes no segmento da educação superior no Brasil, de modo que se contribua para a implantação da cultura avaliativa e ao Estado considerar realmente o SINAES como um dos seus sistemas.

1.6.3.A validade do enade para avaliação da qualidade dos cursos de instituições de ensino superior

A década de 1990 ficou conhecida como a “Década da Avaliação”, ocorreram muitas transformações na educação superior brasileira e foram implementados sistemas de avaliação institucional externa ou avaliação em

larga escala, em nível nacional. O ensino superior ficou marcado pelos conhecidos “Provões” (Calderón; Poltronieri; Borges, 2011).

Como aponta Covac (2010) as transformações das avaliações e implantação desses sistemas de avaliação institucional externa ou avaliação em larga escala deram-se a partir da forte influência do reformismo do mundo contemporâneo, no qual o modelo intervencionista do Estado de Bem-Estar Social atingiu também o Brasil, na década de 1990, e fez com que o governo discutisse a atuação do Ministério da Educação, e conseqüentemente a regulação e a avaliação.

Como parte dessas transformações, o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituído no ano de 2004, conforme já apontado. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, em seu início, tinha o objetivo de avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculadas, suas habilidades e competências. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal (Brasil, 2013).

Conforme dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2013).

Conforme Brasil (2013, § 10):

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar,

destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

De acordo com o INEP, o Enade “tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências”. Conforme o art. 5º da Lei 10.861/04 tem-se que a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Por meio da aplicação do exame é que se verifica o procedimento pelo qual se avalia o ensino ofertado, nas seguintes dimensões: didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas (Brasil, 2013).

O art. 5º, § 5º Lei 10.861/04 em Brasil (2013) 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 (Brito, 2008).

A avaliação realizada com os estudantes concluintes da graduação com regularidade de 3 em 3 anos, uma das críticas feitas aos exames diz respeito à sua possível utilização como único e/ou principal mecanismo avaliativo. Uma vantagem com relação a exames corresponde à possibilidade organizativa do sistema.

Quanto às informações levantadas junto aos alunos de todos os cursos é possível que se tenha informações que possibilitam um panorama geral do sistema, sendo possível identificar por meio de índices quais as instituições com baixo desempenho em exames e a percepção negativa de seus alunos a respeito das condições de ensino e estrutura oferecidas, entretanto, é

importante observa-se à questão da eficácia, onde alguns autores declaram que os objetivos da instituição e/ou do curso devem ser constantemente revistos e alcançados (Verhine et. al., 2006)

O Enade, para Verhine et. al. (2006) não é apenas uma avaliação importante para a instituição de ensino superior, mas também para o aluno, uma vez que, a nota que a instituição recebe é pública, assim quando a instituição recebe uma nota baixa conseqüentemente o aluno graduado na instituição também carrega essa nota, sendo classificado negativamente, o mesmo acontece quando a instituição recebe uma nota alta, o aluno se beneficia.

Segundo Brito (2008) os indicadores implicam em medidas e/ou resultados, que possam ser analisados com relação à dependência de outras variáveis, em relações causais. O exame Enade pode não mostrar, necessariamente, o que foi acrescentado à formação dos alunos, porém pode revelar determinados conhecimentos e habilidades que eles possuem ao final de um curso de graduação.

Nessa perspectiva, para Verhine *et al* (2006) a complexidade de avaliar e regular o ensino superior de graduação, implica um sistema de avaliação complexo, constituído de tipos diferenciados de variáveis. Os indicadores e variáveis tradicionais precisam ser analisados junto a indicadores qualitativos, regionais e relativos a processos, podendo ser úteis para o conhecimento do sistema e tomada de decisões, podendo minimizar a problemática da pouca comparabilidade e dificuldade quanto à organização de informações mais subjetivas.

De acordo com Belloni (1997) avaliação visa identificar problemas e possibilitar sua correção, contudo, os erros precisam ser corrigidos

rapidamente. Assim é necessário um método objetivo baseado em informações levantadas com agilidade.

1.7. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP

De acordo com a definição retirada no sítio eletrônico do INEP, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro (INEP, 2014).

Criado em 1937, durante o governo Vargas para difundir técnicas pedagógicas, o INEP era conhecido como o Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1952, angariou posicionamento estratégico durante a direção de Anísio Teixeira que passou a dar mais ênfase ao trabalho de pesquisa.

No final da década de 90, durante o governo de Collor, entrou em franca decadência, transformando-se em um órgão periférico na gestão política. No entanto, a mudança ocorrida em 1995, durante a gestão do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, o INEP foi dirigido novamente para o centro da política educacional do país (Damásio, 2011).

De acordo com o autor retrocitado, (Damásio, 2011) cinco fatores contribuíram para a mudança abrupta referente ao desenvolvimento do INEP na década de 1990, quais sejam:

- Financiamento lançado pelo Banco Mundial para investimentos em mensuração de resultados de ensino.

- Construção de uma rede micro-computadores entre as Secretarias Estaduais de Educação e o governo federal, possibilitando a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar.
- A interrupção das estatísticas educacionais do governo Collor, provocada pela redução de investimento na coleta de dados para o Censo Escolar, foi algo que motivou ações do governo sucessor

A descoberta da Teoria de Resposta aos Itens (Tri) possibilitou a comparação das provas que mediam a aprendizagem dos alunos e também a construção de um mecanismo para alimentar o ciclo da política educacional no Brasil

A influência das avaliações de desempenho na agenda educacional, que foi focada na qualidade da educação.

Ainda segundo Damásio (2011) o financiamento do Banco Mundial consistiu em um mecanismo explícito para o incentivo a mudança nas políticas públicas. Na época, o projeto inicial do INEP acerca do uso das avaliações era diferente do atual, uma vez que não se propunha a divulgar o resultado de cada escola, evitando-se diagnosticar instituições como ruins, até mesmo porque não existiam instrumentos para corrigir os problemas. No entanto, sob pressão dos agentes do Banco Mundial, que atuaram em órgãos superiores ao INEP, o projeto foi modificado e atualmente o Ideb se propõe exatamente ao contrário: criar um indicador capaz de comparar o desenvolvimento individual de cada escola da educação básica.

Atualmente, o INEP é uma potência geradora de dados e estudos educacionais, realizando levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino, dentro os, sendo eles, segundo informações apresentadas no sítio eletrônico da autarquia:

- Censo escolar: levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente
- Censo Superior: coleta anual de uma série de dados sobre o ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância
- Avaliação dos Cursos de Graduação: procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas
- Avaliação Institucional: compreende a análise dos dados e informações prestadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e a verificação, in locu, da realidade institucional, dos cursos de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): criado pela Lei nº 10.861/2004, o Sinaes é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três avaliações principais: a das instituições, a dos cursos; e a do desempenho dos estudantes;
- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): exame de saída facultativo aos que já concluíram e aos concluintes do ensino médio, aplicado pela primeira vez em 1997
- Exame Nacional para Certificação de Competências (Encceja): proposta do Ministério da Educação para construir uma referência de avaliação nacional destinada a jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade prevista
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): pesquisa por amostragem do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos

- Plano Nacional de Educação (PNE): plano que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. (INEP, 2014).

Para Damásio (2011) a análise do desenvolvimento do INEP permite a constatação de dois momentos: um primeiro de conjuntura crítica e um segundo, já de trajetória dependente. Observa-se que inúmeros fatores convergiram para a expansão desta instituição, que além de redesenhar-se, alterou a própria política educacional do Brasil.

1.8. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA: SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES

Segundo Barroso (2005) a partir do século XX, medidas políticas e legislativas afetaram a administração pública em geral, ainda quanto às contribuições é oportuno reiterar que além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, e destaca o reforço de procedimentos avaliativos. Existem várias críticas quanto aos indicadores educacionais que apresenta a realidade das universidades, assim é importante ressaltar a necessidade de compreender os objetivos e necessidades dos instrumentos de avaliação, lembrando que se trata apenas de um diagnóstico do processo avaliativo e para que de fato a avaliação aconteça se faz necessário envolver processos decisórios com fins de melhoria do processo.

Figura 1 - Relação de avaliação institucional interna com a avaliação institucional externa



Fonte: INEP (2006)

Discorrem Ferreira e Vieira (2010, p. 248) afirmando que:

Não podemos esquecer que os mesmos [indicadores] precisam ser considerados em função dos seus limites e possibilidades como identificadores de recortes da realidade que se pretende avaliar. Só relativizando os modelos de avaliação adotados é que poderemos pensar em possíveis cruzamentos e articulações que favoreçam a construção de olhares sob os diversos aspectos e resultados encontrados, já que todos os modelos se revelam parciais.

Estes indicadores não servem apenas como levantamento e divulgação de informações acerca de processo educativo, ensejam sim o desenvolvimento de outras dimensões da qualidade da educação. O processo de avaliação da educação superior no Brasil apresenta uma longa trajetória, apresentando mudanças significativas nas últimas décadas (Castro, 2009).

Para Castro (2009, p. 6) o objetivo do sistema de avaliação no Brasil ainda tem outra importante função: “A institucionalização da avaliação educacional

no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país”.

Os números trazidos pelo índice, segundo Souza (2003) permite observar os resultados de diferentes regiões do Brasil, o que demonstra que existem diferenças expressivas com relação aos resultados. Sendo que as políticas de educação superior estão preocupadas e na busca pela qualidade da educação superior. Segundo o autor, a avaliação da educação superior no Brasil vem ganhando centralidade e força nos planos governamentais.

A Lei nº 10.861 afirma em seu Art. 3º que a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores (Brasil, 2004).

Instituído em 2004, por intermédio da Lei nº 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) é constituído por um tripé avaliativo: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes examina todos os aspectos desses eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, a infraestrutura, de entre outros.

O Sinaes possui outros instrumentos complementares, de entre os quais se destaca: autoavaliação, avaliação institucional externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). A coordenação deste processo avaliativo é supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), enquanto sua operacionalização foi atribuída ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Atualmente, como é fácil perceber, a avaliação é uma prática habitual nas instituições de ensino superior no Brasil, que devem manter comissões internas de avaliação cujo objetivo é a elaboração de parâmetros para averiguação de seu desempenho visando o aprimoramento do seu planejamento estratégico.

Desde a criação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em 2004, o mesmo é responsável por analisar as instituições, cursos e desempenho dos estudantes, onde o processo avaliativo considera aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente, entretanto, jamais a lei foi aplicada integralmente, e seu cumprimento piorou com o Decreto nº 5.773, de 2006, e, mais ainda, pela Portaria Normativa nº 40/2007-2010, os quais instituíram indicadores de qualidade da educação superior, ignorando o Conceito Institucional (CI) e o Conceito de Curso (CC), mediante avaliação *in loco*.

O núcleo da avaliação institucional externa constitui-se de bases de informações qualitativas e quantitativas Brasil (2006) onde as informações quantitativas são fornecidas pelas IES, INEP e MEC e as bases qualitativas são estruturadas a partir da análise do referencial quantitativo.

Segundo Pimenta e Haas (2014) o caminho percorrido pelo SINAES indica preocupação ao MEC em relação aos aspectos próprios da avaliação, entretanto, observa-se uma tendência em aumentar a ação fiscalizadora sobre os resultados finais da educação superior, não podendo ocorrer a avaliação da mesma apenas em momentos isolados.

No ano de 2007 foi criado por meio da Portaria Normativa 40/2007 um novo formato de avaliação, denominado "instrumento de avaliação" e separado por tipo de processo regulatório, onde se atribuiu conceitos de cada dimensão por escala numérica, com valores de 1 (um) a 5 (cinco), sendo 3

(três) a atribuição mínima para a certificação de qualidade. Posteriormente, surgiram outros instrumentos de avaliação em 2010, constituído por três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente, discente e técnico administrativo e instalações físicas, já no ano de 2012 permaneceram as mesmas dimensões com alterações nos respectivos indicadores e critérios de avaliação (Brasil, 2015).

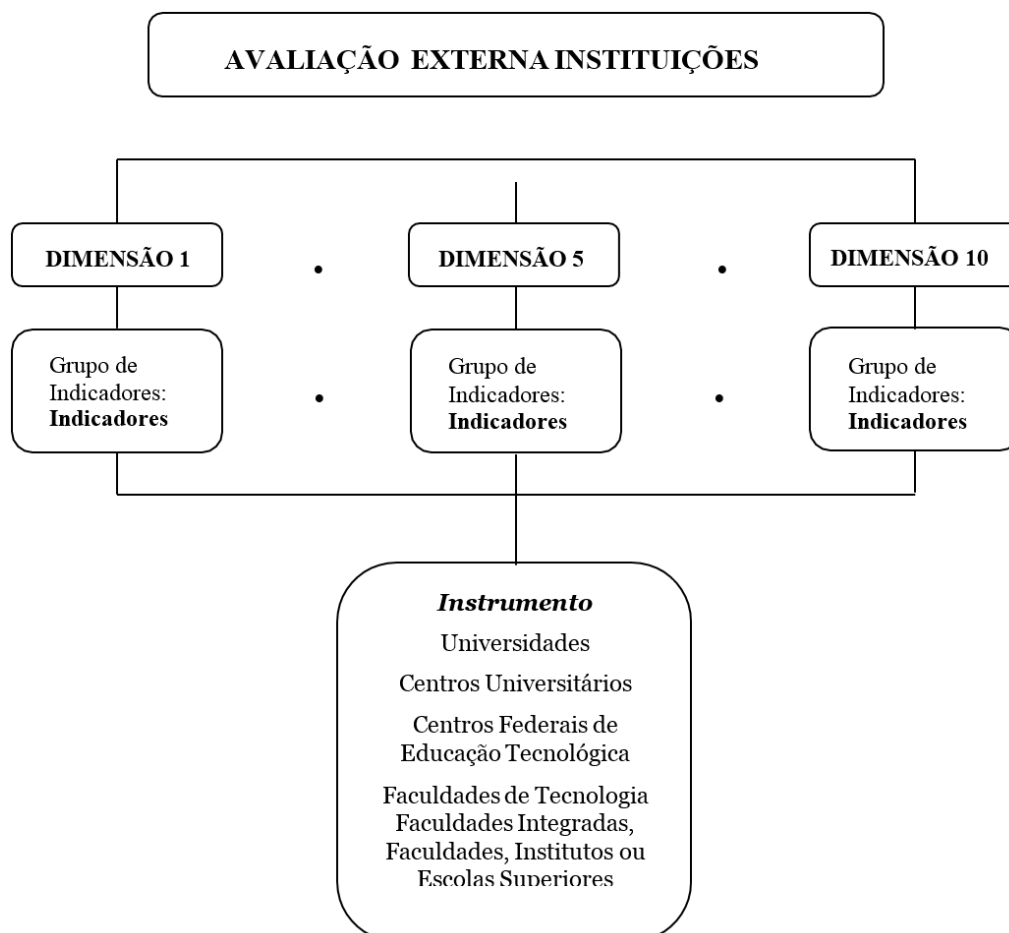
No ano de 2015 acontece a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, porém nota-se que não apresenta espaço para os avaliadores justificarem seus conceitos atribuídos para cada indicador nem para as dimensões analisadas (Castro, 2009).

No instrumento de 2016, mantiveram-se as mesmas dimensões dos instrumentos do ano de 2012 e 2015, nota-se que se apresenta o espaço para o avaliador apresentar uma justificativa para cada indicador avaliado. No intuito de garantir os objetivos da avaliação superior, três avaliações, constituem o SINAES: Avaliação Externa, Avaliação de Cursos de Graduação e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade) (Brasil, 2015).

Realizada pela IES e conduzida pela Comissão própria de avaliação tem-se, segundo Castro (2009) importante função: a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.

Matriz Orientadora: O esquema que segue representa a matriz orientadora do processo e suas dimensões no Instrumento de Avaliação institucional Externa de Instituições de Educação Superior.

Figura 2 - Organograma da avaliação institucional externa



Fonte: INEP (2006)

Todos os aspectos considerados pertinentes à avaliação institucional externa de instituições de educação superior estão reunidos nessa matriz, construída por meio de indicadores essenciais e coerentes capazes de gerar imagens reais do desempenho institucional (INEP, 2006).

A avaliação institucional externa se desenvolve por comissões designadas pela Daes/Inep, seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). O próximo é o Enade aplicado de três anos em três anos, dando início ao chamado ciclo avaliativo do Sinaes, com objetivo de

aferir o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos

O sistema de avaliação institucional externa dos cursos superiores no Brasil é conduzido pelo INEP e tem como referência os relatórios de auto avaliação, juntamente com o plano de desenvolvimento institucional e os padrões de qualidade para a educação superior, plano esse que apresenta 20 metas, onde apenas três estão voltadas para a educação superior. Como já descrito, uma das preocupações políticas da educação superior é a busca pela qualidade da educação (Brasil, 2006).

Souza (2003), afirma que no Brasil a avaliação nas instituições de ensino superior vem ganhando força devido o modelo de globalização e planos governamentais. Dentre as iniciativas do governo federal para avaliar a qualidade do ensino superior está o Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituída pela Lei nº 10.861/04 que, sem dúvida é uma atividade extremamente significativa conforme no art. 10:

Art. 10: Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, responsável por avaliar todos os aspectos relacionados à: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e vários outros aspectos (Brasil, 2006).

Segundo Ristof e Giolo (2006) o Sinaes incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do Paiub, como o compromisso formativo da avaliação,

a globalidade, a integração orgânica da avaliação institucional interna/autoavaliação com a avaliação institucional externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema. Entretanto, o Sinaes não adotou o princípio da adesão voluntária, para participar dos processos avaliativos que compõem o sistema (Ristof e Giolo, 2006).

Conforme dizem Ristof e Giolo (2006) tanto avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa/avaliação em larga escala são dimensões da avaliação institucional. A avaliação externa é realizada in loco, por comissões de especialistas externos à instituição, mediante análise de documentos, interlocução com diferentes membros de diferentes segmentos da IES, bem como da comunidade regional ou local.

1.8.1. Gestão no viés educacional

O conceito de gestão escolar, segundo Paro (2000, p. 123) “foi introduzido na educação no período da redemocratização política nos anos 1980”. Tem suas origens no conceito de administração escolar, significando também utilização racional dos recursos para a realização de fins.

O termo gestão, relacionando-se com administração, significa que administrar é trabalho em que as pessoas buscam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros, com a finalidade de alcançar as metas traçadas. A gestão está presente em todas as instituições, sendo necessária também no setor de educação. É de responsabilidade da gestão escolar a elaboração e

execução da proposta pedagógica, administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros (Maximiano, 2007).

Segundo Luck (2009, p. 23) a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o “planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem” e formação dos alunos.

Para Freitas (2007 p. 502) o termo gestão escolar “surgiu num momento de crítica ao caráter conservador e autoritário da administração escolar para demonstrar seu compromisso com a transformação social” e com a democratização do ensino e da escola.

Embora um pouco distinto, mas complementar do conceito de gestão educacional, Vieira (2007, p. 61) diz que “gestão escolar diz respeito à organização das unidades educacionais, das escolas, enquanto gestão educacional refere-se à gestão dos sistemas educacionais em todos os níveis”. O autor esclarece ainda que gestão escolar significa abrangência dos estabelecimentos de ensino, enquanto a gestão educacional se situa no espaço das ações de governo.

Segundo Silva (2009) gestão passou a ser adotado especialmente após a promulgação de a Constituição Federal em 1988, que elencou a gestão democrática como um dos princípios da educação, in verbis: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Com efeito, esclarece Silva (2009) que este princípio foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editada em 1996, que dispôs que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática

com base nas peculiaridades locais e na participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com a aprovação desta legislação, o Estado brasileiro buscou a flexibilização e descentralização das estruturas educacionais, implementando um novo modelo de gestão que busca proporcionar autonomia para as escolas. Sob o prisma da gestão democrática, foi apontado caminhos para a criação de espaços e de mecanismos de participação para o exercício democrático das relações de poder no âmbito educacional (Dias Sobrinho, 2008).

Apesar da intenção do legislador em abrir novos caminhos para a gestão escolar no Brasil, salienta Oliveira que “a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para a sua efetivação” (Oliveira, 2008, p.95).

O Estado brasileiro buscou a flexibilização e descentralização das estruturas educacionais, implementando um novo modelo de gestão que busca proporcionar autonomia para as escolas. Sob o prisma da gestão democrática, foi apontado caminhos para a criação de espaços e de mecanismos de participação para o exercício democrático das relações de poder no âmbito educacional (Dias Sobrinho, 2008).

Apesar da intenção do legislador em abrir novos caminhos para a gestão escolar no Brasil, salienta Oliveira que “a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para a sua efetivação na Universidade” (Oliveira, 2008, p.95).

Na busca por respostas que venha auxiliar na compreensão da realidade educacional, Dourado (2006, p. 58) ressalta que:

Construir uma nova lógica de gestão, que conte com a participação da sociedade e dos atores diretamente envolvidos com a prática pedagógica, implica rever o modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento vivem até hoje características de um modelo centralizador.

A participação na vida e ação escolar, segundo Dourado (2006) tende a promover interação de todos da comunidade escolar, na tomada de decisões em conjunto, dessa forma, surge o objetivo de estar valorizando a gestão escolar democrática no contexto socioeconômico e cultural, numa perspectiva de agentes de formação e de transformação de educação, sendo a participação à forma mais prática para a formação da cidadania.

Devido aos impactos causados no segmento educacional, a avaliação institucional é quem tem sustentado a dinâmica da educação superior no Brasil. Para Fernandes (2009) aprender, ensinar e avaliar são três processos indissociáveis e a melhora da aprendizagem dos alunos passatanto pelamelhoria do ensino e da avaliação e pelo processo de gestão na escola.

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

A escolha da problematização do presente trabalho é fruto de motivações pessoais, especialmente no que se concerne à observação dos “famosos” *rankings* de universidades, que, em tese, permitem a comunidade escolher uma instituição de maior qualidade, ou pelo menos quando é assim avaliada. Neste contexto investiga-se: como a avaliação institucional externa sobre a qualidade da educação no ensino superior influencia a gestão de uma Instituição de Ensino?

2.2. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

Com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior brasileiro (Sinaes), o Estado passou a aplicar avaliações em larga escala, supervisionando as faculdades públicas e privadas por meio de escores de desempenho dos discentes, com ampla publicidade. Tal prática, efetivamente corresponde na adoção de mecanismos de mercado que transferem para a administração escolar a responsabilidade pelos seus resultados. É preciso analisar se o Estado avaliador também tem cumprido seu dever de proporcionar condições objetivas para que as instituições de ensino possam desempenhar o seu trabalho com qualidade e quais as consequências deste sistema avaliativo na gestão escolar.

Assim, problematiza-se: como a avaliação externa sobre a qualidade da educação no ensino superior influencia a gestão de uma Instituição de Ensino?

2.3.OBJETIVOS

2.3.1.Objetivo Geral

Avaliar o impacto da aplicação da avaliação institucional externa compreendendo, de modo crítico, a influência do sistema nacional de avaliação nas instituições de ensino superior brasileiras.

2.3.2.Objetivos Específicos

- Referenciar a legislação de referência que regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior.
- Analisar a regulação da educação superior no Brasil
- Identificar decisões de gestão motivadas pelos resultados da avaliação da qualidade do ensino superior numa instituição federal de ensino da cidade de Uberaba, Minas Gerais/Brasil.

2.4.METODOLOGIA

A metodologia utilizada se concentrou no desenvolvimento de estudo de caso numa instituição de ensino superior na cidade de Uberaba/MG. Teve como ponto de partida o objetivo já enunciado: analisar a influência e os impactos da avaliação institucional externa em uma instituição de ensino superior. Para compreender o impacto e a influência da avaliação externa na implementação de medidas de melhoria, optou-se por entrevistar 05 (cinco) coordenadores de cursos de graduação, dentre uma população de 09 (nove) coordenadores desta instituição.

A seleção de 5 (cinco) coordenadores para a entrevista se deu em face de alguns critérios: primeiro, pelo número de entrevistados constituir uma amostra significativa; por estar dentro de faixa aceitável para que a amostra seja satisfatória para obtenção de dados e de confiabilidade necessários para o estudo; e sobretudo, pelos cinco entrevistados pertencerem a um mesmo grupo, ao de coordenação de cursos de graduação da instituição. Ao selecionar este grupo, que corresponde a todos coordenadores dos cursos de graduação da Instituição pesquisada, foi possível observar a influência de um dos principais instrumentos avaliativos da política educacional brasileira, nomeadamente, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado somente aos ingressantes e concluintes das graduações.

A coleta de dados seguiu uma orientação qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas aos coordenadores de curso. A opção por recolher informação junto destes elementos prende-se com o fato de constituírem estruturas fundamentais na gestão das escolas e na organização do trabalho pedagógico e, portanto, poderem ter um papel essencial no

desenho e implementação de eventuais melhorias. As entrevistas foram posteriormente alvo de análise de conteúdo.

Cumprido esclarecer que se trata de uma amostragem não probabilística por tipicidade. Segundo Gil (2008) este tipo de amostragem não probabilística consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, pode ser considerado representativo desta população.

Mostra-se importante conhecer as ideias e concepções dos coordenadores de curso para verificar suas posturas e opiniões face ao processo avaliativo deflagrado, pois eles são os atores educacionais que estão em contato direto com os demais professores, gestores e alunos, conhecendo mais profundamente, em tese, as dificuldades e resultados alcançados pelos atores educacionais. Os coordenadores de curso são o vínculo entre a alta gestão da Instituição, docentes e os alunos, estando em contato direto com o objeto deste estudo.

2.5. PESQUISA QUALITATIVA

A metodologia escolhida foi uma pesquisa com abordagem qualitativa, a qual se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. A natureza da pesquisa é exploratória, cujo objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

A metodologia qualitativa é a mais adequada ao presente estudo, uma vez que ela permite uma maior observação e descrição do sentido atribuído às

experiências e ao modo como são sentidas. Para Minayo (2010), a investigação qualitativa se caracteriza como exploratória uma vez que opta por uma coleta de dados dinâmica, cujo objetivo é a compreensão das intenções, das percepções e das atitudes de um grupo em estudo em função de um determinado problema a ser estudado.

Além de propiciar certa flexibilização de métodos e técnicas de coleta de dados em relação às situações vivenciados em campo, a metodologia qualitativa permite um aprofundamento da compreensão do objeto de estudo a partir do público-alvo envolvido na pesquisa, ao investigar suas crenças, hábitos e opiniões.

2.6. ESTUDO DE CASO

Tem como contribuição um estudo de caso, que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica, se realiza por meio de coleta de dados, com recurso de entrevistas semiestruturadas junto aos coordenadores de curso de uma Instituição de Ensino Superior.

Os dados advindos da realização das entrevistas foram transcritos, e tratados com base na análise de conteúdo.

Além da análise de conteúdo, com o escopo de adoção de uma lógica que integre a construção teórica e a investigação empírica, busca-se uma interpretação e reflexão dos dados obtidos. Utilizou-se a triangulação de dados como forma de se averiguar as diversas perspectivas entre o estudo teórico e a prática investigada, especialmente, analisando-se os dados obtidos

pelas entrevistas e as eventuais decisões efetivamente tomadas após processos avaliativos.

Assim o estudo de caso visa conhecer em profundidade o como e o porquê é importante avaliar os impactos teóricos e práticos da aplicação da avaliação institucional externa.

Para Yin (2001), o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.

Ainda segundo Yin (2001), o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

2.7. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 05 (cinco) coordenadores de cursos de graduação, dentre um total de 09 (nove) coordenadores de cursos superiores que atualmente compõe os quadros da Instituição Federal de Ensino pesquisada.

Os entrevistados foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, assim como da voluntariedade e do sigilo quanto à participação. Todos os participantes preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como foi disponibilizada uma cópia para eles.

Os participantes foram convidados individualmente a participar da entrevista após a realização do expediente diário em uma sala da instituição,

ou em outro local e horário que manifestassem interesse, visando diminuir o risco à eventual desconforto.

Convém salientar que a identidade dos participantes foi omitida, com a finalidade de preservar as suas identidades.

2.8. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Os estudos de natureza qualitativa abrangem uma diversidade de técnicas para recolha de dados empíricos. Visando obter os dados necessários para compreensão do problema apresentado, optou-se por adotar as técnicas de pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas semi-estruturadas.

A pesquisa bibliográfica mostrou-se como técnica imprescindível para o presente trabalho, uma vez que permitiu ao investigador contacto com uma grande gama de conhecimentos e fenômenos já descritos por outros autores que possibilitaram desenvolver a fundamentação teórica deste estudo. Foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o intuito de levantar as principais questões problemáticas envolvendo a avaliação institucional externa, buscando entender de que forma ela influencia o trabalho dos docentes.

Segundo Gil (2008), entrevista é uma forma de diálogo assimétrica, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de

informação. Enquanto técnica de coleta de dados é adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, fazem ou fizeram, assim como acerca de suas explicações ou razões a respeito de coisas precedentes.

Ainda para Gil (2008), a entrevista apresenta como vantagem em relação a outros instrumentos de coleta de dados, a eficiência para obtenção de dados em profundidade acerca do problema investigado. Nesta pesquisa foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, em que o pesquisador conduziu a entrevista por intermédio de conjunto de questões (roteiro) sobre os impactos da avaliação institucional externa.

O roteiro de entrevista, disponível no apêndice deste trabalho, apresenta questões sobre a realidade institucional, evidenciando pontos a serem analisados e debatidos nas políticas e ações institucionais das avaliações externas.

2.9. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Nesta pesquisa, para a interpretação e o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo mediante adoção de uma lógica que integre a construção teórica e a investigação empírica, buscando sempre uma interpretação e reflexão dos dados obtidos.

A análise e transcrição das entrevistas foi realizada com muito zelo, visando a extração de informações pertinentes para o estudo

Foram utilizadas análises de dados processados e discutidos em texto, relacionando e comparando-os com outros estudos e com as entrevistas.

2.10. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Hair Jr. et al (2005) mostram que uma medida é confiável e válida quando associada com o menor erro possível ao conceito que está sendo medido. Assim, o processo de analisar a validade dessa pesquisa, dentre outros fatores, levaram em conta as variáveis a validar, os objetivos desse estudo, considerando a população a ser submetida à pesquisa.

Os critérios de confiabilidade, para Newton et al. (2011) são considerados a partir da possibilidade de conhecer a realidade social de forma que produza sempre aproximações mais precisas.

Segundo Vieira (2007) confiabilidade se relaciona às articulações entre construtos teóricos, o método e os resultados, e na capacidade analítica dos contextos sociais.

A classificação dos critérios de validade na pesquisa qualitativa apresentada por Paiva Jr., Leão e Mello (2007) são a saber: triangulação; construção do corpus da pesquisa; descrição rica e detalhada; surpresa; e feedback dos informantes (validação comunicativa).

Na pesquisa qualitativa, os critérios de validade e de confiabilidade assumem, conforme diz Leão; Mello; Vieira (2009) aspectos particulares. Isso se deve a algumas de suas características: a pesquisa qualitativa é sempre, em alguma instância, de caráter interpretativo. Com isso, a subjetividade do pesquisador está presente em todo o desenvolvimento da pesquisa. A investigação qualitativa também assume pelo menos certo grau de indução, que pode chegar à sua forma mais pura, despojada de teoria e sem a formulação de hipóteses, mas permanecendo aberta à descoberta, mesmo quando se utiliza de um quadro teórico prévio, uma vez que este não será operado no nível de variáveis.

No percurso dessa investigação, o pesquisador teve uma aproximação positiva com os entrevistados, com geração de confiança entre as partes. As entrevistas tiveram em média 20 minutos cada, realizadas no mês de agosto do corrente ano. Foram entregues aos entrevistados o roteiro da entrevista, contendo 11 questões e também foi dado aos coordenadores entrevistados a liberdade de acrescentar algo mais se assim o desejassem, até pela necessidade do assunto.

A análise de dados obtidos por meio das diferentes entrevistas foi uma estratégia que se utilizou, com a intenção de se conseguir informações detalhadas. Nessa análise de dados por meio de entrevista semiestruturada, como não poderia deixar de ser, foram utilizadas variáveis representativas de acordo com o embasamento teórico do assunto pesquisado. Assim, a combinação da fundamentação teórica que condicionou a pesquisa com os dados coletados, foi a técnica adotada para a obtenção da validade dessa investigação. O estudo de caso foi teorizado e os dados coletados foram comparados com a fundamentação teórica pesquisada na tentativa de estabelecer novos fundamentos teóricos.

Sendo assim, para garantir a validade dessa pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, a validade mediou a coerência e a uniformidade entre indivíduos pesquisados. A validade também levou em conta as concepções de avaliação institucional externa e no desenvolvimento da pesquisa, as concepções relacionadas ao que os coordenadores entendem de avaliação institucional externa.

Para o estudo de caso, a preocupação foi com a validade nas três fases da pesquisa: formulação, desenvolvimento e resultados. Para além dessas questões de formulação, compreendeu-se como validade a busca por uma

pesquisa bem feita, confiável, merecedora de ser tornada pública para contribuir para o conhecimento de profissionais da educação.

Mediante as respostas encontradas a partir do instrumento aplicado, pode-se inferir que essa pesquisa possui validade e confiabilidade nos resultados encontrados.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADO

Após a realização das entrevistas, os dados e as informações coletados foram analisados de acordo com os objetivos estipulados no trabalho, com a finalidade de analisar o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior brasileiro, avaliar os impactos teóricos e práticos da aplicação da avaliação externa na instituição pesquisada, e compreender de modo crítico o impacto do sistema nacional de avaliação nas instituições de ensino superior brasileiras.

Esta etapa demonstra os resultados obtidos na pesquisa realizada por meio de entrevista com os cinco coordenadores de cursos superiores de uma Instituição Federal de Ensino Superior na cidade de Uberaba/MG, sobre: Como a avaliação institucional externa sobre a qualidade da educação no ensino superior influencia a gestão de uma Instituição de Ensino? Assim, inicia-se as discussões e análises realizadas com os coordenadores da referida instituição.

Idade e gênero

Foi possível verificar por meio das entrevistas semiestruturadas que a maioria dos entrevistados possuem idade entre 30 e 45 anos. De acordo com a pesquisa 20% dos entrevistados tem entre 31 e 35 anos, outros 20% tem entre 25 e 30 anos e uma grande maioria, mais precisamente 60% dos entrevistados apresentam idade entre 36 e 40 anos.

A maioria dos entrevistados na área de coordenação de educação da instituição em ensino superior em questão é do gênero masculino, totalizando 60% dos entrevistados do gênero masculino e 40% apenas do sexo feminino. Apesar de ser a docência uma profissão desempenhada predominantemente por mulheres, segundo pesquisas, os docentes homens prevalecem na Instituição pesquisada.

Tempo de atuação no cargo de coordenação na Instituição pesquisada.

Identifica-se que 40% dos profissionais estão há mais de 3 anos atuando no cargo de coordenador de curso, o que caracteriza um vínculo com a instituição favorecendo no reconhecimento dos sistemas implantados, necessidades que a instituição sofre entre outros importantes quesitos relacionados aos exames avaliativos que possui o ensino superior. Verifica-se que a rotatividade entre organizações educacionais tem um número significativo, entretanto, observa-se que por ser um número pequeno de entrevistados estes mantem-se fieis a instituição.

Tempo de atuação no cargo de docência.

Identifica-se que apenas 20% dos profissionais estão há mais de 10 anos atuando no cargo de docência, enquanto que há divididos 40% dos professores atuando entre 1 e 5 anos, e outros 40% atuam a mais de 5 anos, o que caracteriza um vínculo forte e contínuo com a profissão.

Segundo Siqueira et al. (2012), no Brasil existe uma grande rotatividade de servidores públicos, principalmente, quando realizados em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essa situação é preocupante, pois, conforme afirma Pereira e Ziero (2013), a economia brasileira apresenta uma das maiores taxas de rotatividade de mão-de-obra do mundo.

Em que medida considera que o currículo do curso está direcionado para atender os requisitos da avaliação institucional externa?

Observa-se que mais da metade dos envolvidos, ou seja, 60% dos coordenadores de curso da instituição pesquisada se preocupam em atender os currículos de seus cursos os requisitos cobrados nas avaliações externas realizadas pelo MEC, sendo que os outros 40% dos entrevistados buscam um currículo mais dinâmico, adaptável às necessidades do momento em que o mercado se encontra, se preocupando com a finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do aluno, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º Lei 9.394/96).

Uma Coordenadora disse que a avaliação externa põe todos a refletir sobre as coisas, sobre o currículo, e que também é “um olhar externo que nos ajuda a perceber coisas que se calhar estariam à nossa frente e nós até nem teríamos pensado nelas”.

Para Moreira (2005) currículo está relacionado como campo de lutas, e compreende como confluência de práticas.

Como são definidos os currículos e os planos de ensino no âmbito da Instituição?

A questão apresentada em relação à definição dos currículos e os planos de ensino feitos na instituição em questão visa o mercado de trabalho, objetiva seguir a legislação e ainda procura objetivos referentes às avaliações externas que a instituição sofre. No entanto, é preciso reconhecer que a percentagem referida em “Consonância com a lei” acaba por desaguar na avaliação externa, uma vez que os coordenadores se referiam às normas regulamentadores do MEC.

Dessa forma, o plano de ensino inicia com um cabeçalho para identificar a instituição, curso, disciplina, código da disciplina, carga horária, dia e horário da aula, nome e contato do professor. Lembrando que os planos de ensino são feitos semestralmente e individualmente por cada professor, constando ementa, objetivos e referências conforme a Proposta Pedagógica Curricular de cada instituição.

O plano de ensino ou programa da disciplina deve conter os dados de identificação da disciplina, índice, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina. Entretanto, Barros (2007), Gil (2012), Anastasiou e Alaves (2009) afirmam que não há um modelo fixo a ser seguido. Devem apresentar uma sequência coerente e os elementos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem.

O próximo item analisado foram se os mecanismos para a prática da avaliação institucional externa são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica da Instituição.

Os mecanismos para a prática da avaliação institucional externa são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica da Instituição?

A maioria dos entrevistados, ou seja, 60% dos mesmos procuram em seus cursos manter sintonia entre os mecanismos da PPI e a prática da avaliação externa, uma vez que, a instituição procura ter os conhecimentos voltados para a área baseado nas cobranças das avaliações externas, e mesmo faltando alguns requisitos nessas avaliações, a instituição as valoriza de modo que estão sempre procurando melhorar os conceitos destas avaliações.

Uma coordenadora comentou: “Eu acho que quando se põe em cheque qualquer coisa, como a avaliação externa, serve para refletir e obrigatoriamente, se melhora em alguma coisa”. Enquanto que uma outra coordenadora disse: “A gente sempre tenta se preparar para as avaliações externas, orientamos os professores a trabalharem com questões que possivelmente vão preparar os alunos. A gente trabalha muito com a questão da qualidade. Mesmo sem a questão das avaliações, somos muito preocupados com a qualidade, pois estamos formando profissionais, professores que vão atuar amanhã com meu filho. Nós temos uma equipe pedagógica muito presente no curso de licenciatura em matemática que nos auxilia muito”.

De acordo com (Brown, 2004; Boclin, 2005; Hoecht, 2006) a avaliação institucional externa é realizada por meio de comissões visando garantir qualidade e validação dos mecanismos internos de qualidade.

A próxima questão enfoca as formas com que a avaliação institucional externa têm influenciado na prática do trabalho de coordenador (a) pedagógico (a).

De que forma a avaliação institucional externa têm influenciado a prática do seu trabalho como coordenador (a) pedagógico(a)?

As formas com que as avaliações externas influenciam no trabalho do coordenador pedagógico de curso é diferente. A grande maioria, 60% dizem que as avaliações externas influenciam positivamente, sendo que através dos resultados obtidos é possível verificar e analisar onde estão erros a serem consertados.

Com a aplicação das avaliações externas a Coordenadora A diz que: “a maior influência foi no trabalho realizado no Núcleo Docente Estruturante, com um maior número de encontros, onde podem trocar ideias, sugestões para atingir os objetivos previstos nas avaliações”.

Disse outra coordenadora: “nós nunca temos a verdadeira percepção de tudo o que está acontecendo no interior da instituição, e estamos tão imbuídos no trabalho, que precisamos de momentos para discussão, porque muitas vezes não sobra tempo nem para analisarmos o relatório nas várias estruturas, acho que faz refletir e reconhecer há alguns aspectos que é preciso melhorar”.

A Coordenadora B relata que as avaliações fazem com que os trabalhos de orientação com os professores em relação a questões que possivelmente vão preparar os alunos aumentou, sendo muito preocupados com a questão da qualidade de ensino, pois estão formando profissionais.

No exercício da coordenação pedagógica, você tem utilizado os materiais e os resultados da avaliação institucional externa? Se sim, como?

Conforme análise realizada, 60% dos coordenadores de curso entrevistados fazem uso dos materiais e resultados das avaliações externas. De entre os Coordenadores que fazem uso desses materiais, vale destacar o

relato da Coordenadora B: “Sim, nós fazemos uso dos materiais. Nós vamos passar pelo primeiro Enade agora, este ano. Aplicamos em julho um simulado online com questões do Enade para os alunos. Nós estamos reunindo e vamos observar quais questões eles tem mais dificuldades, e nós estamos elaborando um plano para preparar esses alunos.”

Já os 40% dos Coordenadores que disseram não fazer uso dos materiais relacionados à avaliação externa, comentaram que apenas tiveram acesso a gráficos com os resultados, mas nenhum feedback para professores, alunos e demais funcionários envolvidos.

Segundo o Inep (2002) na composição e desenvolvimento de seu conteúdo, recorreu-se à literatura pertinente de avaliação e medidas educacionais, e, em especial, a guias para a avaliação em larga escala.

Para o Inep (2002, p. 9):

O processo, tal como idealizado, e sua abrangência determinam especificações na elaboração de seus instrumentos. A busca de diferenciais entre os diversos cursos de determinada área, o processo envolvido na elaboração de tabelas de especificações (habilidades e conteúdos) e os procedimentos que levam à interpretação dos resultados conduzem à adoção da avaliação com referência à norma - forma de avaliação mais apropriada nessa situação, que, diferentemente da avaliação com referência a critério, não pressupõe resultados específicos a serem atingidos - padrões mínimos de desempenho. Assim sendo, nesta avaliação, a interpretação dos resultados é feita em relação ao desempenho global, sem definir valores a serem atingidos. Os resultados não podem ter, portanto, interpretação diferente da comparação entre desempenhos de indivíduos, em relação à população submetida àquela avaliação específica. A comparação é possível desde que haja uniformidade nos procedimentos adotados na realização da avaliação em todas as suas etapas, dentre as quais a concepção, divulgação, aplicação e correção, como é o caso do ENC.

A próxima pergunta aos coordenadores é em relação ao clima organizacional da instituição, se o mesmo é propício para a realização da avaliação institucional externa.

O clima organizacional é propício para a realização da avaliação institucional externa? Como isso ocorre?

A avaliação institucional externa é realizada por Comissões designadas pelo Inep. Foi possível verificar que 100% dos coordenadores participantes disseram que o clima organizacional da instituição é muito bom, e que não possuem problemas quanto à realização da avaliação institucional externa.

No tocante à avaliação institucional externa a Coordenadora A relatou: “A gente passou também por um momento particular, porque a biologia, não somente Ciências Biológicas estava passando pelo reconhecimento, mas a Engenharia Agrônoma, e se não me engano, Ciências Sociais também estava. Então a gente viu a movimentação, cada um na sua área, vendo o que seria solicitado, eu acredito que a gente conseguiu trabalhar bem esse reconhecimento.”

No tocante à avaliação institucional, esta mesma Coordenadora fez alguns apontamentos sobre a avaliação interna, mesmo sem ser questionada: “A avaliação interna realizada pela CPA foi determinante na história do curso, os demais coordenadores explicaram que por meio dessa avaliação é possível verificar e analisar fatores que até então não tinham observado e ainda que esse tipo de avaliação favorece o relacionamento entre os membros envolvidos”. No entanto, há relatos de problemas na realização da avaliação interna e na eficácia da divulgação de seus resultados no âmbito da Instituição pesquisada.

Uma coordenadora apontou o seguinte, após os comentários acima: “Na avaliação interna, quase nunca não fomos obrigados a fazer plano de melhoria, portanto, não fizemos, agora temos que fazer”.

Uma observação negativa, relatada pelo Coordenador C, foi quanto a avaliação que os alunos fazem em relação aos professores, relatando que muitos deles não a fazem com o real comprometimento, deixando a desejar em alguns quesitos ou agindo com motivações pessoais, avaliando negativamente os professores.

Também merece relevo o comentário realizado pelo Coordenador C: “A avaliação institucional interna é realizada uma vez por ano, pela Comissão (CPA), e eu acho que ela tem um lado bom e um lado mais limitante. O lado bom, é esse clima propício. (...) eu acho que o que falta é uma divulgação melhor da importância dessa avaliação para alunos principalmente, a conscientização desses alunos para responder, técnico administrativos e até professores. E o retorno, esse é principal. Acho que muitas vezes só mandarem no seu email ou lá no portal, no virtual, a sua avaliação, que você tirou 10, 8 ou 7 é muito pouco. E mandam o relatório. É muito frio. É relatório de umas 100 páginas, uns 10% só leem. Eu acho que tinha que ter reuniões, treinamentos pedagógicos.”

O clima organizacional está relacionado ao ambiente de trabalho dos funcionários, podendo estes se sentir bem ou não dentro da empresa devido a alguns fatores.

De acordo com Chiavenato (1999) clima organizacional trata-se do ambiente interno dos membros da organização, e está diretamente relacionado ao grau de satisfação e motivação de seus participantes.

Entretanto, Bergamini e Coda (1997, p.98) definem clima organizacional como sendo “uma tendência ou inclinação a respeito de até que ponto as

necessidades da organização e das pessoas que dela fazem parte estariam efetivamente sendo atendidas”. O clima é o grau de satisfação dos colaboradores da empresa, sendo um fator que influencia, pois é resultado entre ambiente de trabalho e condições psicológicas, dos funcionários e gestores.

Para Chiavenato (2004, p. 103) “o clima organizacional influencia o estado motivacional das pessoas e é por ele influenciado: é como se houvesse uma retroação recíproca entre o estado motivacional das pessoas e o clima organizacional”. Assim, temos que é de grande valia a avaliação institucional no ensino superior.

Após a divulgação do resultado da avaliação institucional externa, quais as medidas pedagógicas são tomadas?

A maioria dos entrevistados, precisamente 60%, disseram que após a divulgação dos resultados se reúnem para identificar os vários fatores que precisam ser melhorados, existe uma intervenção junto à administração geral do campus, coordenação dos cursos e alunos.

Contudo, mesmo a avaliação sendo uma ferramenta importante, precisa ser readequada, e tem-se 40% dos entrevistados que colocaram que após as avaliações não há nenhuma mudança de comportamento em relação às práticas pedagógicas.

Uma coordenadora comentou que “a articulação com os professores é fundamental para haver melhorias, assim, a discussão da avaliação tem que ser formalizada e mais sistemática”.

Uma outra coordenadora se posicionou da seguinte forma: “sabemos que a avaliação externa nos permite a análise dos contextos institucionais e do funcionamento da instituição, o que resulta na produção de conhecimento útil

sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e ainda o diagnóstico das necessidades da instituição, porém, a instituição sente necessidade de se organizar melhor”.

Assim, o conhecimento produzido é essencial para a implementação de ações com vista à resolução de problemas e suprimento das necessidades da instituição.

A Instituição possui um Plano de Ação construído a partir da Avaliação Institucional, elaborado coletivamente?

Sabe-se que o ato de planejar não se refere especificamente as instituições de ensino, pelo contrário, faz parte do cotidiano do ser humano.

Quanto à existência de um plano de ação coletivo dos cursos pesquisados foi possível verificar que 60% dos coordenadores disseram não ter ou não conhecer esse plano de ação, e dos 40% que disseram existir um plano de ação, complementaram dizendo que o mesmo é feito mas não se pode dizer que de maneira coletiva e que ainda serve apenas para apresentação, sendo que o mesmo na maioria das vezes não é utilizado e os professores quase nunca tem conhecimento desse plano.

Uma coordenadora relatou: “eu acho que nós não estamos nada mal em termos de organização, da forma como trabalhamos. Mas elaborar um plano de ação junto com a direção vai nos obrigar ainda a trabalhar melhor.”

Merece destaque a resposta do Coordenador C: “É uma resposta dupla. Existe um plano. Existe a avaliação. Depois da avaliação existe um plano institucional. Cada Campus constrói o seu e envia para a Reitoria, e a Reitoria preconiza um plano de ação. Mas existe duas limitações. Ele não chega em quem deveria chegar, esse plano de ação. Ele até chega na forma de email. Mas ele não é elaborado coletivamente.”

Para Demo (2000) os planos precisam obedecer a uma sistemática de organização, pois alguns itens que o compõem são indispensáveis, pode-se considerar como uma organização sequenciada a respeito dos aspectos e ações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, com base nos dados levantados, é possível inferir que a avaliação externa tem criado alguns momentos propícios às ações da gestão para o desenvolvimento e melhoria, confirmando o que a literatura apresenta, segundo (Schildkamp et al, 2012). Estes, porém, parecem centrar-se mais em aspetos da organização e gestão escolar e não tanto ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados da avaliação institucional externa.

Os sujeitos entrevistados, mesmo possuindo algum referencial teórico claro sobre o que seja avaliação externa, não conseguem expandir isso para os docentes de seus cursos, de forma que estes possam distinguir o valor da mesma no contexto escolar. Portanto, é possível afirmar que os docentes não planejem suas práticas pedagógicas e metodológicas tomando por base a importância desse campo de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar a influência e os impactos da avaliação institucional externa numa instituição de ensino superior e seus reflexos na qualidade e implementação de ações de melhoria.

Mediante os objetivos, o estudo permitiu desenvolver algumas considerações relativas à avaliação institucional externa. A influência e os impactos da avaliação institucional externa na gestão da instituição pesquisada, mesmo tendo como referencial os padrões de qualidade expressos nos documentos oficiais, nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das avaliações institucionais internas, ainda possui alguns percalços, havendo a necessidade de avanços e melhorias.

Com base nos dados, foi possível inferir que a avaliação institucional externa, mesmo criando alguns momentos propícios à ação dos gestores para o desenvolvimento e melhoria da instituição, estes momentos parecem centrar-se mais em aspectos da organização e gestão escolar e não tanto ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados escolares.

É importante não esgotar a reflexão sobre a realidade institucional nas avaliações externas, mas sim buscar trilhar a trajetória da mesma, contemplando também a avaliação institucional interna, já que se acredita que o papel do gestor não se esgota nessa ou naquela especificidade, mas sim na totalidade que permeia o trabalho educativo.

A avaliação externa permite a análise dos contextos e do funcionamento da instituição, o que resulta na produção de conhecimento necessário sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e ainda o diagnóstico das necessidades, porém, a instituição pesquisada sente necessidade de se organizar melhor. O

conhecimento gerado é essencial para a implementação de ações com vista à resolução de problemas e suprimento dessas necessidades.

Do mesmo modo, foi sustentado nesta pesquisa que a avaliação institucional externa permite a verificação do uso dos recursos financeiros, materiais e humanos, bem como a aferição do trabalho desenvolvido em contraponto com os padrões e objetivos definidos para a educação escolar, dando assim resposta à prestação de contas. Porém, conhecer tudo isso significativamente pela gestão requer que o Plano de Ação da Instituição seja monitorado constantemente com medidas de promoção de sucesso e, além disso, evidencie detalhadamente todas as ações que a instituição pode estar fundamentando para as melhorias e o sucesso acontecerem na prática.

No entanto, vislumbra-se pelo relato dos coordenadores, que a instituição carece de mecanismos e práticas que proporcionem uma maior divulgação dos resultados da avaliação, o que acarretaria sua maior efetividade. Deixam claro a contribuição da avaliação institucional externa para possíveis avanços nas melhorias no espaço da universidade como um um todo.

4.1 Limitações do estudo

Ao longo do desenvolvimento deste estudo identificaram-se questões correlatas que permitiriam verificar algumas limitações. A primeira limitação refere-se às opções metodológicas, como por exemplo, possível insegurança dos respondentes da entrevista e limitações do tamanho da amostra.

Outra limitação encontrada foi a falta de pesquisas para estudar o efeito do uso das avaliações externas na evolução do desempenho dos alunos. No

Brasil, são poucas as pesquisas que procuram ligar a prática docente à melhoria do desempenho dos alunos, medido por avaliações externas.

4.2 Recomendações para investigação futura

Esta pesquisa permite o desenvolvimento de outros estudos para ampliar o entendimento do fenômeno estudado, ou para buscar confirmação empírica dos resultados obtidos.

As literaturas de divulgação sobre o estudo desenvolvido evidenciam rigor conceitual e metodológico, sendo as indicações, conclusões e recomendações amparadas pelo conjunto de informações trazidas por autores renomados que tratam da avaliação externa.

Sendo assim, considera-se que novas pesquisas sobre o assunto poderiam complementar este estudo ao centrar-se mais ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados escolares e não tanto em aspectos da organização e gestão escolar, uma vez que a avaliação externa parece privilegiar mais esta dimensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, N. C. do. (2017). *Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 16 ago. de 2017.

Anastasiou, L; Alves, L. P. (2009). *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. Ed. Joinville: UNIVILLE.

Andes-SN. (2009). *Proposta do ANDES-SN para a universidade pública brasileira*. Cadernos ANDES. 3. ed. atual. e rev. Brasília.

Barreyro, G. B., Rothen, J. C. (2008). *Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB*. da Revista da Avaliação da Educação Superior, 13, 131-152. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14140772008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 16 de setembro de 2017.

Barros, J. de. (2007). *Plano de aula*. Portal Brasil Escola. Disponível em <http://educador.brasilescola.com/orientacoes/plano-de-aula.htm>.

Barroso, J. (org). 2005). *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, nº92, out.

Belloni, I. (1997). *A Universidade e o compromisso com a avaliação institucional na reconstrução do espaço social*. In: COSTA, M. J. J. (org.) Avaliação institucional: desafio da universidade diante de um novo século. Belém: EFPA.

Bergamini, C. W.; Coda, R. (1997). *Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e liderança*. 2. Ed. São Paulo: Atlas.

Boclin, R. (2005). *Avaliação institucional. Quem acredita?* Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber.

Brasil. (2017). *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. 1968 e retificada em 3 dez. 1968. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Compilado.html. Acesso em 19 de julho 2017.

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2017.

Brasil. (2004). *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências.

Brasil. (2004). *Conselho Escolar - gestão democrática da educação e escolha de diretor*. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Brasília. nov. 2004.

Brasil. (2006). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Instrumento de Avaliação de cursos de graduação. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ctg/images/avaliacaoexterna.pdf>. Acesso: 12.06.17

Brasil. (2006). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988)*. São Paulo: Saraiva, 2006.

Brasil. (1996). *Câmara Federal*. Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n os 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. (2007). *Ministério da Educação e da Cultura*. Portaria Normativa de nº 4, 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1 de 2007.

Brasil. (2017). *Enade: Apresentação*. Brasília, 2013 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

Brasil. (2015). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: Inep. 5 v.

Brasil. (Orgs.). (2003). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã.

Brasil. (2017). *Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2017.

Brasil. (2003). *Ministério da Educação e da Cultura*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília.

Brito, M. R. F. (2008). *O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação*. Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850.

Brown, R. (2004). *Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992*. London: Routledge-Falmer.

Buarque, C. (2005). *Reforma de conceito*. Jornal do Commercio, Recife, p. 3, 4 mar.

Calderón, A. I.; Poltronieri, H.; Borges, R. M. (2011). *Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73.

Cardim, P. (2012). *O cenário do ensino superior no Brasil: avanços e desafios*. Disponível em: <http://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/o-cenario-do-ensino-superior-no-brasil-avancos-e-desafios>.

Carvalho, D. (1998). *A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf>.

Castro, M. H. G. de. (2009). *Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios*. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1.

Chiavenato, I. (2004). *Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier – 7ª reimpressão.

Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro. Ed. Campus.

Coelho, M. I. M. (2005). *Avaliação da educação básica*. Belo Horizonte: UNA.

Covac, J. R. (2010). *As políticas educacionais e seu impacto na gestão das instituições de Ensino Superior*. In: COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. A. G. (Orgs.). *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre: Artmed.

Cunha, L. A. (2007). *A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2 ed. São Paulo: UNESP.

Cury, C. R. J. (2002). *Gestão democrática da educação: exigências e desafios*. RBPAE, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez.

Damásio, L. (2011). *Desenvolvimento Institucional do INEP – Conjuntura Crítica e Trajetória*. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública e Governo. São Paulo. Brasil.

Decreto n.º 16.782 - A, de 13 de janeiro de 1925. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18/09/2017.

Dias Sobrinho, J. D. (2002). *Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar.

Dias Sobrinho, J. D. (2000). *Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos*. In: Balzan, N. C; Dias Sobrinho, J. Avaliação institucional: teorias e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Dias Sobrinho, J. D. e Ristoff, D. (Org.) (2002). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular.

Dias Sobrinho, J. D. . (1998). *Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas*. Avaliação, Campinas, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez.

Demo, P. (2000). *Desafios modernos da educação*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes.

Dotta, L. T. T. (2006). *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Dourado, L. F. (2006). *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.

Dourado, L. F. (2008). *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?* Educação & Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104, número especial, p. 891-917, out.

Fávero, M. de L. de A. (2006). *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Curitiba: Educar n. 28, p. 17-36.

Fávero, M. de L. de A. (2003). *Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico*. In: Dourado, L. F.; Catani, A. M; Oliveira, J. F. de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. (Orgs). Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã.

Ferreira, R. A.; Vieira, M. (2010). *Contribuições do Ideb para a avaliação da educação no município de Teodoro Sampaio*. In: Tenório, R.; Machado, C. B.; Lopes, U. M. (Org.). Indicadores da Educação Básica: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: Edufba,. p. 243-262.

Freitas, D. N. T. (2007). *Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Brasileira: Uma Relação a Avaliar*. Educação e Sociedade. Campinas.

Vol.28, n.99. p.501-521, maio/ago.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Data de acesso: 06/05/2017.

Fernandes, R.; Gremaud, A. P. (2009). *Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas*. In: VELOSO, F. et al. (Org.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier.

Gandin, D. (1994). *A prática do planejamento participativo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.

Galanni, M. (2012). *Avaliação da qualidade da educação: aspectos críticos para a administração escolar*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. São Paulo. Brasil.

Gil, A. C. (2012). *Metodologia do ensino superior*. 4.ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gisi, M. L. (2003). *Políticas públicas, educação e cidadania*. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat. p. 91-103. (coleção educação, gestão e política)

Gomes, M, O. (2009). *Formação continuada: estatuto da prática e estágio na formação de educadores*. In: .Formação de professores na educação infantil. São Paulo: Cortez.

Gomes, A. M. (2008). *As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos*. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea.

Gomes, A. M. (2002). *Política de avaliação da educação superior: controle e massificação*. In Educação & Sociedade. Campinas, SP. v.23, n.80, setembro/ p. 277-300.

Hair J. R., J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

Gouveia, A. B. et al. (2005). *Trajatória da avaliação superior no Brasil: singularidades e contradições (1993-2003)*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 16, nº 31, p. 101-131.

Hoecht, A. (2006). *Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability*. Higher Education, Netherlands: Kluwer Academic, n. 51, p. 541-563.

INEP. (2017). Disponível em: www.inep.gov.br visitado em 16 de setembro de 2017. Acesso em 12 de setembro de 2017.

INEP. (2002). *Provão: manual para elaboração de provas*. Brasília: INEP.

Lampert, E. (1997). *Professor universitário: formação inicial e continuada*. Educação Brasileira. v. 19 n. 38: 161-177. Brasília: CRUB.

Leão, A. L. M. S.; Mello, S. C. B.; Vieira, R. S. G. (2009). O papel da teoria no método de pesquisa em Administração. Revista Organizações em Contexto, São Paulo, v. 5, n. 10.

Leite, C. (Org.). (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores*. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife.

Lima, K. R. de S. (2008). *Reformas e políticas de educação superior no Brasil*. In: Mancebo, Deise; Silva Junior, João dos Reis; Oliveira, João Ferreira de. (Orgs.). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea.

Lück, H. (2014). *Gestão educacional: uma questão paradigmática (11ª ed)*. Petrópolis: Vozes.

Lück, H. (2014). *Liderança em gestão escolar (9ª ed)*. Rio de Janeiro: Vozes.

Lück, H. et al. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Macedo, A. R. de; Trevisan, L. M. V.; Trevisan, P.; Macedo, Caio S. de. (2005). *Educação Superior no Século XXI e a reforma universitária brasileira*. Ensaio. Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p.127-148, abr./jun.

Martins, V. (2002). *O artigo 206 da Constituição Federal de 1988*. Retirado de: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/643/Artigo-206-da-Constituicao-Federal-de-1988>.

Maximiano, A. C. (2007). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas.

Mendonça, A. W. P. C. (2000). *A universidade no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14. p. 131-150.

Minayo, M. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29ª ed.). Petrópolis, RJ:Vozes.

Moreira, A. F. B. (2005). *O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades*. In: Morgado, J. C. e Alves, M. P. (Orgs.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores/Professores?* Braga: Centro de Investigação em Educação/ Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa/Universidade do Minho.

Morosini, M. C. (1997). *Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimentos*. In: Leite, D.; Morosini, M. C. (orgs). *Universidade flutuante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papyrus, p. 95-123.

Neto, J. (2010). *Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 19 de maio de 2016 em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604>.

Newton, T.; Deetz, S.; Reed, M. (2011). *Responses to Social Constructionism and Critical Realism in Organization Studies*. *Organization Studies*, v. 32, n. 1, Jan.

Neves, C. E. B. (2002). *A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil*. In: Soares, M. S. A. (org). *A educação superior no Brasil*, Brasília: UNESCO/CAPES/GEU.

Oliveira, D. A. (2008). *Gestão democrática da educação*. Desafios Contemporâneos. 8ª Ed., Petrópolis: Vozes.

Paiva Jr., F. G.; Leão, A. L. M. S.; Mello, S. C. B. (2007). *Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração*. In: *Encontro de Ensino*

e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 1. Recife. Anais do ENEPQ: Recife, 2007.

Paro, V. H. (2000). *Por dentro da Escola Pública*. 3 ed. São Paulo: Xamã.

Pereira, D. A.; Ziero, J. G. (2013). *Uma nota sobre a rotatividade da mão-de-obra do setor privado brasileiro*. Revista de Economia e Administração. v.12, n.1, 132-148 p., jan./mar.

Peixoto, M. do C. de L. (2009). *Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação*. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.1, p. 9-28, mar..

Pessanha, V. (2013). *Direito fundamental à educação na Constituição*. Revista Jus Navigandi (online), volume 3557. Disponível em: de: <https://jus.com.br/artigos/24050>. Acesso em 17 de setembro de 2017.

Pimenta, F. de C. R; Hass, C. M. (2014). *Os instrumentos de avaliação do sinaes - da implantação do sinaes ao final do segundo ciclo avaliativo – 2004/2012*. Seminário internacional de educação 2014.

Raposo, G. (2005). *A educação na Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>.

Rikowski, G. (2003). *As escolas e o enigma do AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços)*. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, p. 111-125, jul.-dez. ISSN 16451384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/rikowski.pdf> . Acesso em: 10 set. 2017.

Ristoff, D.I. (2011). *Avaliação Institucional: pensando princípios*. In: Balzan, N.C.; Dias Sobrinho, J. Avaliação Institucional: Teorias e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Ristoff, D., Giolo, J. (2006). *O Sinaes como sistema*. R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez.

Rothen, J. C. (2006). *Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES*. In: REIS JÚNIOR, J. dos; OLIVEIRA,

J. F.; MANCEBO, D. Reforma universitária: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea.

Schildkamp, K. et al (2012). *The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders*. British Educational Research Journal, 38 (1), 125-152.

Sguissardi, V. (2006). *Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, número especial, out.

Sguissardi, V. (2004). *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. In. MANCEBO, Deise & FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez.

Silva, E. P. (2009). *A importância do gestor educacional na instituição escolar*. In: Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.2, jul./dez.

Silva, J. (2003). *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set./out./nov./dez.

Sinaes. (2017). *Proposta para uma política de avaliação da educação superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em agosto de.

Siqueira, W. R.; Tavares, R. F.; Bueno, M; BA, S. A. C. (2012). *Rotatividade de servidores públicos: estudo realizado em um campus universitário do interior de Goiás*. In: Encontro Nacional Dos Cursos De Graduação Em Administração - Enangrad, 2012, Bento Gonçalves. Anais... Rio de Janeiro: ANGRAD.

Souza, S. M. Z. (2003). *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho.

Veiga, D. R. (2007). *Guia de Secretaria: técnicas e comportamento*. 2ª ed. São Paulo: Érica.

Verhine, R. E; Dantas, Lys M. V.; Soares, J. F. (2006). *Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior*

Brasileiro. Ensaio: Avaliação. Política Pública. Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set.

Vieira, S. L. (2007). *Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples*. IV Seminário Regional de Políticas e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Políticas e Administração da Educação do Rio Grande do Norte. Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). Natal, RN. Publicado em: RBPAE – v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr.

Yin, R (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Público alvo: Coordenadores de Cursos Superiores de uma Instituição de Ensino Superior.

Realização de uma entrevista com o público alvo de uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Uberaba/MG.

Assunto: Avaliação da Qualidade da Educação na Gestão Escolar

- 1 Qual sua idade e gênero?
- 2 Qual o tempo de atuação no cargo de coordenação nesta Instituição?
- 3 Qual o tempo de atuação no cargo de docência?
- 4 Em que medida considera que o currículo do curso está direcionado para atender os requisitos da avaliação institucional externa?
- 5 Como são definidos os currículos e os planos de ensino no âmbito desta Instituição?
- 6 Os mecanismos para a prática da avaliação institucional externa são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na Proposta Pedagógica da Instituição?
- 7 De que forma a avaliação institucional externa têm influenciado a prática do seu trabalho como coordenador (a) pedagógico (a)?

- 8 No exercício da coordenação pedagógica, você tem utilizado os materiais e os resultados da avaliação institucional externa? Se sim, como?
- 9 O clima organizacional é propício para a realização da avaliação institucional externa? Como isso ocorre?
- 10 Após a divulgação do resultado da avaliação institucional externa, quais as medidas pedagógicas são tomadas?
- 11 A Instituição possui um Plano de Ação construído a partir da avaliação institucional externa, elaborado coletivamente?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa:

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa:

Título da Pesquisa: A influência da avaliação da qualidade da educação na gestão escolar

Instituição onde será realizado: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Pesquisador Responsável: Homero Augusto Oliveira Leandro

Telefone do Pesquisador: (34)99633-8677 – email: homeroadvj@gmail.com

Identificação, telefone e email do Comitê de Ética: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba - CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 - e-mail: cep@uniube.br

O (a) sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto “A influência da avaliação da qualidade da educação na gestão escolar”, de responsabilidade de Homero Augusto Oliveira Leandro, desenvolvido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto – Portugal. O trabalho é resultante de pesquisa de dissertação de mestrado e tem como objetivos conhecer os critérios do sistema nacional de avaliação de ensino superior brasileiro e avaliar os impactos teóricos e práticos da aplicação da avaliação institucional externa.

Ao participar desta pesquisa o sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre a

avaliação institucional externa das instituições de ensino, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, garantindo, no entanto, a confidencialidade dos participantes.

Existe um desconforto e risco mínimos na participação desta pesquisa. O risco existente é a perda da confidencialidade. No entanto, o pesquisador esclarece que todas as medidas visando a garantia da confidencialidade serão tomadas e que os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou o nome da Instituição à qual é vinculado ou qualquer outra identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá. Para tanto, serão utilizadas identificações fictícias (Participante A, Participante B, etc) visando garantir o seu sigilo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Para que não haja desconforto gerado durante a pesquisa, os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, visando minimizar eventual desconforto, a entrevista poderá ser realizada em uma sala da Instituição após o expediente ou em outro lugar e horário que o sr. (a) julgar conveniente. Nenhum dos procedimentos adotados oferecem riscos à sua saúde.

A entrevista a ser realizada possui um roteiro de indagações abordando os aspectos práticos e teóricos da avaliação externa. O tempo estimado de realização é de 20 a 30 minutos.

O sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. O sr. (a) tem

liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sr. (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Data: ____ / ____ / _____

Participante: _____

Pesquisador: _____