



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA – UNIR



NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GILMAR UTZIG

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
SINAES:
DESAFIOS E COMPROMISSOS NA FIAR – FACULDADES
INTEGRADAS DE ARIQUEMES**

**PORTO VELHO-RO
2012**

GILMAR UTZIG

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
SINAES:
DESAFIOS E COMPROMISSOS NA FIAR – FACULDADES
INTEGRADAS DE ARIQUEMES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Prof^a Orientadora: Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa.

Linha de Pesquisa: Gestão e Políticas Educacionais.

**PORTO VELHO-RO
2012**

Dedico este trabalho a Antonia, minha esposa, que através da sua compreensão e paciência, me ajudou a realizar este sonho.

Aos meus filhos Eduardo, Maurício e Nathan.

À minha mãe e ao meu pai (que nos deixou recentemente), mesmo distantes, sempre confiaram em mim.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa Antonia pelo companheirismo, amizade e incentivo em todos os momentos, compreendendo minhas ausências e meus defeitos. Eu amo esta mulher!

Aos meus filhos Eduardo, Maurício e Nathan que acompanharam e vivenciaram o meu sucesso e as minhas dificuldades, e tenho certeza, tentando compreendê-las.

Aos meus pais, irmãs e familiares que me acompanharam nas orações.

A minha orientadora Prof^a. Andréia, pelo comprometimento, disponibilidade, paciência, generosidade e respeito com o processo individualizado de produção do conhecimento.

Aos interlocutores dessa pesquisa: gestores, membros da CPA, professores, alunos e funcionários da FIAR que, com opiniões valiosas, possibilitaram a construção de uma análise sobre a autoavaliação desta IES, instituição que me dediquei profissionalmente, sem reservas, durante quase 11 anos e que sempre serei grato.

Ao Prof. Ademir Batista da Silva que com sua competência, realizou as devidas correções e ajustes neste trabalho.

Aos membros da banca, pelas sugestões e proposições significativas.

Àqueles que não estão aqui citados, mas que torceram pelo meu sucesso.

RESUMO

O estudo desenvolvido nesta dissertação tomou como referência e como base para o processo investigativo a autoavaliação implantada pelas Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR), Instituição de Educação Superior (IES) privada, com sede na cidade de Ariquemes, Estado de Rondônia. O que nos motivou a desenvolver o trabalho foi à experiência profissional nessa Instituição, pois sempre tivemos uma relação muito próxima com todos os processos avaliativos internos e externos da mesma, seja como coordenador de comissões ou como gestor, tomando decisões e implementando novas técnicas e modelos de avaliação, ou seja, a avaliação sempre foi um instrumento do nosso trabalho enquanto gestor desta IES; ainda o desejo de aprofundar e atualizar conhecimentos para melhor entender todo o processo de autoavaliação imposto pelo Ministério de Educação (MEC) às IES brasileiras também nos motivou a pesquisar sobre esta temática. Hoje não se discute mais se a avaliação deve ou não ser implantada, mas sim como ela deve ser trabalhada dentro de cada IES, pois o governo brasileiro, por meio do MEC, exerce um papel de regulação da qualidade da educação superior brasileira. A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a partir dessa Lei ela tornou-se obrigatória. Assim, as IES devem se adequar ao novo sistema, cumprindo as etapas avaliativas sugeridas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O trabalho tem como problema de pesquisa: como os processos de avaliação foram implantados no Brasil e tornaram-se, na visão social, inevitáveis a partir de 1990? Quais são os impactos da centralidade da avaliação da Educação Superior, enquanto política pública, para a FIAR? Para este estudo, usou-se o método histórico-dialético, que é uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade educacional, o qual considera que nada pode ser entendido isoladamente, ou seja, para se entender um determinado fenômeno, é necessário estudar o contexto histórico-social em que ele está inserido. Nesse sentido, o estudo da política de avaliação educacional superior brasileira não pode perder de vista a redefinição do papel do Estado, a expansão e a privatização da educação superior, bem como compreender historicamente a implementação de Programas até chegar ao atual sistema, a Lei do SINAES. Pode-se concluir que na década de 1990, a avaliação da educação tornou-se central no desenvolvimento das políticas públicas, principalmente no momento que se implantaram a visão gerencial da educação e a sua mercantilização. Assim, tanto nas visões mais democráticas como nas gerenciais, a avaliação é compreendida como mecanismo primordial para garantir qualidade a educação ou pelo menos revelar os “pontos fracos” que merecem atenção. O estudo mostra ainda que a FIAR realiza avaliação institucional desde 2001, antes da instituição do SINAES. A partir desse Sistema, todo o processo foi adequado dentro das normas sugeridas pela CONAES. Os impactos do SINAES na FIAR denotam um amadurecimento da instituição neste sentido, e a mesma tomou proporções mais amplas e profundas, sendo realizada de maneira mais técnica e profissional, mas sempre com a preocupação de trabalhar os resultados em prol da melhoria institucional. De fato, a avaliação é um processo gradativo, e requer a criação da cultura de avaliação, e este processo está em constante desenvolvimento na IES investigada, pois na medida em que se aprimoram os processos de avaliação entre todos os atores envolvidos, a tendência é o autoconhecimento dos problemas, limitações e potencialidades, buscando sempre a melhoria da qualidade de ensino.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Autoavaliação, Educação Superior, SINAES.

ABSTRACT

The study developed in this dissertation took as reference the process of self-evaluation implanted from the Integrated College of Ariquemes (FIAR), Private Institution of Superior education with headquarters in the city of Ariquemes, State of Rondônia whom served as a base for the investigation process. What motivated us to develop the work was the professional experience in this institution, therefore we always had a close relation with all the internal and external evaluation processes, either as commissions coordinator or as a manager, taking decisions and implementing new techniques and evaluation models, that is, the evaluation always was a tool of our work while manager of this IES; with the desire to deepen and to bring up to date the knowledge to understand better all the self-evaluation process imposed by the Board of education (MEC) the Brazilians IES, also motivated us to search about this thematic. Today is not about to argued or not if the evaluation must be implanted, but how it should be worked inside of each IES, therefore the Brazilian government, through MEC, exerts as a regulation of the quality of the Brazilian superior education. The Law nº 10,861, of 14 of April of 2004, instituted the National System of Evaluation of the Superior Education (SINAES) and from this Law it became obligatory. Thus, the IES must adjust themselves to the new system, fulfilling the evaluative stages suggested by The National Commission of Superior Education's Evaluation (CONAES). The project has as a research problem: As the evaluation processes were implemented in Brazil and became themselves, through the social point of view, inevitable since 1990? What are the centralized impacts of the Superior Education evaluation, while being public politics, for the FIAR? For this study, the method used was dialectical historical, Which is one of the possible boarding of interpretation of the educational reality, which considers that nothing can be understood separately, that means, to be understood a specific phenomenon, it is necessary to study the social-historic context in which is inserted. This way, the study of the politic of the Brazilian Superior Education evaluation cannot lost the role of the State's redefinition, the expansion and the Superior Education's privatization, as well as historically understanding the implementation of programs until arriving at the current system, the law of SINAES. It is possible to conclude that in the decade of 1990, the evaluation of the education became the central in the development of the public politics, mainly ate the moment that had implanted management vision of the education and its mercantilization. This way in the visions more democratic as in the management ones, the evaluation is understood as primordial mechanism to guarantee the education, or at least to disclose "weak points" that deserve more attention. The study shows that FIAR accomplished institutional evaluation since 2001, before the institution of the SINAES, and from this point on of this system, all the process was adjusted in the suggested norms of the CONAES. The SINAES impact in the FIAR denote matureness of the institution in this direction, and has taken wide and deep proportions, being accomplished in a technique and professional way, but always with the concern to work in favor of the institutional improvement. In fact, the evaluation is a gradual process, and requires the creation of a culture's evaluation, and this process is in constant development in the investigated IES, as the evaluation processes improve between all the actors involved, the trend is the self-knowledge of the problems, limitations and potentialities, always searching the improvement of the education quality.

Key-Words: Educational Politics, Self-Evaluation, Superior Education, SINAES.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1990.....	42
Gráfico 2 – Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1980 a 1990.....	44
Gráfico 3 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1991 a 2002.....	47
Gráfico 4 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 2003 a 2010.....	50
Gráfico 5 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 2010.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1990.....	41
Tabela 2 – Evolução do número de Instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1980.....	41
Tabela 3 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1990.....	42
Tabela 4 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1980 a 1990.....	43
Tabela 5 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1991 a 2002.....	46
Tabela 6 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 2003 a 2010.....	50
Tabela 7 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 e 2010.....	522
Tabela 8 – Indicadores da Educação Superior – Cursos de Graduação Presencial e EAD segundo a categoria Administrativa – Brasil – 2010.....	54
Tabela 9 – Indicadores da Educação Superior – Cursos de Graduação Presencial e EAD Brasil – 1991 – 2010.....	55
Tabela 10 – Cursos ministrados pela FIAR e seus respectivos conceitos	92
Tabela 11 – Distribuição dos conceitos	94
Tabela 12 – Distribuição de instituições por IGC - 2010.....	95
Tabela 13 – Distribuição de cursos por CPC - 2010	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABI - Associação Brasileira de Imprensa
- ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
- ACE – Avaliação das Condições de Ensino
- ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação
- ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior
- BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- CC - Conceito de Curso
- CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
- CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CFE - Conselho Federal de Educação
- COFINS - Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social
- CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPA - Comissão Própria de Avaliação
- CPC - Conceito Preliminar de Curso
- CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CsEns - Conselho de Ensino Superior
- CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
- ENADE - Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes
- ENC - Exame Nacional de Cursos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FIAR - Faculdades Integradas de Ariquemes
- FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
- GERES - Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
- IES - Instituição de Educação Superior
- IFETS - Institutos Federais Tecnológicos
- IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IGC - Índice Geral de Cursos
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRPJ - Imposto de Rendas das Pessoas Jurídicas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE - Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MBA - Master of Business Administration
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAI - Programa de Avaliação Institucional
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIS - Contribuição para o Programa de Integração Social
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UB - Universidade do Brasil
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB - Universidade de Brasília
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL SUPERIOR NO CONTEXTO DA REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO.....	20
2.1 REFORMA DO ESTADO: ESTADO AVALIADOR.....	23
2.2 REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENFOQUE NA AVALIAÇÃO	26
2.2.1 Avaliação, Regulação e Qualidade da Educação Superior.....	27
2.3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
2.3.1 Expansão pós Reforma Universitária	39
2.3.2 Expansão a partir de 1990 até os dias atuais	45
2.4 PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NOS ANOS DO NEOLIBERALISMO	56
3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	63
3.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL.....	65
3.2 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	70
3.3 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - PAIUB	76
3.4 EXAME NACIONAL DE CURSOS – ENC	81
3.5 A LEI DO SINAES	83
4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA FIAR	91
4.1 CONSTRUÇÃO DA AGENDA DA AVALIAÇÃO NA FIAR.....	91
4.1.1 Missão da FIAR.....	97
4.1.2 Visão da FIAR.....	97
4.1.3 Valores.....	98
4.1.4 Objetivos estratégicos de atuação.....	98
4.1.5 Objetivos Institucionais	99
4.2 ENVOLVIMENTO DOS DIVERSOS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ACADÊMICA COM O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	99
4.2.1 Objetivos da CPA da FIAR	100
4.2.1.1 Geral	100

4.2.1.2 Específicos.....	100
4.2.2 Metodologia.....	101
4.2.3 Metodologia de avaliação dos cursos	102
4.2.4 Metodologia da avaliação de professores	103
4.2.5 Metodologia da Avaliação Institucional - Professor responde.....	104
4.2.6 Questionários e roteiros	105
4.2.6.1 Cronograma	106
4.3 AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA NAS IES.....	107
4.4 COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	128

1 INTRODUÇÃO

A História recente revela que alguns aspectos teóricos, ideológicos e socioeconômicos das políticas educacionais brasileiras estão diretamente imbricados com o processo de produção da riqueza e, conseqüentemente, sua repartição e distribuição. A política educacional, particularmente, empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que denotam forte tendência de cunho neoliberal. Tais políticas advindas do Estado expressam as forças sociais em disputa, pois as políticas não são “benevolência social”. À luz do materialismo histórico, compreende-se que ela exprime a luta de classes e as mediações econômico-sociais existentes em determinado contexto histórico-social.

Não por acaso, mas na década de 1990, a avaliação da educação tornou-se central no desenvolvimento das políticas públicas, principalmente no momento que se implantaram a visão gerencial da educação e a sua mercantilização. Assim, tanto nas visões mais democráticas como nas gerenciais, a avaliação é compreendida como mecanismo primordial para garantir qualidade a educação ou pelo menos revelar os “pontos fracos” que merecem atenção.

De fato, a década de 1990 é um período de reformas educacionais influenciadas por novas concepções hegemônicas de Estado. Nesse momento histórico o Estado devia mudar seu papel; deveria ter menos ingerência nas atividades econômicas e delegar atividades – como a execução dos serviços públicos educacionais – para o setor privado. Voltada para o ajuste fiscal, a relação custo/benefício, a descentralização, a privatização, a focalização as políticas educacionais receberam a emergência da avaliação sistêmica como estratégias desse Estado “mínimo”, ou seja: Estado que ia desconcentrando as suas funções, mas não perdendo o controle. A estratégia foi verificar os resultados finais dos processos educacionais. De “Estado Educador” passa a “Estado Avaliador”.

Para chegarmos às compreensões acima explicitadas nos alicerçamos nas análises de Cunha (1983); Harvey (1993); Frigotto (1995); Gentili (1995); Filgueiras (1997); Goergen (1997); Freitas (2007); Sampaio (2000); Silva Jr e Sguissardi (2001); Peroni (2003); Dourado, Catani e Oliveira (2003); Rossato (2004; 2005); Cunha (2007); Sousa (2009). Contribuíram ainda para iluminar nossas análises no tocante a política de avaliação da educação superior os estudos de Ristoff (1995; 1997; 1999; 2004; 2006); Sguissardi (1995); Meneghel (2001); Martins (2005); Dias Sobrinho (1995; 1996; 1997; 2000; 2002; 2003; 2005); Michelotto, Coelho e Zainko (2006); Balzan e Augusto (2007); Barreyro e Rothen (2008) e Sousa (2009),

bem como os documentos oficiais, legislações e o Censo da Educação Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Esse alicerce teórico nos possibilitou a responder ao problema da pesquisa: como os processos de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) foram implantados no Brasil e tornaram-se, na visão social, inevitáveis a partir de 1990?

É importante pontuar que uma das funções do método científico é oferecer uma abordagem objetiva e padronizada para a condução de experiências. Para isso, torna-se necessário que haja coerência e imparcialidade por parte do pesquisador, pois no momento da pesquisa, as crenças pessoais e culturais podem se apresentar, ou seja, qualquer ser humano filtra as informações com base em suas experiências, e não raras vezes, o pesquisador pode preferir um resultado a outro, mesmo estando totalmente bem intencionado com a pesquisa. Obviamente isto deve ser evitado a qualquer custo e tempo, com intuito de total confiabilidade nos resultados.

Assim, Gamboa enfatiza o método da seguinte forma:

Os métodos, do ponto de vista epistemológico, podem ser entendidos como modos diversos de abordar ou de se aproximar da realidade ou ainda como caminhos em direção ao conhecimento; nesse sentido, o método se coloca como uma mediação ou uma relação entre o sujeito cognoscente e a realidade (GAMBOA, 1987, p. 117).

Para este estudo, usou-se o método histórico-dialético¹, que é uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade educacional, o qual considera que nada pode ser entendido isoladamente, ou seja, para se entender um determinado fenômeno, é necessário estudar o ambiente como um todo. Este método olha a natureza como síntese de múltiplas determinações, que dependem umas das outras, e olha a natureza do objeto como em estado de movimentos constantes. Para Gamboa (1987, p. 145), a causa ou explicação dos fenômenos está em seu contexto, ou seja, os aspectos contextuais explicam o fenômeno.

O procedimento prático-metodológico do método dialético não é uma tarefa de fácil feitura, já que exige sucessivas rupturas, simbolizadas através de “aproximações sucessivas da verdade que, por ser histórica, sempre é relativa” conforme escreve Frigotto (2004, p. 87).

¹ A concepção histórica do método dialético que fundamenta o materialismo histórico concebido por Marx tem seu construto a partir das ideias filosóficas de Hegel. Assim, Marx e Engels começaram a formular a concepção dialética da História quando escreveram juntos “A Ideologia Alemã”, em 1845/46; o materialismo histórico é, de acordo com Marx, o “fio condutor” de todos os estudos subsequentes. Para eles, a concepção dialética pôde superar a abordagem idealista do início do século XIX. Concordavam com a observação de Hegel de que o trabalho era a mola que impulsionava o desenvolvimento e de que o pensamento e o universo estão em perpétua mudança, mas discordavam de que as mudanças no campo das ideias seriam determinantes para a definição da realidade. Ao contrário, para eles, são as mudanças ocorridas no nível da realidade material que determinam as mudanças em nossas ideias. Criticavam ainda a unilateralidade da concepção hegeliana do trabalho, pois Hegel dava importância em demasia ao trabalho intelectual e não considerava a significação do trabalho físico, material.

De fato, quando se inicia uma pesquisa, o pesquisador tem em mãos não um problema específico, mas sim, uma problemática, ou seja, uma situação que precisa ser investigada. Isso se torna importante pelo fato de o pesquisador já ter algum conhecimento prévio da situação. As condições já existentes fazem com que o pesquisador não chegue intelectualmente vazio em relação à problemática a ser estudada (FRIGOTTO, 2004, p. 87).

No processo de análise dos dados pelo pesquisador surgirão as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Neste momento será superada aquela percepção imediata e primeira sobre a problemática da pesquisa (FRIGOTTO, 2004, p. 88). Fará o pesquisador as múltiplas relações entre a parte estudada e a totalidade (a realidade social). É na análise que acontece o processo interacional das partes com o todo para que este seja criado e recriado a partir das suas inter-relações.

Por último, caberá ao pesquisador estabelecer a síntese da investigação como resultado da elaboração efetivada durante o seu processo de pesquisa. Esta síntese consistirá nas exposições orgânicas, coerentes, concisas das “múltiplas determinações” (FRIGOTTO, 2004, p. 89), que explicam a problemática investigada.

É o que ocorre no trabalho em questão, onde ao se estudar e focar o objeto na avaliação institucional das Instituições de Educação Superior brasileiras, com base numa perspectiva histórico-social, é necessário entender o processo histórico, político e cultural da avaliação, bem como seu envolvimento e sua importância social, ou seja, toda investigação que aborda fenômenos históricos e sociais, como a educação, não pode prescindir da existência do real considerando tempo, espaço e movimento. Nesta direção, a historicidade do objeto na investigação educativa deve-se ao fato de que todo fenômeno da educação torna-se também histórico, pois a educação é tida, em primeiro lugar, como adaptação do homem ao seu meio social (GAMBOA, 1987, p. 148).

Assim justifica-se o método utilizado, pois o mesmo deve-se a necessidade de uma abordagem metodológica que olhe a realidade de modo diferente, que estude a sociedade, a economia, a história com olhar crítico sobre as relações sociais e estas são intimamente interligadas às forças produtivas, ou seja, adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam também às relações sociais.

Portanto, o método histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, pois estuda não somente o fenômeno, o objeto em questão, mas observa e analisa o que está como pano de fundo, o que está oculto. Esta é a essência do método, onde deve ser observado o conjunto, a sua

evolução, os fatores que levaram à sua construção e o que a sua existência influencia, pois o fenômeno deve ser analisado na sua relação com o ambiente em que está inserido, ou seja, o princípio da contradição encontra-se presente nesta lógica.

Nesse caminho lógico para apreender os impactos da avaliação institucional implantadas pelo SINAES na FIAR, significa refletir sobre a realidade partindo do empírico, da realidade dada, o real aparente e ainda por meio “[...] de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado” (PIRES, 1997, p. 86).

Dentro dessa concepção epistemológica é importante perceber que a avaliação da educação tornou-se central no desenvolvimento da política educacional a partir da década de 1990, período marcado por reformas educacionais influenciadas por novas concepções hegemônicas de Estado. No Brasil, surgiria, em 1994, o primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira, qual seja o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Em 1996, teremos o Exame Nacional de Cursos (“Provão”). Essa política de avaliação da educação superior teve sua última edição em 2003. Em 2004, o SINAES e, em 2007 os “índices”: Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). Do modelo “emancipatório” de avaliação do PAIUB para o modelo de “ranqueamento” dos “índices”, o IGC é um indicador de qualidade de IES e serve como referencial orientador das comissões de avaliação institucional e considera em sua composição, no que se refere a graduação, o CPC, e ratificam o papel central da avaliação institucional.

Nesse estudo nos detemos no SINAES, pois quando tratamos de políticas públicas de avaliação da Educação Superior, esse sistema é um marco que se estabelece a partir de 2004, quando se passou a viver a era SINAES, fruto de um processo intenso de recondução da política do nível universitário no Brasil, cuja implantação deu-se através da promulgação da Lei 10.861, de 14/04/2004.

É nesse contexto que surgiu a motivação para desenvolver um trabalho relacionado ao tema Avaliação, tendo como foco a avaliação institucional da educação superior, pois a partir de experiências vivenciadas inicialmente na coordenação dos programas de autoavaliação das Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR), desde o ano de 2001, e posteriormente com a implantação do SINAES, em 2004, sempre tivemos uma relação muito próxima com todos os processos avaliativos internos e externos da instituição, seja como coordenador de comissões ou como gestor, tomando decisões e implantando novas técnicas e

modelos de avaliação, ou seja, a avaliação sempre foi um instrumento do nosso trabalho enquanto gestor desta IES privada.

A nossa inserção no Mestrado em Educação, linha de Pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais, se revelou como um caminho quase que natural a ser seguido, por dois motivos transparentes: primeiro é o que fazemos como gestor desde o ano de 2001, e o segundo permitiu que os dois focos de nossa atividade profissional - as ciências sociais e a educação superior - se entrelaçassem através da discussão da temática desta dissertação: “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: desafios e compromissos na FIAR – Faculdades Integradas de Ariquemes”.

Motivado a descobrir como o atual processo de avaliação institucional da Educação Superior enquanto política pública se insere no processo histórico e interfere diretamente no processo de tomada de decisão dos gestores educacionais e conforme os resultados da autoavaliação realizada periodicamente na IES têm-se como perguntas de partida: Quais são os impactos da centralidade da avaliação da Educação Superior, enquanto política pública, para a FIAR? Quais os desafios e compromissos dos gestores educacionais da FIAR frente às reformas no sistema de avaliação institucional proposto pelo MEC, e em que medida as informações advindas da autoavaliação da FIAR contribuem para os gestores no processo de tomada de decisão?

Para compreender a avaliação da educação superior e sua contextualização histórica enquanto política pública; identificar os pressupostos epistemológicos do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e apresentar os impactos da avaliação interna e a tomada de decisão dos gestores da FIAR, a partir da avaliação institucional, usou-se o método histórico-dialético, conforme descrito anteriormente.

O interesse pelo tema avaliação institucional é fruto de uma vivência profissional na instituição que serviu como base de campo investigativo para este estudo a “FIAR”, como também, da curiosidade, do desejo de aprofundar conhecimentos e entender o olhar do aluno, o olhar do professor, dos demais atores envolvidos direta ou indiretamente no processo de avaliação, uma vez que, avaliar é preciso, é obrigação das IES, é uma imposição do Ministério da Educação, ou seja, não se discute mais se a avaliação deve ou não ser implantada, mas sim, como ela deve ser implantada dentro de cada instituição de educação superior, pois a partir da implantação da Lei do SINAES, se tornou necessário e imprescindível às IES brasileiras, uma reestruturação de sua práxis em relação ao processo de mudança, e qualquer instituição que queira “prosperar”, atuando com qualidade, deve estar aberta às mudanças e repensar suas ações, sem perder de vista as suas especificidades regionais.

Este trabalho está focado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, sendo direcionado para a autoavaliação ou avaliação interna das IES, exatamente por se tratar de um sistema de Avaliação Institucional, premissa básica e uma das exigências do SINAES. No que diz respeito à Avaliação Institucional, tem como pressuposto, ser um processo permanente que busca o autoconhecimento da instituição e possibilita o repensar das ações que estão sendo desenvolvidas. A avaliação é considerada um instrumento que busca a inovação e a qualidade institucional, diferentemente da concepção de avaliação como instrumento de controle, fiscalização e punição. Para que a mesma alcance os objetivos, deve necessariamente ter a participação da comunidade acadêmica, na medida em que esta, a partir de seus gestores, promova debates e discussões que possibilitem a participação de todos no processo avaliativo, criando entre todos os atores envolvidos, a cultura de avaliação.

De fato, a avaliação das instituições de ensino encontra-se na centralidade das políticas públicas voltadas para a educação superior, e o Estado possui o poder de controlar e monitorar todo o processo avaliativo. Assim, para que isso se concretize, torna-se imprescindível que as informações qualitativas e quantitativas advindas dos órgãos que tratam da educação superior, bem como, das políticas públicas voltadas ao Ensino Superior sejam confiáveis e precisas, e devem estar presentes nos debates sobre a melhoria do ensino e da qualidade da educação superior, integrando o cenário educacional brasileiro.

Todavia, quando enfocamos a “avaliação”, temos convicção de que é um termo de muitos significados, abrange vários objetos, cumpre distintas finalidades e abriga diferentes dimensões e modelos, bem como, se configura um campo de conflitos, dado seu caráter social e político, principalmente por estar inserido na educação, na universidade, que são palcos de discussões e contradições.

Satisfazer tanto às dimensões da avaliação institucional quanto às instituições de educação tornou-se fundamental, pois concordamos com Sguissardi (1995, p. 553) quando afirma, “avaliar o ensino superior e a universidade é preciso e urgente, mas é necessário saber-se, antes, de qual avaliação se está falando”. E é por meio dessa complexidade, dessas discussões e análises geradas sobre a gestão educacional e a avaliação institucional que se justifica a relevância e importância de se pesquisar sobre esta temática, tendo como objeto uma IES na região amazônica do país.

Conclui-se que em todos esses anos de intenso convívio com os processos avaliativos, alcançamos experiências exitosas, mas também, algumas decepções, principalmente quando tratamos dos impactos da autoavaliação na FIAR, através da participação de discentes, docentes e trabalhadores técnico-administrativos. O que

percebemos (sem generalizações) é um descaso por parte dos atores envolvidos no processo em relação à importância de se avaliar e os gestores da FIAR tomam suas decisões, também, a partir dos resultados da avaliação institucional interna.

O que percebemos na FIAR, é que se torna necessário, em todos os processos de autoavaliação, um amplo debate em torno desta problemática. É imprescindível que todas as instâncias envolvidas sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) se comprometam ao máximo com o processo, e principalmente saibam usar os resultados como sugestão para implantação das melhorias. E isso, temos certeza que a FIAR tem conseguido realizar com bastante propriedade, pois os resultados são amplamente debatidos com as coordenações de cursos e os gestores, e posteriormente, dentro de um planejamento de mudança e execução, as sugestões são colocadas em prática.

As dificuldades e os desafios são grandes, pois fazer, por exemplo, o aluno entender a verdadeira importância de se avaliar, não é tarefa fácil. Para a grande maioria dos alunos, este momento é o de vingança para com os professores e para com a instituição.

Daí o grande desafio da CPA e dos gestores. Filtrar todas as informações oriundas do processo de autoavaliação, e ter o discernimento, o bom senso, de extrair o que realmente é importante para o crescimento da instituição. Certamente este é o grande desafio.

Assim, esta Dissertação dividiu-se em três partes. A primeira parte tem por objetivo demonstrar no curso de sua construção que a política de avaliação da educacional superior brasileira não pode perder de vista a redefinição do papel do Estado, a expansão e a privatização da educação superior. Já a segunda parte do estudo apresenta a implementação das políticas de avaliação institucional das Instituições de Educação Superior, nas décadas de 1990; programas como o PAIUB, ENC até chegarmos à Lei do SINAES. A última parte da dissertação aborda a construção da agenda da avaliação na FIAR, sua missão, seus valores e objetivos institucionais, bem como, os impactos do envolvimento da comunidade acadêmica no processo de avaliação dessa IES.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL SUPERIOR NO CONTEXTO DA REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

Para melhor desenvolver esta temática, torna-se necessário a compreensão do contexto ao qual está inserido o capitalismo, bem como, das crises econômicas e políticas dos anos 1970-1980 (mais precisamente a partir de 1973) que desencadearam as mudanças nas políticas educacionais atuais, afetando diretamente o Brasil. Segundo Mészáros (2003), a crise estrutural do capital começou a dar sinais a partir da década de 1970 e se expressou em uma série de mediações até a nova organização da ordem mundial, claramente perceptível nos anos 1990, marcados por intenso processo de globalização econômica e financeira.

As profundas transformações por que passa o capitalismo desde meados dos anos 70 configura um cenário que se convencionou denominar de globalização - mesmo que este fenômeno não seja decorrente somente da crise dos anos 70. Cabe ressaltar que este processo está profundamente articulado com estas transformações, principalmente no final do século passado, tais como:

Flexibilidade espacial, com a derrubada das restrições de entrada e saída, de capitais e mercadorias, nos diversos países e regiões; flexibilidade temporal, com a criação de novos e impressionantes meios de comunicação e de produção de informações; flexibilidade produtiva das máquinas, equipamentos e da mão-de-obra, de acordo com as flutuações quantitativas e qualitativas da demanda; flexibilidade financeira e de comercialização; flexibilidade no uso e na contratação e dispensa da mão-de-obra, com a total desregulamentação do mercado de trabalho, de acordo também com as variações da demanda; e flexibilidade da jornada de trabalho e da remuneração dos trabalhadores (FILGUEIRAS, 1997, p. 914).

Concordamos com Filgueiras (1997) quando afirma que o neoliberalismo², enquanto ideologia e como política econômica, se constitui na doutrina mais adequada para o capital,

² As origens do que hoje se chama neoliberalismo nos remetem à Escola Austríaca, nos finais do século XIX, e teve como marco: “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Von Hayek (1944). Assim, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, as idéias neoliberais ganharam força na Europa e na América do Norte, tendo como bandeira a forte reação teórica e política ao Estado intervencionista e do bem-estar social (prevalecendo este), pois segundo Hayek, a intervenção estatal conduz a uma servidão moderna. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Já na década de 1970, através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman (um dos idealizadores desta doutrina), surgiu como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo. Aparece também a partir de 1979, como programa de governo na Inglaterra, com Margaret Thatcher e, nos Estados Unidos, no início da década de 1980, no governo de Ronald Reagan. Na América Latina, a primeira experiência de neoliberalismo econômico foi realizada no Chile após a queda do governo Allende (1973). No Brasil, a doutrina neoliberal passa a direcionar a política brasileira a partir do governo de Fernando Collor de Mello, mas foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso que essa política foi acentuada por meio de uma série de reformas no Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais (Cerqueira, 2008).

nessa nova fase do desenvolvimento, pois serve tanto para a reestruturação produtiva quanto para o processo de globalização.

Assim, no início dos anos 70, após um período de mais de 25 anos de crescimento, iniciou-se uma profunda crise nas economias dos países capitalistas centrais, que se expressou, sobretudo, na aceleração das taxas de inflação, na redução da produtividade e dos níveis de crescimento, na elevação dos déficits públicos e no aumento do desemprego. Conforme Filgueiras (op. cit.) era o esgotamento de um padrão de desenvolvimento capitalista, que surgiu na indústria automobilística nos Estados Unidos e se expandiu no pós-guerra, para a Europa, qual seja: o fordismo.

Complementarmente, estiveram na origem da crise econômica dos anos 70, a desregulamentação do sistema monetário internacional e dois choques petrolíferos (em 1973 e 1979), ocasionando um travamento do ritmo de crescimento dos países industrializados. Ainda o dólar americano, que servia de referência a todas as economias ocidentais desde a década de 40, foi desvalorizado em 15 de agosto de 1971 e perdeu a sua paridade relativamente ao ouro. Esta desvalorização alterou o sistema monetário internacional, resultando na instabilidade no comércio internacional.

Dois anos depois, no final de 1973, os países árabes membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), aumentaram quatro vezes o preço do petróleo no espaço de três meses, numa altura em que estavam em guerra com Israel, e nacionalizaram as instalações ocidentais.

Contrariamente à grave crise de 1929, a de 1970 estava associada a uma alta de preços. Neste caso, houve a conjugação de uma estagnação com a inflação, o que provocou um aumento dos preços, mas também uma subida dos salários, resultando numa proteção dos sistemas sociais em alguns países da Europa Ocidental; estes conseguiram afastar uma parte dos efeitos negativos desta crise através dos subsídios de desemprego e da manutenção do poder de compra.

Nesta direção, Antunes destaca que,

Particularmente nas últimas décadas, como respostas do capital à crise dos anos 70, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, através do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, no qual se destaca, para o capital, especialmente, o modelo "toyotista" ou o modelo japonês. Estas transformações, decorrentes, por um lado, da própria concorrência intercapitalista e, por outro, dada pela necessidade de controlar o movimento operário e a luta de

classes, acabaram por afetar fortemente a classe trabalhadora e o seu movimento sindical (<<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>> Acesso em 15/03/12).

Segundo Frigotto, a crise do capitalismo é:

[...] em sua essência, a crise do padrão de acumulação e de regulação social que sustentou a exploração capitalista nos últimos 50 anos. Trata-se de um capitalismo denominado de bem-estar social, Estado previdenciário ou simplesmente modelo fordista, que incorporou algumas teses socialistas, direitos sociais de educação, saúde, transporte, moradia, garantia de emprego e seguro desemprego (FRIGOTTO, 1995, p. 82).

Na perspectiva apontada pelo autor, a crise do capitalismo no final do século XX, foi consubstanciada pela necessidade de recomposição da hegemonia burguesa, ou seja, a necessidade de recompor as taxas de lucro. E isto foi evidenciado, por meio “da radicalização do neoconservadorismo onde o mercado se constitui no ‘deus’ regulador das forças sociais” (FRIGOTTO, 1995, p. 82).

Analisando de forma mais direta, já no início da década de 70 a crise tomou proporções mundiais, pois a produção industrial estava em forte queda, verificava-se um aumento generalizado dos preços dos produtos, as taxas de desemprego estavam subindo e algumas indústrias como a siderurgia, a construção naval, a indústria têxtil, a construção automóvel e o setor dos transportes aéreos ameaçavam falir.

Entre 1979 e 1980, ocorre uma nova crise petrolífera, ocasionando queda na oferta e conseqüentemente uma forte alta dos preços do barril no mercado internacional. Este aumento de preço arrasta o déficit comercial, e as atividades mais relacionadas com a utilização do petróleo, como por exemplo, o setor automobilístico, e os países atingidos tiveram de diminuir o consumo de energia. Embora a esta crise petrolífera não seja atribuída a principal causa da crise geral, não há dúvida que teve grande contribuição, pois houve um aumento repentino do desemprego e agravamento da inflação. Não obstante, a Europa entra numa fase denominada de estagnação, isto é, uma combinação de uma recessão com o aumento da inflação. Como resultado desta situação, registram-se inúmeras falências e a crise das indústrias tradicionais que haviam estado na base do arranque da Revolução Industrial, como a siderurgia, a metalurgia, os têxteis e derivados destas também foram impactadas.

Ainda o problema do desemprego, que no princípio dos anos 70 quase desaparecera, volta a afligir as economias europeias, mas desta vez é um desemprego muito focalizado, de modo que, atingem essencialmente jovens sem formação especializada, mulheres, trabalhadores imigrantes e os operários das indústrias tradicionais.

Para agravar a crise, os trabalhadores imigrados, em luta pelos seus postos de trabalho, são vítimas da marginalização social e, em alguns países, são alvos de movimentos xenófobos, num período em que ressurgem as ideologias fascistas.

A crise foi expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), enviado ao Congresso Nacional em 23 de agosto e aprovado em novembro de 1995, elaborado pelo então Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), na gestão de Luis Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - 1995-1998. Naquela conjuntura tornara-se evidente e necessário que o Estado passasse por uma reforma, com objetivo de superar esta crise imposta pela globalização econômica.

Conforme o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América latina e no leste europeu, era a crise do Estado que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 10).

Tornou-se importante então, com o intuito de preparar o país para uma nova inserção no cenário mundial, uma redefinição do papel do Estado, temática que será abordada nesta seção.

2.1 REFORMA DO ESTADO: ESTADO AVALIADOR

A partir da década de 1990, ocorreu no Brasil uma intensa movimentação política e econômica. Estavam em curso diversos projetos e propostas visando à redefinição do papel do estado³ em vários setores, bem como, a forte tendência de fortalecimento do neoliberalismo, atendendo e/ou adequando-se a uma tendência mundial de implantação de reformas ou “paradigma reformista”, onde prevaleceu a tese do chamado Estado Mínimo⁴.

³ O conceito de Estado que utilizamos é proposto por Marx e apresentado por Peroni (2003, p. 22) como “Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que o processo de correlação de forças em curso é o capital que detém a hegemonia”.

⁴ O ideário do estado mínimo tem como fundamento o abandono do peso, ou seja, as atividades econômicas passam para a iniciativa privada, a regulação das mesmas para o mercado, e as responsabilidades sociais para os indivíduos.

Concomitantemente, o chamado Estado Moderno então vem passando por profunda crise, cuja origem está na necessidade de adequação a essa nova ordem mundial, qual seja, a globalização, que promove a ruptura dos processos, estruturas e relações tornando-se necessário uma readequação de seu papel, isto é, o Estado que até então era tido como provedor do bem-estar-social, responsável pelas conquistas e melhorias individuais e coletivas, sofre uma mudança paradigmática, ficando a mercê de um novo modelo econômico global.

Nesta direção, a universidade, a educação superior, que se colocavam a serviço do estado, e também serviam como alicerce do Estado de bem-estar-social, também entra em crise, pois são forçadas a adequar-se à nova realidade⁵.

O estado passa a escusar-se cada vez mais de suas responsabilidades educacionais, repassando-as para setores privados. Um dos resultados desse encolhimento do Estado é a clara possibilidade de fragmentação do campo educacional. O Estado, guiado pela nova racionalidade econômica global, transfere para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas. No caso específico da universidade, o Estado deixa de ser o seu gestor e essa dissociação entre Estado e universidade representa também para esta, a necessidade de uma reorientação (GOERGEN, 1997, p. 26).

Portanto, esta redefinição ou processo de reforma do Estado brasileiro teve consequências significativas na formulação de propostas para a educação superior, pois as mesmas articulavam-se às reformas do estado. É neste contexto que surge a expressão “Estado Avaliador”⁶, isto é, o surgimento do Estado Avaliador se deve à redefinição do papel do Estado, e segundo Afonso,

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado avaliador”. Essa expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2000, p. 49).

⁵ Educação, em uma sociedade de classes está a serviço dos interesses hegemônicos, e o Estado representa, em última instância esses interesses.

⁶ Esta expressão teve origem com Neave enquanto Estado supervisor. Para este autor, o surgimento do Estado Avaliador é o ponto da difícil combinação entre medidas que, grosso modo, envolvem dois pólos conflitantes: a delegação de responsabilidade pelo planejamento institucional de cada universidade individualmente e a responsabilidade do governo central de estabelecer políticas nacionais e objetivos amplos para a educação superior, ou seja, é a combinação da mão pesada do Estado com relação menos intervencionista com o mundo da academia. A avaliação é o ato essencial na articulação entre a formulação de políticas pelos governos centrais e a implementação e performance no nível da universidade (NEAVE, 1996, p. 66).

Na lógica do Estado Avaliador os processos de privatizações e os sucateamentos das instituições públicas abrem caminho para as instituições privadas no livre mercado, de sorte que o estado passa a admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada.

Neste sentido, o ensino superior nos anos 1990, após uma década de incertezas, apresentou consideráveis mudanças, impulsionado por contextos nacionais e internacionais, pela reestruturação produtiva do capitalismo, pelo conhecimento como elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário de competição globalizada (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003). Nesse momento inicia-se um processo de “*ajustamento*” do projeto político brasileiro à nova ordem mundial, apresentando então uma reconfiguração do espaço social, segundo a ótica e a racionalidade econômicas. Configura-se o contexto de um Estado mais enxuto, com sujeitos que possuem novos desejos, dispostos a produzirem em todas as esferas da atividade humana, especialmente a educação, uma “nova vontade geral da Nação” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001).

De fato, esta “nova ordem mundial” está atrelada aos programas do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) - Banco Mundial, pois suas políticas, neste momento histórico, passaram para a área educacional, especialmente nos países latino-americanos, e foi significativamente intensificado nos anos de 1980-90.

As diretrizes “impostas” pelo Banco Mundial ao Brasil, inseridas no contexto da reforma do Estado e da educação, basicamente se traduzem em compartilhamento de ideias, e servem de fundamento para as políticas educacionais brasileiras, dentre elas, a focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; a descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino, por exemplo, via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços.

Portanto, a interferência do Banco Mundial na educação brasileira, teve como objetivo principal promover ajustes de interesse do capital internacional, buscando adequar o conjunto das políticas educacionais à atuação do Estado como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. Não podemos deixar de pontuar que esses ajustes foram bem recebidos internamente pelos grupos atrelados ao capital.

2.2 REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENFOQUE NA AVALIAÇÃO

Outro aspecto que influenciou a iniciativa de implantação das Políticas de Avaliação Institucional em nosso país foi o contexto da redemocratização. Conforme Sousa,

De fato, a década de 80 é de luta pela redemocratização da sociedade e, como parte dela, da universidade. Há também, para significativo número de professores, consciência de que alguns dos problemas relevantes da universidade são decorrentes do poder e da tomada de decisões na relação entre representantes e representados, governantes (Estado, mantenedoras) e governados (SOUSA, 2009, p. 74).

De fato, na década de 1980, foram desencadeados movimentos através da comunidade científica, principalmente por meio da Academia Brasileira de Ciências, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), convergindo para dois focos que ofereciam boas perspectivas de renovação: a implantação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985, do qual se esperava grande dinamismo e inovação na política nacional de pesquisa aplicada; e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, que oferecia oportunidade de diálogo e discussão de propostas em favor da atividade científica e da educação em todos os seus níveis.

Além disso, conforme afirma Sousa, em 1982,

A ANDES articulou-se com a SBPC, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a fim de discutir as diretrizes para a Universidade com outros setores da sociedade. Dessa reunião, realizada no Rio de Janeiro, os presidentes e/ou representantes dessas entidades formaram “um acordo de ação comum no sentido de levar proposições sobre a reestruturação da Universidade brasileira”. Os princípios que nortearam as propostas foram: 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, a pesquisa, com dotação orçamentária suficiente para sua execução e liberdade de pensamento (SOUSA, 2009, p. 74).

Esses princípios foram incorporados na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu art. 206, a gratuidade do ensino público e, no Art. 207, que as universidades gozassem de autonomia técnico-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a Constituição de 1988 firmou o princípio segundo o qual “quanto mais democrática a sociedade, mais necessárias seriam as avaliações que tomassem como

parâmetro de desenvolvimento não só o nível de atendimento, mas também a qualidade dos serviços essenciais oferecidos à maioria da população”. Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a avaliação passou a ser obrigatória, e desde então, os municípios e Estados têm de se preocupar com o sistema de avaliação.

Reportando-se à década de 1990, é no ensino superior, mais precisamente nas políticas de avaliação no Brasil, que o impacto da nova lógica de mercado começou a ser observado com mais ênfase, repercutindo até os dias de hoje, ou seja, a preocupação com as políticas de avaliação no Brasil, como afirma Peroni (2003), está se materializando através da redefinição do papel do Estado, pois se usava a avaliação como instrumento de garantia para o controle. Este mecanismo de controle e avaliação foi estimulado por organismos internacionais, e ainda de acordo com Peroni (2003, p. 100), “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos projetos”.

Dessa forma, as reformas implantadas na educação superior, seguiram as diretrizes dos organismos internacionais, cuja tese é de que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos. Porém, os investimentos na área educacional, sob a ótica neoliberal, eram voltados unicamente para a formação de “recursos humanos”, ou seja, a educação é uma mercadoria, que deve formar mão-de-obra qualificada para o mercado.

Neste sentido, com a implantação e/ou adesão às políticas neoliberais, o Brasil insere-se na ordem econômica mundial e, conseqüentemente, estrutura os setores vinculando-os aos valores mercadológicos e competitivos. Nesta linha, inclui-se a educação, que também passou a fazer parte desta lógica, tornando-se uma espécie de mercadoria. Parafraseando Romero e Zanardini (2004, p. 100), esta reorientação esteve subjugada à demanda “imposta” pelos organismos internacionais que, vinculando os propósitos educacionais aos econômicos, imprimiram sua representatividade, atuando em um meio receptivo a essas inovações: a sociedade brasileira, de certa forma, viu-se inserida de forma “natural” neste novo modelo econômico.

2.2.1 Avaliação, Regulação e Qualidade da Educação Superior

Para entendermos a relação existente entre avaliação e regulação objetivando a construção de uma educação superior de qualidade, inicialmente torna-se necessário conhecer

o significado de cada um destes conceitos. Primeiramente, aos processos de regulação, cabe ao poder público, exercendo sua função de controle, “fixar as normas de organização e funcionamento, bem como verificar e assegurar o seu fiel cumprimento” (MARTINS, 2005, p. 41).

Ainda de acordo com o autor, num processo de regulação, há três dimensões envolvidas: a normativa, a verificadora e a controladora, sendo que, na dimensão normativa é que se determina a realização dos processos de verificação e controle, ou seja, ali se estabelece o contexto e as condições gerais nas quais serão desenvolvidas as duas outras dimensões.

No entanto, as dimensões da verificação e controle, ainda segundo Martins (op. cit.), são insuficientes para garantir a qualidade ou fomentar a melhoria nas IES, tornando necessário que a regulação estabeleça uma interface com outro processo, mais propícios à construção da qualidade: a avaliação. Esta deve ser contínua exatamente para considerar a totalidade das dimensões, bem como de todas as atividades desenvolvidas no âmbito dos programas e cursos de formação das IES. Tendo em vista que,

No âmbito da relação avaliação/regulação, deve haver um espaço bem definido para ambas; caso contrário, elas podem ser confundidas. Nesse sentido, caso a concepção de avaliação aponte para uma linha de punição e controle, a sua interface com a regulação será intensa, podendo haver uma junção de ambos os processos. Mas quando a concepção de avaliação aponta para a linha formativa, há que se pensar a regulação como um momento posterior à avaliação, separada desta, ainda que dela dependente (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 94).

No tocante à avaliação, seguindo a linha formativa, pode-se considerar, de acordo com Dias Sobrinho que,

Para muito além do controle, a avaliação deve buscar expandir sua função essencialmente educativa, formativa, pedagógica, pró-ativa e construtiva. Em outras palavras, a avaliação deve colocar como foco central de suas preocupações a questão fundamental do sentido social de uma instituição. Deve, basicamente, perguntar sobre os significados sociais de que se reveste a formação promovida nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, interrogar sobre os efeitos sociais dos trabalhos produzidos e dos serviços oferecidos. (...) A avaliação deve perscrutar os sentidos da formação e a quem ela serve; deve pôr em questão o conceito de sociedade que fundamenta a ciência e a prática nos diversos setores institucionais; fundamentalmente e, utilizando-se de várias análises particulares, deve pôr em linha de consideração crítica a missão de cada instituição e sua realização (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 109-110).

Comungamos com a linha de pensamento de Dias Sobrinho e Meneghel, pois se torna fundamental a reflexão de que o ato de avaliar, apesar de possuir estreita relação com a regulação e de ir além do controle, não pode ser visto pela ótica da punição.

Segundo Ristoff (1995, p. 47), ultrapassar esse ponto parece ser um dos grandes desafios da avaliação da educação superior no Brasil, visto que “somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação — a sua capacidade de construir — tornando-a um mero instrumento de classificação”.

Quanto ao Estado neste processo, cabe ao mesmo assumir o papel de regulador dos resultados da educação superior, pois a ele interessa atender às exigências da política global do Banco Mundial, sob imposições do neoliberalismo internacional, em detrimento ao processo de construção das aprendizagens. É exigido assim, das instituições de educação superior, ensino de qualidade, mas esta só pode ser alcançada pelo incremento do ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, esta política neoliberal do Estado para as universidades brasileiras, iniciada na segunda metade da década de 1980, apresenta como características um desinvestimento cada vez maior do Estado no campo da pesquisa científica e tecnológica e um abandono em relação ao ensino universitário público, sobretudo de graduação, base da formação superior. Paradoxalmente, ocorre uma crescente intervenção do Estado e do MEC nas universidades, via sistema de avaliação e outras medidas autoritárias, ferindo a autonomia das instituições universitárias, inscrita no art. 207 da Constituição Federal de 1988.

Prova disso são as ações do Estado no sentido de acentuar o aligeiramento e a diluição do processo de formação, via cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de educação à distância, mestrados profissionais, Master of Business Administration (MBAs), institutos superiores de educação, cursos normais superiores, etc. Muitas dessas medidas foram instituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 9.394, de 1996. A partir daí, ocorre uma fragmentação do sistema de ensino superior, especialmente da universidade pública, via diversificação do sistema de ensino. Isso é comprovado pela própria regulamentação da LDB, e mais especificamente pelo Decreto nº 2.306/97, que definiu a conceituação/distinção entre universidades, centros universitários, faculdades integradas e isoladas, reforçando a competitividade no interior do sistema de ensino superior, a partir do sistema de avaliação.

A classificação/distinção das instituições de ensino superior como universidades, centros universitários ou instituições isoladas é de grande interesse para o setor, porque afeta

sua autonomia para criar novos cursos e decidir quanto à oferta de vagas nos mesmos, pois no momento imediatamente anterior à implantação da LDB, o processo de expansão da educação superior brasileira, tanto de instituições quanto de cursos, estava acelerado, principalmente via setor privado.

Mas um aspecto importante deve ser levado em consideração, em se tratando da educação superior e sua expansão: a qualidade. É pertinente um questionamento neste sentido: será que os cursos ofertados pelas IES são de qualidade? Ou, os já existentes têm melhorado de qualidade? Se uma universidade legitima-se enquanto instituição do saber socializado pela qualidade dos serviços que presta à sociedade a que serve, o conhecimento filosófico e científico por ela oferecido não pode transformar-se em mercadoria para ser vendida num mercado que lhe dita as regras.

Posicionando-se sobre essa questão, Dias Sobrinho, ao esboçar seu entendimento sobre a educação de qualidade, nos remete ao seguinte questionamento:

A qualidade em educação não pode estar desgarrada das políticas e das finalidades das sociedades em que as instituições educativas realizam suas atividades de formação e de construção do conhecimento e da cidadania. Em outras palavras, a qualidade requer pertinência. Por sua vez, a pertinência social, que se articula com a ética, tem também de ser promotora da justiça. Educação de qualidade é aquela que, ademais de cumprir com rigor os imperativos da ciência, ajuda a construir patamares mais elevados de uma sociedade plural, justa e democrática. Isto se dá, sobretudo, pela produção de ciência e de tecnologia com valor estratégico para cada sociedade e, obviamente, a formação de profissionais e cidadãos que saibam desempenhar bem suas funções de trabalhadores do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 150).

Concordamos com Dias Sobrinho e também comungamos com Rios (2006, p. 68) quando afirma que o “termo qualidade já carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom. Isto nos permite entender por que encontramos na maioria dos documentos a referência a uma “educação de qualidade, sinônimo de boa educação”. Complementando, a autora acrescenta ao termo a ideia de conjunto de atributos como a indicar complexidade. Assim, Rios acrescenta que,

[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades” (RIOS, 2006, p. 68-69).

Seguindo nesta mesma linha, Demo (1994, p. 18) afirma que a ideia da “qualidade” em educação ganha um sentido dinâmico e está ligado à concepção de construção: “qualidade

é competência construtiva e participativa” e tem seu lugar em todos os níveis de ensino porque fazer qualidade é construir crítica, criatividade e competências para mobilizar recursos em busca da autonomia e da alteridade.

Somos adeptos de forma consistente a estes conceitos, especialmente quando Rios conceitua qualidade como sendo um conjunto de qualidades, pois entendemos que fazer educação dissociando, por exemplo, ensino, pesquisa e extensão, os horizontes tornam-se obscuros, ou seja, conforme conceitua Pedro Demo, qualidade é quando todos os sujeitos, comunidade acadêmica e Estado participam efetivamente do processo de melhoria da educação, através da avaliação.

Também Ristoff (1997) enfatiza que para a concepção histórica a natureza das instituições acadêmicas, a universidade tende a cair em modismos, o que deve ser superado exatamente pela qualidade, visto que, vivendo em um meio social, devem adequar-se às realidades econômicas, políticas e intelectuais. Assim, Ristoff defende que as universidades precisam ser periodicamente reavaliadas, pois,

[...] a avaliação aponta sempre para suas crises: crise de gestão, crise pedagógica, crise de autonomia, crise de modelo, crise de função. Numa palavra: crise de qualidade. Falarmos de qualidade estamos necessariamente falando de avaliação, pois ao avaliarmos estamos sempre imprimindo sobre o objeto da avaliação as virtudes e os valores que prezamos (RISTOFF, 1997, p. 65).

É neste contexto que a avaliação institucional adquire sentido primordial na vida das IES. No mundo acadêmico é um processo fundamentalmente necessário, pois apoia a busca de padrões de qualidade, bem como justifica a sua presença no seio da sociedade.

Portanto, articular avaliação institucional com esse entendimento de “educação de qualidade” é reconhecer, na conjugação do processo de avaliação externa e interna da instituição, uma oportunidade ímpar de socialização de culturas, de valores e de conhecimentos. Melhor ainda se se adotar o conceito de “qualidade” como Demo (1994, p. 9) assegura: “[...] qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com participação e criação. [...] A intensidade da qualidade não é da força, mas da profundidade, da sensibilidade, da criatividade”.

Então, controlar, regular a construção dessa qualidade na universidade certamente passa não só pela avaliação de órgãos externos, mas também, pela avaliação interna da instituição que, no dia-a-dia, constrói programas, processos e resultados na educação superior.

A grande luta interna das universidades, hoje, consiste em se autoavaliar. Esse é um processo de construção individual e, ao mesmo tempo, coletivo no seio da universidade. Essa

busca pela construção da avaliação interna é a mesma busca pela construção da legitimidade da universidade como instituição social.

2.3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A expansão e evolução do ensino superior brasileiro foram delineadas por Durhan (2003b) em períodos: o primeiro refere-se ao período monárquico (1808), com a chegada da família real portuguesa, e vai até o início da república - 1889. A educação neste momento era de iniciativa da coroa, e prevaleciam as Escolas autônomas para formação de profissionais liberais.

O segundo período coincide com o da 1ª República e com a promulgação da Constituição da República de 1891. A oferta de ensino superior foi descentralizada, permitindo assim aos governos estaduais e a iniciativa privada, a criação de seus próprios estabelecimentos de ensino, ou seja, neste momento, começam a surgir às primeiras instituições privadas – mesmo que tardiamente, além de escolas estaduais e municipais.

O terceiro período da expansão do ensino superior no Brasil ocorre durante a vigência da Revolução de 1930 que eleva Getúlio Vargas ao poder. Cunha (2007, p. 207), afirma que em 1930, no início da era Vargas, “havia no Brasil três universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920; a de Minas Gerais, criada em 1927; e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, esta sem o nome de universidade”. Já em 1934, esse número aumentou para cinco, com o acréscimo da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 25 de janeiro de 1934⁷, e ainda neste mesmo ano, a Universidade de Porto Alegre. Também baseada na Reforma Francisco Campos e com a Lei nº452/37 é instituída a Universidade do Brasil (UB), constituída por 15 escolas ou faculdades que passaram a ter o adjetivo Nacional. Entre as finalidades da UB, destacaram-se: o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; a formação de quadros donde se recrutam elementos destinados ao magistério, bem como às altas funções da vida pública do País e o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores.

Fazendo-se uma análise deste período, constata-se que, devido à descentralização do ensino superior, a partir da segunda metade do século XIX emergiu no Brasil a educação superior privada, por meio de instituições confessionais católicas e de escolas superiores, em

⁷ Primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades. Até esta data, as demais universidades estavam organizadas pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos.

determinadas províncias, ante o desejo de suas respectivas elites. Com isso, os Estados⁸ também se tornaram responsáveis por tal nível de ensino, autorizando a criação de instituições particulares de educação superior. Fávero analisa a expansão do ensino superior brasileiro, no período de 1808 a 1945, da seguinte forma:

[...] até a promulgação da República, foram fundadas mais 13 escolas de ensino superior, chegando a 14 o número de estabelecimentos de ensino superior. Da Proclamação da República até a Revolução de 1930, quando se dá a queda da República Velha, foram criados mais 72 estabelecimentos desse nível, perfazendo, então, o total de 86. E, finalmente, na Segunda República até 1945, foram criadas mais 95 escolas de nível superior⁹ (FÁVERO, 1980, p. 111).

Embora o governo de Getúlio Vargas tenha acelerado a expansão do ensino superior brasileiro, esta expansão ficou aquém das necessidades determinadas pelo ingresso do país na era industrial. O fim da 2ª República (1945-1964)¹⁰ correspondeu como o primeiro grande momento de expansão do ensino superior brasileiro, coincidindo com a queda de Getúlio Vargas, durante o processo de redemocratização nacional.

Durante este período até a redemocratização política do país, surgiram novas demandas ao nível educacional superior, e esta demanda não absorvida pelo Estado em sua totalidade, sendo devidamente respondida pelo setor privado, ante uma frequente ampliação de sua rede de ensino, consolidou o ensino superior particular no Brasil. De fato, afirma Fernandes,

O ensino superior sofreu intensa expansão quantitativa, concentrada nos últimos quarenta anos. Duas indicações são suficientes para ressaltar o caráter do fenômeno. Primeiro, mais de 81% dos estabelecimentos de ensino superior, existentes no País em 1960, foram criados entre 1930 e 1960. Segundo, a matrícula geral aumentou, num período de trinta anos, quase seis vezes, passando de 27.501, em 1935, para 155.781, em 1965 (FERNANDES, 1975, p. 65).

O aumento quantitativo da educação superior neste período não ocorreu desvinculado das lutas sociais. Analisando este processo de expansão, Sousa salienta que:

Tal processo de consolidação aconteceu em um contexto de disputa entre as elites laicas e os grupos hegemônicos católicos que visavam o controle do ensino superior no país. A forma como o segmento privado reagiu às demandas da sociedade fez

⁸ No século XIX, as antigas capitâneas passaram a ser denominadas províncias (hoje, os estados).

⁹ Para uma análise detalhada de parte deste período, ver CUNHA, 2007, p. 150-159.

¹⁰ O período conhecido como República Nova ou República de 46 inicia com a renúncia forçada de Vargas, em outubro de 1945. O General Eurico Gaspar Dutra foi o presidente eleito e empossado no ano seguinte. Em 1946 foi promulgada nova Constituição, mais democrática que a anterior, restaurando direitos individuais. De qualquer forma, após a queda do Império em 1888, o Brasil nunca deixou de ser uma República. É verdade que há autores que denominam o primeiro período como República Velha. O momento 1930-45, como Era Vargas e, assim sucessivamente.

com que, na primeira metade da década de 30, este já contasse com cerca de 65,0% das instituições de ensino superior no Brasil (SOUSA, 2003, p. 15).

Este período foi marcado também por intensas manifestações políticas e conflitos sociais, com a participação efetiva dos estudantes universitários, especialmente na década de 1950, e como afirma Sampaio (2002, p. 11), foi palco de lutas, “cujo ator principal não era mais a elite intelectual, mas o movimento estudantil”. Portanto, concomitantemente a esse processo de expansão acentuou-se a mobilização dos universitários, que tiveram na criação da União Nacional dos Estudantes (UNE)¹¹, em 11 de agosto de 1937, um elemento importante para a sua organização.

Conforme Meneghel,

A luta dos estudantes pela reforma do ensino superior no Brasil confunde-se com a própria história do movimento estudantil, uma vez que, já no “II Congresso Nacional de Estudantes” realizado no Rio de Janeiro, em 1938, foi aprovado um Plano de Sugestões para a Reforma Educacional Brasileira (MENEGHEL, 2001, p. 117).

A década de 1950 se destacou, então, como um período de reivindicações da categoria estudantil universitária, pois “Os estudantes das escolas superiores não estavam indiferentes aos conflitos político-sociais da 1ª República” (CUNHA, 2007, p. 172).

A guisa da confirmação deste período de expansão, em 1954 somava-se um total de dezesseis universidades (das quais 05 confessionais), e ao “final da década de 1950 com 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior” (ROSSATO, 2005, p. 144). Em 1964, este número cresceu para trinta e quatro (29 públicas e 05 confessionais). No período compreendido entre 1954 a 1964, houve a federalização das escolas isoladas estaduais¹², municipais e particulares, criando-se as universidades federais, o que ensejou uma participação do segmento público na ordem de 81% das matrículas totais da educação superior¹³. O número de estudantes multiplicou-se mais de quatro vezes (de 27.253 para

¹¹A partir da Revolução de 1930, a politização do ambiente nacional levou os estudantes a atuarem firmemente em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista. A diversidade de opiniões e propostas crescia, assim como o desejo de todos em formar uma única entidade representativa, forte e legítima, para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social. Assim, no dia 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, o então Conselho Nacional de Estudantes conseguiu consolidar o grande projeto, já almejado anteriormente algumas vezes, de criar a entidade máxima dos estudantes. Reunidos durante o encontro, os jovens a batizam como União Nacional dos Estudantes (UNE). Desde então, a UNE começou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com outras forças progressistas da sociedade. Através da criação desta entidade que os estudantes universitários se organizaram para lutar pela construção da democracia e justiça social no Brasil. O primeiro presidente oficial da entidade foi o gaúcho Valdir Borges, eleito em 1939 (MENEZES; SANTOS, 2002).

¹²Salvo a Universidade de São Paulo - Lei nº 1.254, de 1950; e Lei nº 1.523, de 1951.

¹³Para uma análise detalhada do período citado, estudo de causas e mecanismos empregados na expansão brasileira, ver (CUNHA, 1983, p. 73-107).

142.386 entre 1954 e 1964) e a matrícula manteve-se majoritária nas instituições públicas (59,7% em 1954, e 61,3%, em 1964). Ressalta-se que esta expansão está focada na criação das Universidades Federais e no incentivo a Universidades Privadas, especificamente aquelas organizadas pela Igreja Católica e que são denominadas de Pontifícia Universidade Católica (PUC).

No ano de 1933 as primeiras estatísticas sobre a educação apontavam que 64,4% de instituições já pertenciam à iniciativa privada, sendo que tal fato praticamente não se alterou até meados de 1960.

Na década de 60, segundo Meneghel,

Apesar das divergentes posições políticas dos atores quanto aos rumos da política e da economia do país, havia consenso com relação à necessidade de modernizar o sistema educacional, principalmente o ensino superior. A nova função atribuída à Universidade – contribuir na construção de um país desenvolvido e tecnologicamente autônomo – exigia a modernização das IES, o que, necessariamente, passava por mudanças na legislação e na estrutura organizacional do trabalho acadêmico (2001, p. 134).

Neste contexto criou-se a Lei da Reforma Universitária 5.540 de 28/11/68, em plena ditadura civil/militar¹⁴, baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon – teórico norte-americano), e no relatório Meira Matos (coronel da escola superior de guerra); foi aprovada de cima para baixo e reformou o ensino superior, trazendo algumas modificações com vistas a responder a uma necessidade de encontrar maneiras para expandir esse nível de ensino com o mínimo de custos para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados como prioritários (RIBEIRO, 2003, p. 192-193).

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária¹⁵ recebeu a incumbência de estudar a realidade do ensino da época, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país, e propunha um modelo universitário desenvolvimentista que, além de racional, deveria ser flexível administrativamente. Para confirmar tal proposta,

¹⁴ Alegam alguns autores ser uma ditadura, mas não exclusivamente militar. Pelo menos no início, diversos segmentos da sociedade, a maioria formada por civis que dominavam o Brasil havia séculos, além da classe média que era torno de 35% da população total do país, e o restante, a classe mais pobre da população, em sua maioria analfabeta funcional, manteve-se inerte e distanciada da política nacional, uns por comodismo, outros por ignorância. Assim, talvez a expressão mais apropriada seria ditadura civil/militar.

¹⁵ O Grupo de Trabalho destinado a estudar a reforma universitária foi instituído pelo Decreto n.º 62.937, de 2 de julho de 1968, que fixou sua composição e lhe definiu a competência, as medidas necessárias ao seu funcionamento e o prazo no qual deveriam estar concluídos seus estudos e projetos. Para uma análise detalhada sobre os trabalhos do GT da Reforma Universitária, ver ROMANELLI, 2005, p. 205-233.

[...] a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental, em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto, impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira (BRASIL, 1968, p. 24-25).

As modificações da estrutura interna das universidades referidas na lei, para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos, foram: departamentalização; unificação do vestibular, que passou a ser classificatório; a matrícula por disciplina ou sistema de créditos; implantação do ciclo básico; implantação de cursos de curta duração; a institucionalização da pós-graduação; o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; regime de tempo de trabalho dos docentes; abolição da cátedra¹⁶ vitalícia, entre outras questões pertinentes, que demonstra e explicita uma nova mentalidade educacional da época, que pretendia o desenvolvimento e a gestão institucional por meio dos princípios administrativos da racionalidade, eficiência e produtividade.

Nesta vertente, e ainda explicando a tendência educacional tecnicista, Sousa destaca que:

Ao defender o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa para orientar a reorganização da universidade brasileira, a mencionada lei possibilitou a oposição de interesses acadêmicos, até então hegemônicos, a outros interesses dessa mesma natureza que emergiam e buscavam impor-se no âmbito do ensino superior. Orientada por uma mentalidade assentada no binômio racionalidade e produtividade, a universidade brasileira passava a ser entendida através da relação custo x benefício, produtividade e o mínimo de investimento [...] (SOUSA, 2003, p. 16-17).

Com isso, objetivava-se através da Reforma Universitária, uma universidade como instituição adequada devido à evolução da educação superior, pois segundo a lei, as faculdades isoladas seriam as exceções do sistema. Tal afirmação é confirmada no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE)/Conselho de Ensino Superior (CsEnS) nº 209, de 06 de junho de 1967, que demonstra as discussões prévias à citada lei, na passagem que se segue:

As escolas isoladas representam uma solução cara, em relação ao número de alunos; precária, quanto aos padrões de ensino; e pouco elástica, quanto às possibilidades de expansão. A boa política parece basear-se na Universidade e na plasticidade dos seus recursos potenciais (BRASIL, 1967, p. 21).

¹⁶ Cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina.

A Lei da Reforma Universitária ainda desejava solucionar o dilema de discentes excedentes que pressionavam o governo por novas vagas no ensino superior. O Parecer CFE/CsEnS nº 209/67, citado anteriormente, destacava que a educação superior deveria se expandir proporcionalmente aos demais níveis de ensino, respeitando-se sempre o mérito acadêmico individual. Nesse sentido, o parecer destaca que,

O problema dos excedentes decorre, antes de tudo, da ausência duma política cuidadosa e firmemente elaborada [...]. Em muitos (outros) países, entre os quais o nosso, políticos, sociólogos e educadores aceitam que o acesso à educação, em todos os níveis, deve ser franqueado a todos, no limite apenas de suas capacidades e talentos. Esse (sic) ideal encontra, no entanto, na realidade educacional do País, óbices que cerceiam sua concretização e reduzem, de muito, o que deveria ser um serviço social oferecido a todos (BRASIL, 1967, p. 10-11).

Embora seja creditada à Lei da Reforma Universitária de 1968 a modernização das universidades federais, principalmente com a implantação do regime de tempo integral para docentes e estímulo para a sua titulação pós-graduada no país e no exterior, com amplo financiamento para a pesquisa e a pós-graduação, houve, de fato, uma divisão do trabalho entre o setor público e o privado.

Assim, coube a este último, através de forte expansão, atender à demanda por educação superior de setores estudantis excluídos da forte seletividade das universidades federais. Esta elitização no recrutamento das instituições acabou por aumentar a hegemonia crescente do setor privado através de uma expansão comandada pela demanda sem qualquer política que definisse regras capazes de orientar esse processo. Esta tendência acentuou-se na segunda metade da década de 1990, como resultado combinado do desinvestimento público e do relaxamento dos mecanismos de regulação do setor privado.

A Reforma de 1968 apresentou-se inacabada, e segundo as palavras de Ribeiro (2002, p. 85), “é preciso reformar, para redesenhar as instituições de ensino superior”. Se por um lado a reforma produziu efeitos inovadores, por outro, abriu condições para o surgimento de um ensino superior privado, e parafraseando Florestan Fernandes, reproduziu o “antigo padrão brasileiro de escola superior”, isto é, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados unicamente para a transmissão de conhecimentos. O resultado é a formação de cidadãos distantes da pesquisa que pouco contribuem para formar uma sociedade crítica (FERNANDES, 1975, p. 51-55).

Sob a ótica de Meneghel,

A Reforma Universitária de 1968, representa um marco do Estado com orientador de políticas para a Educação Superior, pois neste momento ele assumiu diretamente

o controle (utilizando-se de intervenções e patrulhamento ideológico) de várias instituições, passou a orientar gastos e investimentos (para expansão de vagas, financiamentos da estrutura de pesquisa) e, além disso, tentou formar uma nova rede de relações entre atores acadêmicos e setor produtivo (ao estimar uma demanda de pesquisa e estimular formação de competências em áreas estratégicas) e entre Universidade e sociedade (via programas de extensão) (MENEGHEL 2001, p. 139).

Em seguida, no Regime Civil-Militar - 1964-1985, chamado de período autoritário, a reforma de 1968 pôs em evidência que a expansão continuasse, tanto no setor público quanto no privado, sendo que este, de forma mais acelerada, devido ao aumento significativo de escolas superiores isoladas, conseqüentemente o aumento da oferta de cursos e número de vagas a custos menores. Assim, a educação superior concentra-se no setor privado¹⁷, tendência consolidada até os dias atuais.

Nesse período, conforme afirma Sousa (2003), o ensino superior público teve um acréscimo de matrículas na ordem de 480,3%, enquanto o privado atingiu o patamar de 843,7%, ou seja, quase o dobro, de maneira que a expansão do setor particular determinou a sua participação em 63% de todas as matrículas no ensino superior brasileiro, já ao final dos anos 1970. Em conformidade com Sampaio (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024/61, fomentou a expansão nesse momento histórico, em função de sua índole pragmática.

Mas Sampaio (op. cit.) critica a posição de parte dos pesquisadores científicos que não valorizam a importância da expansão do setor público na educação superior, neste período, visto que, as matrículas deste segmento cresceram de 88.889, em 1967, para 492.232, em 1980. Desse modo, houve um aumento significativo de 454% das vagas públicas que, apesar de muito inferior ao aumento do setor particular, demonstrou a intenção da Administração Pública em suprir parte da procura pela educação superior.

De fato, segundo Cunha (1983) e Ribeiro (2002), se alinham à ideia anterior, e afirmam que o processo de expansão do ensino superior, propriamente dito, iniciou-se com o segmento público, quando terminou a 2ª Grande Guerra, e alguns fatores contribuíram para a ampliação da educação superior, como os fenômenos do populismo, da urbanização, industrialização e escolarização feminina.

¹⁷Importante ressaltar que só a partir de 1970 a representação do setor particular supera o público aumentando crescentemente sua participação no ensino superior, e esta concentração se mantém sempre superior a 60% do total das matrículas (GUARNIERI, 2008, p. 21).

2.3.1 Expansão pós Reforma Universitária

Diante do exposto acima, pode-se considerar que os anos de 1960 demonstram uma fase da expansão da educação superior, ocasionando grande aumento de vagas, e, conseqüentemente, da expansão do ensino privado, principalmente a partir da década seguinte, os anos de 1970, criando inúmeras faculdades isoladas nas periferias das metrópoles e nas cidades de porte médio dos estados mais desenvolvidos.

Consolidou-se a hegemonia privatista do sistema de educação, ressaltando, assim, as diferenças entre o setor público e o privado. Enquanto o setor público voltava-se para a formação de universidades multifuncionais, com atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de instalações culturais, esportivas e de saúde, o crescimento do setor privado ocorreu pela criação de instituições de ensino superior de pequeno porte.

Porém, é necessário destacar que esse processo de expansão no Brasil nos anos de 1970, pontuado, basicamente pelas instituições de educação superiores privadas, tinha como função, para o governo federal, desafogar o orçamento público, viabilizando a absorção de uma demanda reprimida de jovens que buscavam a educação de nível superior. Demanda essa proveniente do crescimento da urbanização e do aumento de concluintes do antigo segundo grau.

Conforme Ximenes (2003), os cursos criados tinham baixo custo operacional como Direito, Administração, Pedagogia, Economia, Contabilidade, Letras e Estudos Sociais, considerando também que eram cursos voltados a profissões do magistério, serviços públicos ou às atividades comerciais, liberais e de fácil “instalação”, visto que não necessitavam de infraestrutura sofisticada. Consolida-se então uma fase com características muito específicas, pautada também por uma hegemonia privatista do sistema de educação superior.

Ximenes (op. cit.) afirma que a hegemonia na organização da educação privada nesse período passou para além dos grupos confessionais, atingindo os setores empresariais. Esses estavam mais interessados no tipo de ensino *bacharelesco*, os chamados cursos de “quadro e giz”, que, em sua grande maioria, buscavam atender às exigências curriculares mínimas da legislação federal, visando à formação de bacharéis para a ocupação de um mercado de trabalho carente de profissionais que se distinguiam pela mera obtenção de um diploma, independente do seu referencial de qualidade.

Desse modo, as décadas de 1960 e 1970 podem ser apontadas como as primeiras fases de grande expansão da educação superior brasileira, decorrentes de um processo de

transformações do sistema capitalista, de naturezas socioeconômicas e socioculturais, bem como, da pressão de grupos sociais presentes nesse processo.

No que tange às transformações socioeconômicas, ressalta-se que as bases estruturais da industrialização marcadas pela enorme quantidade de produtos, com muito trabalhadores distribuídos conforme as funções específicas das etapas de produção sofreram modificações decorrentes das inovações tecnológicas e passaram a exigir funcionários multifuncionais e flexíveis.

Segundo Harvey (1993), a acumulação flexível representou um modelo de produção capitalista em substituição ao modelo fordista¹⁸, entre as décadas de 60 e 70 que já não conseguia resolver os problemas emergentes no capitalismo. O sistema fordista entrou em declínio porque o mercado já não mais comportava a produção em massa.

A acumulação flexível, [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setor de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos individuais, completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas; [...] (HARVEY, 1993, p. 140).

Para Silva (2008) outra transformação que altera a estrutura da sociedade é a globalização econômica,

[...] em virtude das alterações provocadas nas fronteiras mundiais relativas à produção, montagem e comercialização de bens e serviços. Isso foi em grande parte facilitado devido aos avanços das tecnologias de informação que permitem realizar diferentes tipos de comunicações instantaneamente em diversos lugares do mundo (SILVA, 2008, p. 4).

Também se desencadeiam as transformações socioculturais, pois ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças de natureza econômica, a sociedade transforma sua base de valores, normas, estilos de vida e relações simbólicas. Existe uma reconfiguração cultural do sistema de produção, sobretudo, no espaço urbano, na cidade.

¹⁸O modelo fordista tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 30 e torna-se um modelo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial. Esse modelo foi adotado por um período de sessenta anos e, em síntese, podemos elencar suas características: organização do trabalho em bases tecnológicas e divisão específica do trabalho; determinado patamar de conhecimento e composição da força de trabalho; regime de acumulação de produção em grande escala e modo de regulação social que compreende a base ideológica-política de produção de valores, normas instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais (SOUSA, 2009, p. 84).

De acordo com Weber, (1987) a cidade constitui um espaço relativamente autônomo no que diz respeito à economia, justiça, distribuição do poder e comunhão de interesses e relações. A cidade é um pré-requisito para a existência do capitalismo e pressuposto de seu desenvolvimento. Já segundo Marx e Engels, (1974), o conceito de cidade está atrelado ao desenvolvimento econômico, uma vez que ela constitui um mercado de bens, de capital e de trabalho.

Nesta direção, Silva (2008, p. 5), destaca que, “Se antes a relação na sociedade era pautada numa lógica de subordinação daqueles que não possuíam diante daqueles que possuíam, agora predomina a estrutura dos que estão ou incluídos ou excluídos no sistema”.

Quanto à educação superior no Brasil, decorrentes do processo de transformações do sistema capitalista (descrito anteriormente), através da redefinição do papel do Estado e adesão às políticas neoliberais, no período compreendido entre 1968 e 1990 se desencadearam uma grande expansão, de forma mais acentuada do setor privado comparativamente ao setor público. Segundo dados do INEP, se em 1968 o número de instituições públicas era de 129, em 1990 passou para 222, ou seja, cresceu na ordem de 72,1%. Já as instituições privadas tiveram um aumento substancialmente maior, alcançando 186,4% no mesmo período, com um total de 696 instituições em 1990, enquanto que em 1968, era de somente 243, conforme Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1990

Ano	Geral	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1968	372	-	129	-	243	-
1990	918	147,7%	222	72,1	696	186,4%

Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos; Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Tab. elab. pelo autor).

Tabela 2 – Evolução do número de Instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1980

Ano	Geral	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1968	372	-	129	-	243	-
1971	619	66,40%	184	42,64%	435	79,01%
1975	860	38,93%	215	16,85%	645	48,28%
1980	882	2,56%	200	-6,98%	682	5,74%
1990	918	4,08%	222	11,1%	696	2.05%

Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos; Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Tab. elab. pelo autor).

No que diz respeito à participação no contexto geral das IES, em 1968 as IES públicas tinham participação de 34,7% no contexto geral no Brasil, enquanto as privadas participavam com 65,3%. Já em 1990, conforme Tabela 3, as IES privadas aumentaram seu percentual de participação para 75,8%, enquanto que as públicas reduziram para somente 24,2%, o que demonstra os grandes incentivos governamentais à política de expansão via privatização, aderindo de forma consistente aos preceitos neoliberais.

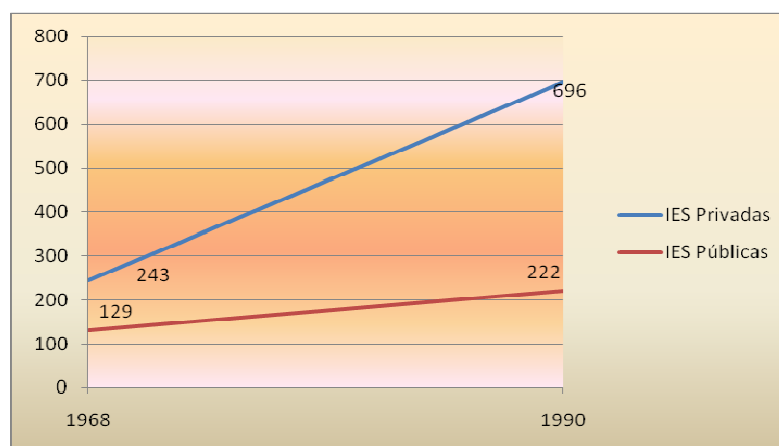
Tabela 3 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1990

Ano	Geral	Públicas	Percentual da IES	Privadas	Percentual da IES
1968	372	129	34,7%	243	65,3%
1990	918	222	24,2%	696	75,8%

Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos; Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Tab. Elab. pelo autor).

Para melhor visualização das informações acima, demonstramos graficamente através da Figura 1, a evolução das IES públicas e privadas no período de 1968, ano da Reforma Universitária, e 1990, período de grande expansão privatista, e percebemos de forma transparente, a significativa diferença, evolução e superioridade das IES privadas no Brasil neste período.

Gráfico 1 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 1990



Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos; Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Gráf. elab. pelo autor).

Cabe aqui pontuar, de maneira mais detalhada (sem se tornar repetitivo), os anos de 1980, e o que se observa é um momento de estagnação, devido às incertezas criadas pelos altos índices de inflação, atingindo de forma direta a educação superior.

De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001), na década de 1980 visualizava-se o quadro de uma educação superior com extrema instabilidade e fragilidade. Neste período (1980-1990), a sociedade brasileira, está saindo de um processo ditatorial e ingressando no mundo democrático, no entanto, a democracia instala-se no país, definitivamente, somente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, também chamada de Constituição Cidadã. Neste sentido, impulsionada por movimentos sociais, exigia reformulações no ensino superior que, segundo os autores, encontrava-se despreparado para os ajustes em face da forma como seu processo de expansão se fez. Por outro lado, o Estado brasileiro enfrentava forte crise econômica e não se orientava por uma política de investimentos no setor social, tudo isso com um contexto internacional de transição de regimes de acumulação do capitalismo mundial, o que dificultava o fluxo de capital financeiro internacional para o Brasil.

Isso se concretiza segundo afirma Sousa (2003) visto que, apesar do fenômeno da expansão ter sido contínuo, desde seu início, o crescimento do setor privado teve fases de estabilidade e de redução do número de matrículas. Ainda para o autor, entre 1980 e 1988, a taxa de crescimento do segmento particular foi negativa, vindo a se recuperar somente a partir de 1989. Comprova-se, observando os dados constantes na Tabela 4 abaixo, quando em 1980 o setor privado representava 77,32% do total de IES nacional, e em 1988, representava somente 73,25%. A partir daí, até o ano de 1990, o percentual da participação nacional passou a aumentar, passando a 75,82% de participação, mas comparativamente ao ano de 1980, o crescimento nesta década foi negativo.

Quanto ao setor público, observamos também na Tabela 4, um aumento significativo na participação nacional, passando de 22,68% em 1980, para 24,18% em 1990, e no ano de 1986, teve seu maior percentual de participação neste período, chegando a 30,76%.

Tabela 4 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1980 a 1990.

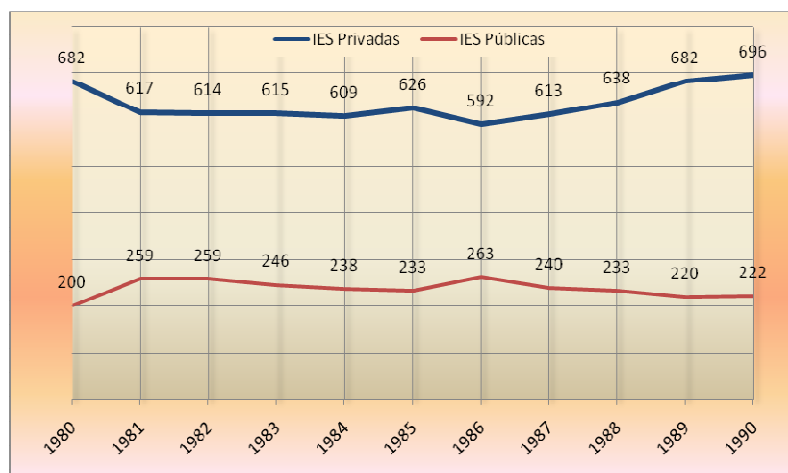
Ano	Geral	Públicas	Percentual da IES	Privadas	Percentual da IES
1980	882	200	22,68%	682	77,32%
1981	876	259	29,57%	617	70,43%
1982	873	259	29,67%	614	70,33%
1983	861	246	28,57%	615	71,43%
1984	847	238	28,10%	609	71,90%
1985	859	233	27,12%	626	72,88%
1986	855	263	30,76%	592	69,24%

1987	853	240	28,14%	613	71,86%
1988	871	233	26,75%	638	73,25%
1989	902	220	24,39%	682	75,61%
1990	918	222	24,18%	696	75,82%

Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Tabela elaborada pelo autor).

Para comprovação dos dados relatados, na Figura 2 visualiza-se de forma mais transparente a evolução das IES privadas e das públicas entre os anos de 1980 e 1990, de modo que, percebemos que no momento de crescimento negativo das IES privadas, ocorre um crescimento positivo das IES públicas, comprovando assim a retração do setor privado neste período.

Gráfico 2 – Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1980 a 1990



Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Gráfico elaborado pelo autor).

Embora esta variação possa sugerir uma expansão do sistema público, os estudiosos revelam um sentido contrário. Conforme Sousa (2003, p. 21) este fenômeno tem explicação, de maneira que “essa estratégia revelou a intenção do setor privado de criar instituições maiores, as quais, oferecendo um leque maior de cursos, passam a ter mais vantagens no processo concorrencial de disputa pela clientela de ensino superior”.

Outro fenômeno que interfere no comportamento estatístico do período foi o investimento nos cursos noturnos. Durhan (2003b) afirma que entre os anos de 1980 e 1990, houve escassez de candidatos aos vestibulares, em função da absorção da demanda reprimida de egressos do ensino médio, promovida pela abertura de cursos noturnos, especialmente nas instituições particulares. Tal fato ocasionou um acirramento principalmente das instituições de

pequeno porte por demandas alternativas, e ainda a disputa por egressos do ensino médio tornou-se evidente por todas as instituições de ensino superior. Obviamente as instituições de pequeno porte levavam certa “desvantagem” em relação às Universidades Públicas, que possuíam maior autonomia para criação de novos cursos, bem como, quanto aos grandes estabelecimentos privados, que possuíam número maior de cursos, e tinham melhores condições de enfrentar as novas demandas.

Através deste processo de expansão, “todas as ajudas financeiras oriundas da União Europeia aos países mais pobres, dentre eles o Brasil, produziram a necessidade de avaliações sistemáticas com o propósito de apreciar a eficácia das intervenções e seu impacto”, conforme relata Dias Sobrinho (2002, p. 35). Ainda a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, não se limitam somente em financiar e cobrar avaliações, no entanto, estes organismos intervêm na imposição ideológica e na criação de competências segundo seus interesses, ou seja, interferem politicamente, tecnicamente e financeiramente no direcionamento das políticas dos países em desenvolvimento.

Também no caso do Banco Mundial, todas as ajudas financeiras a países pobres e em desenvolvimento que buscam empréstimos, são propostas ações para que a educação se ajuste a uma “nova realidade de restrições orçamentárias, torne-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, particularmente estreite seus laços com a indústria e assuma a racionalidade do modelo gerencial” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 35).

Cabe então, uma nova política de educação superior, capaz de resgatar a missão pública do sistema de educação superior, respeitando principalmente sua diversidade, mas também, que fosse compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia universitária. Com base nestas questões que a reforma universitária tornou-se evidente, apoiando-se em pressupostos epistemológicos, acadêmicos e políticos para indicar claramente sua fundamentação.

2.3.2 Expansão a partir de 1990 até os dias atuais

Os anos de 1990, na interpretação de Rossato (2004), caracterizaram-se como um período de redemocratização e reformulações substanciais no contexto das políticas educacionais e da Reforma do Estado, principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste período, todos os esforços estavam direcionados no sentido de avaliar e regular o ensino superior, através de medidas que

provocaram a expansão através da rede privada e da multiplicação de instituições de ensino de natureza não universitária. Porém, o autor também faz alusão ao fato de que apesar dessa fase de expansão, o país ainda apresenta taxa muito baixa de matrículas na educação superior, mesmo para as gerações que já poderiam estar na universidade.

Neste sentido, na LDB de 1996 já está prevista a abertura quando, no Art. 45, dispõe que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996).

Esta “diversificação institucional” e de fontes de financiamento, bandeira da agenda reformista neoliberal, contribuiu de forma significativa para atender a demanda crescente de vagas na educação superior, isto é, para o *boom* do Ensino Superior no Brasil via rede privada, desde 1995 (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006), estimulando a criação de centros universitários, pequenas faculdades, implantação de cursos sequenciais, cursos superiores de curta duração, e cursos de “mestrados profissionalizantes autofinanciáveis” (CATANI; OLIVEIRA, 2001, p. 184).

Para solucionar tal fenômeno expansionista foram necessárias então, políticas públicas que favorecessem não somente a expansão das instituições existentes, mas também o surgimento de novas e a criação de novos cursos, tanto nas antigas como nas recém-implantadas (ROSSATO, 2004, p. 10).

Durante as duas gestões do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, segundo dados no INEP, e conforme representado na Tabela 5 houve uma expressiva e significativa expansão de instituições de ensino superior, passando de 894 para 1.637, com crescimento principalmente na rede privada, marcado pela quase duplicação do número de IES privadas, e, por outro lado, com um decréscimo de 12,86% na rede pública até 2001, e com ligeiro aumento em 2002.

Tabela 5 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1991 a 2002

Ano	Geral	Públicas	Percentual da IES	Privadas	Percentual da IES
1991	893	222	24,86%	671	75,14%
1992	893	227	25,42%	666	74,58%
1993	873	221	25,32%	652	74,68%
1994	851	218	25,62%	633	74,38%
1995	894	210	23,49%	684	76,51%
1996	922	211	22,89%	711	77,11%
1997	900	211	23,44%	689	76,56%

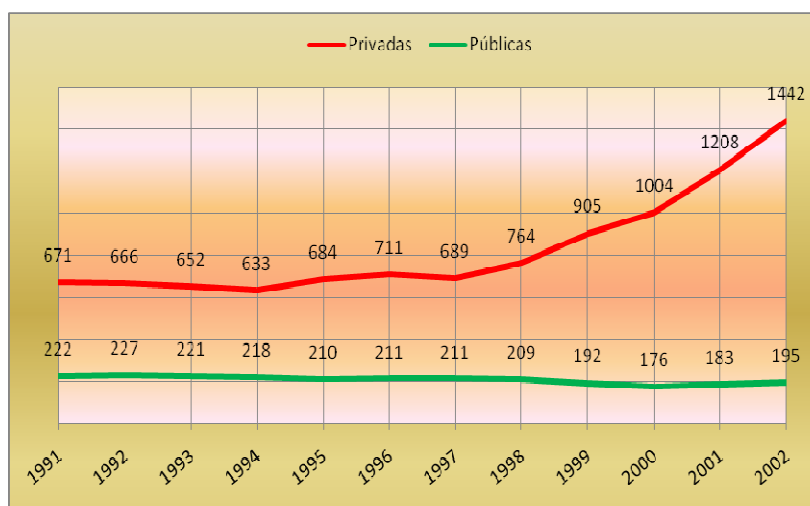
1998	973	209	21,48%	764	78,52%
1999	1097	192	17,50%	905	82,50%
2000	1180	176	14,92%	1.004	85,08%
2001	1391	183	13,16%	1.208	86,84%
2002	1637	195	11,91%	1.442	88,09%

Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Tabela elaborada pelo autor).

Percebemos neste período, um crescimento na ordem de 83,3% no total de IES no Brasil. Assim, o setor privado teve um crescimento de 114,9%, passando de 671 para 1442 IES, enquanto que, o setor público teve um crescimento negativo, na ordem de 11,7%, passando de 222 IES em 1991, para somente 195 em 2002, conforme demonstra a Figura 3, mostrando a evolução neste período, e de forma nítida, configura-se a grande disparidade de crescimento, especialmente a partir do ano de 1997, período pós LDB 9394/96.

Assim, no ano de 2002, ao final do Governo FHC, o Brasil tinha um total de 195 IES públicas e 1442 IES privadas, representando 12% e 88% respectivamente, totalizando 1637 IES.

Gráfico 3 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1991 a 2002



Fonte: BRASIL, Censo da Educação Superior – Evolução 1980-2007 (Gráfico elaborado pelo autor).

No Governo Lula, iniciado em janeiro de 2003, houve continuidade do processo de expansão através da reforma privatista da educação superior seguindo as mesmas bases e ideologias neoliberais do governo anterior no que se refere ao incentivo às instituições privadas, todavia investindo na ampliação da rede pública, principalmente com o aumento das IES federais e estaduais. O resultado é imediato no setor privado, e as dificuldades no setor se

agravam, impulsionando o governo a tomar novas medidas para “salvar” o mesmo. Sob esta ótica, Roberto Leher entende que:

Hoje, o setor privado da educação superior conta com uma inadimplência da ordem de 35% a 40%, de acordo com as entidades patronais. Elas não têm mais como ampliar o número de estudantes, pois os jovens das classes mais baixas não têm poder aquisitivo para comprar serviços educacionais. Hoje, o número de vagas oferecido pelas instituições privadas já é mais ou menos semelhante ao número de concluintes do segundo grau; às vezes, alguns deles até fazem um sacrifício e ficam um, dois semestres, e depois evadem ou ficam inadimplentes. O PROUNI é uma operação de salvamento para o setor privado. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites, não têm muito interesse no programa – não querem ofertar vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é uma espécie de bóia de salvação num setor que vive uma crise profunda. É razoável, porém que o Estado socorra instituições privadas em detrimento ao direito da juventude, do povo brasileiro, de acesso à educação pública e gratuita? Essa é a pergunta fundamental (LEHER, 2004 p. 44).

Concordamos com Leher quando afirma que o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁹, se constituiu em uma operação de salvamento do setor privado, pois através da renúncia fiscal, este programa apresenta-se como um meio de preencher vagas ociosas no ensino privado sem ampliar diretamente o volume dos gastos federais.

Quando da adesão das IES ao PROUNI, estas estão isentas do pagamento de quatro tributos: Imposto de Rendias das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

O PROUNI tem como objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em Instituições privadas de educação superior (BRASIL; MEC, 2012). A título informativo, o PROUNI já concedeu bolsas integrais e parciais (de 50% do valor da mensalidade) a mais de um milhão de estudantes em instituições privadas de educação superior. São 537.502 bolsistas do sexo feminino e 505.849 do masculino.

De acordo com Santos e Pinheiro (2011), este programa, como uma política de ação afirmativa, é direcionado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsista integral, estudantes portadores de necessidades especiais e

¹⁹Programa Universidade Para Todos – Prouni, foi editado pela Medida Provisória nº 213/2004 e normatizado pela Lei 11.096/2005.

professores da rede pública de ensino que se candidatem a cursos de licenciaturas destinadas ao magistério e à educação básica e pedagogia, independente da renda.

Este programa busca promover a inclusão socioeducativa destes indivíduos caracterizados pela sua situação socioeconômica, étnica e cultural. O benefício é concedido as pessoas que possuem renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos e os beneficiários são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que configura uma forma de inclusão relacionada ao mérito dos estudantes com os melhores desempenhos. Nesta lógica, o PROUNI visa garantir o acesso destes indivíduos no ensino superior, contribuindo para a inclusão social.

Ainda conforme Santos e Pinheiro (2011), a lei que legitima o PROUNI garante a manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, caso este cumpra os requisitos de desempenho acadêmico. Não obstante, a oferta de bolsas pelo PROUNI não garante a priori a permanência do beneficiário no ensino superior. Por se tratar de um benefício concedido à população de baixa renda, a insegurança e a incerteza geradas pelas privações provenientes da situação de pobreza dificultam a projeção de horizontes e prejudica a criação de alternativas de mudanças.

Podem ser pontuadas algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos bolsistas do PROUNI no que concerne à sua permanência no espaço acadêmico e estas estão basicamente relacionadas a questões de ordem econômica, ou seja, a ausência de recursos financeiros para alimentação, transporte e material de apoio ao estudo. Além disso existem as dificuldades pedagógicas e de aprendizagem, oriundas da educação básica deficitária.

No que tange a expansão da Educação Superior, com o “impulso” dado ao setor privado pelo PROUNI, os dados do Censo do Ensino Superior, evidenciam que no primeiro ano do Governo Lula, havia 1.859 IES no País, das quais 207 públicas e 1.652 privadas; as públicas representavam 11,14% em relação ao total, e as privadas, 88,86% em relação ao total de IES. Em 2010, o Censo da Educação Superior indicou um total de 2.378 IES, isto é, um aumento de 27,91%, das quais, 278 são públicas e 2.100 privadas.

No que se refere à participação percentual das instituições por categoria administrativa, os totais apresentados mostram-se relativamente constantes durante a série histórica. Em 2010, último ano do Governo Lula, e último ano de informações oficiais disponibilizados do Censo da Educação Superior no Brasil, o Brasil tinha um total de 278 IES públicas, que representa 11,69% das IES e 2.100 IES privadas, com a fatia de 88,3% do total

das IES brasileiras, enquanto que, em 2003, os percentuais representavam 88,86% de instituições privadas e 11,14% das IES públicas.

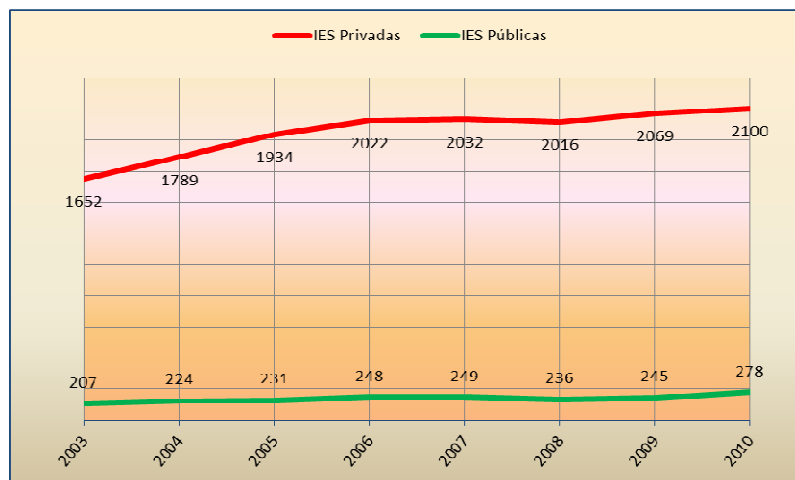
Tabela 6 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 2003 a 2010

Ano	Geral	Públicas	Percentual da IES	Privadas	Percentual da IES
2003	1859	207	11,14%	1.652	88,86%
2004	2013	224	11,13%	1.789	88,87%
2005	2165	231	10,67%	1.934	89,33%
2006	2270	248	10,93%	2.022	89,07%
2007	2281	249	10,92%	2.032	89,08%
2008	2252	236	10,48%	2.016	89,52%
2009	2314	245	10,59%	2.069	89,41%
2010	2.378	278	11,69%	2.100	88,31%

Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos 2007, 2008, 2009 e 2010 (Tabela elaborada pelo autor).

Conforme a Figura 4 abaixo se visualiza de forma transparente a evolução das IES privadas e das públicas no período compreendido entre 2003 e 2010, no governo Lula, dando continuidade à expansão da Educação Superior, anteriormente idealizada no Governo FHC. O aumento percentual neste período foi de 27,1% para as IES privadas e de 34,3% para as IES públicas. Assim, de 2003 a 2010 criaram-se 519 novas IES, sendo 71 públicas e 448 privadas, confirmando a tendência de crescimento da década. Observa-se um percentual maior de crescimento das IES públicas.

Gráfico 4 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 2003 a 2010



Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos 2007, 2008, 2009 e 2010 (Gráfico elaborado pelo autor).

Apesar de historicamente haver pouca variação, as instituições privadas continuam predominantes na educação superior, mas visualiza-se uma desaceleração do crescimento da demanda de ingressantes no setor privado, e tal fenômeno pode estar associado a vários fatores, principalmente ao novo ciclo de expansão do setor público a partir do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁰ e Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)²¹, estratégias políticas para ampliação e democratização do acesso ao Ensino Superior. Mas fatores como a postura intervencionista por parte do MEC sobre o setor privado, através do excesso de regulação e a suspensão de ofertas e fechamento de cursos, bem como, a burocracia e a lentidão operacional do MEC nos processos de avaliação; ainda o aumento das exigências para credenciamento e credenciamento das faculdades, e o próprio “*rankeamento*” imposto às IES, vinculando os conceitos de avaliação institucional à obtenção de crédito e financiamento para as IES, dentre outros fatores, justificam a tendência de menor crescimento do setor privado especialmente entre os anos de 2009 e 2010.

A seguir, como forma de ilustrar e comprovar a grande expansão da educação superior no Brasil, segundo os dados coletados a partir do ano de 1968 até 2010, percebemos que no ano de 1968 haviam 372 instituições de educação superior no Brasil, sendo que destas, 243 eram privadas, representando 65,3% do total; as outras 129 instituições eram públicas, o que representava 34,7% do total nacional. No ano de 2010, percebe-se um incremento de 1.942 instituições, totalizando assim, 2.378, ou seja, um crescimento na ordem de 539,3% de instituições de educação superior. Deste aumento, o setor privado cresceu 764,2%, sendo implantadas 1.857 IES, e o setor público cresceu somente 115,5%, com incremento de somente 149 IES. Portanto, no ano de 2010, as IES privadas somavam 2.100 instituições, enquanto que as públicas, somente 278, o que demonstra a nítida diferença de crescimento entre estas duas categorias administrativas, tal como ilustrado na Tabela 7.

²⁰O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

²¹A UAB é um programa criado pelo Ministério da Educação em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, que tem como base a oferta de cursos e programas de formação superior, executados na modalidade a distância por instituições da rede pública de ensino superior, com o apoio de Pólos de Apoio Presencial mantidos pelos municípios ou governos estaduais, com intuito de *ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil*.

Tabela 7 – Participação percentual em relação ao total nacional por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 e 2010

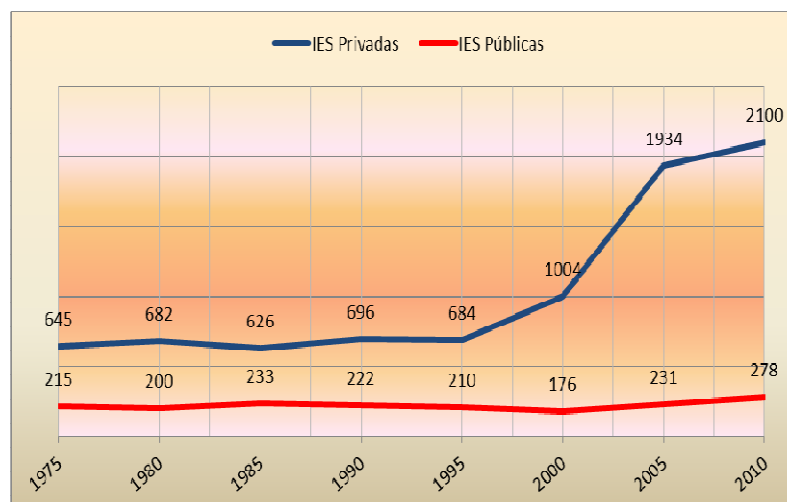
Ano	Geral	Crescimento	Públicas	Crescimento	Privadas	Crescimento
1968	372	-	129	-	243	-
2010	2.378	539,3%	278	115,5%	2.100	764,2%

Fonte: BRASIL, Resumo Técnico 2010 (Tabela elaborada pelo autor).

Analisando o índice de crescimento de cada categoria administrativa, a seguir apresentamos a Figura 5, onde percebemos visivelmente que, especialmente entre os anos de 1995 até 2005, o ensino superior privado teve uma expansão vertiginosa em relação ao setor público, sendo criadas 1.250 instituições, ou seja, um crescimento nesta década de 182,8%, passando de 684 IES em 1995, para 1.934 em 2005, o maior em todo o período apresentado. Nesta mesma década, as IES públicas tiveram um aumento de somente 11%, passando das 210 instituições em 1995, para 231 em 2005.

Ainda segundo os últimos dados do Censo, a educação superior brasileira concentra grande número de matrículas num pequeno número de instituições, pois considerando que 85,2% das IES são faculdades (2.025 instituições), pode-se dizer que as IES, no Brasil, em sua grande maioria, são de pequeno porte. Percebe-se, assim, uma hegemonia destas IES. Das 1.744 instituições com menos de 10 cursos, 771 têm um ou dois cursos, o que parece apontar que essas pequenas IES são polarizadas em torno de um curso ou de uma área do conhecimento.

Gráfico 5 - Evolução do número de instituições por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1968 a 2010



Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos 2007, 2008, 2009 e 2010 (Gráfico elaborado pelo autor)

Quanto à organização acadêmica das instituições de educação superior, prevalece, ao longo de todo o período, majoritariamente, a participação de faculdades, com percentuais relativamente constantes para as demais categorias. Em 2010, das 2.378 instituições, 85,2% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,3% são centros universitários e 1,6% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Ainda acerca dessas instituições, as taxas de variação registradas em relação ao ano anterior representam aumento de 5,7% para os IFs e CEFETS, 3,0% para as faculdades, 2,2% para as universidades e decréscimo de 0,8% para os centros universitários.

Esses resultados revelam que, apesar do número de matrículas estar concentrado nas universidades, as faculdades correspondem ao maior número de instituições da educação superior.

Neste contexto de expansão, para melhor caracterização da Educação Superior, não podemos deixar de pontuar a EAD, pois ela foi apresentada como solução para os problemas educacionais, e converte-se em domínio no qual se misturam interesses políticos e econômicos de caráter restrito. Entendo que, na atual conjuntura, a prevalência de interesses privados instrumentaliza a educação e distorce projetos de publicização do ensino a distância. O discurso em prol da democratização do ensino, das oportunidades de acesso ao sistema educacional e da justiça social mascara o sentido de investimentos privados. É empregado como expediente ideológico que viabiliza a aceitação e a expansão do ensino pago. A rede privada amplia-se mediante programas de ensino a distância.

Apregoada como canal da democratização do ensino, a educação a distância está sujeita às formas de apropriação típicas da economia de mercado. A apropriação privada dos implementos técnicos, dos canais de acesso e de veiculação do ensino a distância comprometem sua destinação social e distorce proposições formais de universalização do ensino através das novas tecnologias educacionais. Submetido ao controle privado, ao invés de proporcionar o acesso indiscriminado à educação, o ensino a distância tende a refinar a exclusão social²².

De acordo com o último censo do ensino superior do Ministério da Educação, o número de matrículas na EAD subiu de 40,7 mil matrículas, em 2002, para 930.179 em 2010, um aumento de 2.185%, o que representa 14,6% do total de matrículas da Educação Superior. Ainda segundo o censo do MEC, o número de cursos à distância oferecidos no país cresceu

²² Educação à distância e o refinamento da exclusão social. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm> Acesso em: 04/10/11.

quase 20 vezes entre 2002 e 2010, ou seja, houve significativa expansão no período de 2005 a 2009, com ligeira desaceleração em 2010.

O Brasil atinge, em 2010, o total de 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, mais que o dobro das registradas em 2001. Essa expansão se dá, notadamente, pela via privada, concomitantemente a um crescimento expressivo do setor público por meio das categorias federal e estadual.

Também na direção de maior democratização do acesso à educação superior, registra-se que a categoria federal apresentou, proporcionalmente, a maior elevação do percentual de ingressos no período. Entre os concluintes, o ano de 2010 apresenta participação preponderante da categoria privada.

Essa enorme expansão do setor privado de ensino superior deve-se, dentre outras razões, à escassez de recursos governamentais investidos no sistema público de educação superior, sendo transferida para o setor privado a responsabilidade pela ampliação das matrículas no nível superior.

Mas a estatística relata um quadro preocupante para as IES privadas, pois em 2009, existiam somente 0,97 candidatos por vaga ofertada, enquanto que nas públicas, esta relação candidato/vaga é de 5,92.

Também conforme dados do Censo 2010, apresentamos nas Tabelas 8 e 9 um quadro com o panorama geral da Educação Superior no Brasil. Além de alguns pontos já tratados anteriormente, acrescentamos a Educação à Distância, e percebemos que no quesito Cursos, a esfera privada detém 68,6% do total, enquanto que as IES públicas, somente 31,4%.

Tabela 8 – Indicadores da Educação Superior – Cursos de Graduação Presencial e EAD segundo a categoria Administrativa – Brasil – 2010

Estatísticas Básicas	Total Geral	Público	Privado
Instituições	2.377	278	2.099
Cursos	29.507	9.245	20.262
Candidatos por vaga (2009)	1,46	5,92	0,97
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	783.242
Matrícula Total	6.379.299	1.643.298	4.736.001

Fonte: BRASIL, Resumo Técnico 2010 (Tabela elaborada pelo autor).

Continuando o tratamento dos dados estatísticos do Censo 2010, a Tabela 9 apresenta um quadro comparativo da evolução a partir do ano de 1991, tanto das instituições, quanto

dos cursos, vagas, candidatos, ingressantes e matrícula total. A partir de 1991, percebe-se um aumento considerável na oferta de cursos, passando de 4.908 para 29.507, ou seja, um aumento percentual de 501,2%, enquanto que no mesmo período, o número de IES aumentou somente 166,2%.

Ainda de acordo com o Censo, em 2010 o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, esse total representa quatro vezes as matrículas de 1991. Apesar do caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, tais resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que, em 2010, atende a 74,2% das matrículas. Por outro lado, nesse mesmo período, o setor público assiste a uma significativa expansão.

**Tabela 9 – Indicadores da Educação Superior – Cursos de Graduação Presencial e EAD
Brasil – 1991 – 2010**

Estatísticas Básicas	1991	1996	2004	2010
Instituições	893	922	2.013	2.377
Cursos	4.908	6.644	18.644	29.507
Candidatos por vaga (2009)	3,84	4,01	2,17	1,46
Ingressos (todas as formas)	426.558	513.842	1.303.110	2.182.229
Matrícula Total	1.565.056	1.868.529	4.163.733	6.379.299

Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos 2007, 2008, 2009 e 2010 (Tabela elaborada pelo autor).

O censo também aponta que os cursos de EAD aumentaram em 30,4% em relação a 2008. Neste mesmo período, os cursos presenciais subiram 12,5%. O número de matrículas na modalidade a distância, em 2010, passou a responder por 14,6% do total de matrículas da graduação. Neste cenário, percebe-se que há espaço para expansão desta modalidade de ensino, principalmente através da diversificação e flexibilização das ofertas de ensino, como cursos de curta duração, graduação modulada, graduação executiva, dentre outros.

Os dados apresentados no censo da educação superior quanto ao crescimento do número de instituições, são interpretados pelo MEC como grande avanço, e também pelas novas formas de organização institucional, novos tipos de cursos e nova modalidade de ensino, principalmente a partir da implantação da LDB em 1996, mas como alerta Peixoto,

Os dados não explicam a qualidade deste crescimento, que ocorreu direcionado para a rede particular, o que não demonstra uma democratização no acesso ao ensino

superior, pois coloca nas mãos dos empresários da educação a responsabilidade na formação dos profissionais de nível superior (PEIXOTO, 2002, p. 190).

Sintetizando, a expansão foi a solução encontrada pelo Poder Público para ampliar o acesso ao ensino superior brasileiro e conforme afirma Ribeiro (2002), o fenômeno da expansão do sistema educacional superior do Brasil seguiu uma tendência mundial, pós 2ª guerra mundial, ou seja, com a grande expansão do capitalismo e o visível processo de crescimento econômico nos países mais avançados, propiciou um ambiente favorável ao crescimento econômico, e a educação seguiu automaticamente a mesma direção. No Brasil, principalmente as políticas educacionais que norteavam o governo militar de 1964, e mais recentemente as reformas educacionais da década de 1990, bem como, as pressões da sociedade no sentido da ampliação de acesso ao ensino superior, levaram o sistema educacional a pontos de massificação, devido ao seu aumento desenfreado.

2.4 PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NOS ANOS DO NEOLIBERALISMO

Quando se trata de educação, especialmente a superior, o contexto da privatização não é uma temática nova, pois a partir dos anos de 1930, quando o Estado brasileiro assume diretamente a definição e a execução das políticas de formação técnica e ético-política da força de trabalho contou com o apoio e a ação complementar de uma rede escolar privada. Prova disso é que até a década de 1970, o Estado contou majoritariamente com as escolas privadas confessionais para o desenvolvimento das políticas educacionais.

Nas décadas subsequentes à Reforma Universitária de 1968, o segmento privado do ensino superior cresceu e se diversificou, conforme aponta Sousa, originando um novo tipo de IES, amparado em diretrizes empresariais e mercadológicas. Com isso, alterou-se,

[...] consideravelmente o panorama do ensino superior brasileiro, antes constituído essencialmente pelas instituições públicas e confessionais, este “novo ensino privado” constituiu-se em antítese da real democratização do ensino superior no país (SOUSA, 2003, p. 20).

Em sentido equivalente:

Ao lado de sua característica de empreendimento comandado pela lógica da acumulação do capital, o “novo” ensino privado representou também uma ruptura na transmissão e produção de um saber crítico, que vinha conquistando um espaço em determinadas áreas do conhecimento, na universidade brasileira (MARTINS, 1989, p. 41).

Também no final do chamado período desenvolvimentista, já se delineava claramente uma tendência que se aprofunda nos anos de neoliberalismo no Brasil. Assim, a substituição do desenvolvimentismo pelo modelo capitalista neoliberal, aliada às dificuldades crescentes do movimento operário e popular na década de 1990, levou ao declínio da escola pública, à privatização do ensino, à conversão da educação em mercadoria e à mudança no perfil da universidade.

A partir de então, principalmente a partir da década de 1990, um novo “sócio” começa a adquirir uma maior visibilidade histórica, tornando-se, nos anos finais do século, seu sócio majoritário: os empresários leigos do ensino, pois a lógica do sistema neoliberal é exatamente o fatiamento das estatais, já que com o bem público nas mãos das empresas privadas, seria uma atitude sábia do Estado se desonerar de responsabilidades sociais.

Assim, quando o Estado prioriza o processo de privatização do bem público, está incentivando a concorrência, e esta será benéfica à sociedade através, por exemplo, da redução dos preços dos bens e serviços, ou seja, através deste “aquecimento” do mercado, aumentará o emprego, com isso incentiva e aumenta o consumo e, conseqüentemente, ocorre um maior desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo.

Nesta linha de raciocínio, a expansão das instituições privadas no país via privatização e também a abertura de fronteiras de todo o mundo, faz com que o cenário do ensino superior se torne cada vez mais competitivo. Hoje, o segmento de educação é visto como um mercado e um mercado rentável, onde se criou a mentalidade de que a escola virou empresa e os estudantes clientes. Nesta linha, e segundo a lógica neoliberal, uma instituição deve agregar valor ao seu ensino para que possa se sobressair no mercado e conquistar uma maior fatia do mesmo.

Mas, segundo Gentili (2004), este sistema carrega em si um forte conteúdo ideológico que reforça a dominação da burguesia industrial sobre a classe trabalhadora e aumenta o processo de desigualdade social na sociedade.

Concordamos com a afirmação do Gentili (2004), mas na prática, o que acontece é exatamente o citado no parágrafo anterior. Atualmente, os empresários da educação não medem esforços para “atrair clientes”, vendem educação como mercadoria, facilitando de forma assustadora e comprometedora o acesso aos cursos, oferecem vantagens que na prática não se concretizam e ferem os preceitos da ética, com a concorrência sendo levada às últimas conseqüências, objetivando somente a obtenção de lucro,

Outro fator que deve ser levado em consideração é o discurso ideológico de que o valor arrecadado com a venda das estatais será reinvestido em projetos que beneficiarão a

população mais carente da sociedade, pois são esses que mais utilizam o bem público; esse discurso é facilmente desmascarado quando a corrupção política e econômica vem à tona.

No que tange a Educação Superior, o processo de sucateamento físico e estrutural das universidades públicas, evidencia o desejo do Estado em privatizá-las, pois se a universidade não consegue cumprir a sua função prioritária, que é a pesquisa, (para isso necessita de recursos financeiros), chega um momento que a situação fica insustentável, não restando alternativa senão passar das mãos do Estado um bem público, para os empresários da área educacional. Ocorre de forma transparente, um desmoronamento das noções de democracia e de direito, e se configura uma materialização das desigualdades, pois a partir de então, só tem direito à educação aqueles que de um jeito ou de outro podem pagar pela mesma. De fato, como afirma Gentili (1995, p. 233), as ideias de cidadania, direito e igualdade estão distanciadas do tipo de “sociedade dualizada” fomentada pelo neoliberalismo²³. Ainda segundo Gentili (op. cit.), este ponto de vista transforma a educação que deixa de ser direito social, transformando-se em mercadoria.

Gentili (op. cit.) critica também essa nova concepção de democracia, onde o acesso ao ensino superior, elemento essencial para a aquisição da cidadania, é substituído pela ideia de que ter “acesso” à educação e “consumir” educação, tem o mesmo significado, ou seja, ter educação na visão neoliberal significa uma propriedade de grande valor na hierarquia social. O autor destaca que,

De uma perspectiva radicalmente democrática, o mercado é o espaço do não direito. “Consumir”, “trocar”, “vender” são ações que, ainda que amparadas em certos direitos identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de “consumidores”. Na retórica conservadora, ser “consumidor” pressupõe um direito (em sentido estrito) e uma possibilidade de ação de amplitude variável. No primeiro caso, referimo-nos ao direito de propriedade; no segundo, à possibilidade de comprar e vender (GENTILI, 1995, p. 240).

Contudo, Santomé (2003) afirma que, através deste pensamento neoliberal a grande maioria da população é literalmente excluída do acesso ao ensino superior, e o autor elucida da seguinte forma:

As políticas educacionais neoliberais introduzem os estudantes procedentes de famílias mais desfavorecidas em uma espiral que tem todas as possibilidades de

²³ O neoliberalismo surgiu com um grupo de intelectuais europeus, que se reuniram na Inglaterra para redigir o manifesto que daria surgimento à Internacional Liberal, em 1947, logo depois da II Guerra Mundial, fundando a Sociedade de Mont Pèlerin, constituindo-se, como afirma Perry Anderson (1998), “*uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada*”. Tinha como propósito, reagir, teórica e politicamente, contra o estado intervencionista e de bem-estar social (Welfare State) europeu, que no pós-guerra, efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, como nos Estados Unidos.

acabar com suas expectativas, de eliminar as suas possibilidades reais de adquirir a bagagem cultural e as capacidades indispensáveis para poder exercitar os seus direitos e deveres cívicos. A tradicional polarização entre escolas para ricos e escolas para pobres reaparece, e, o que é ainda mais grave as sociedades também estabelecerão uma maior distância entre os que têm e os que não têm (SANTOMÉ, 2003, p. 82).

No Brasil, a ideologia neoliberal passa a direcionar a política e encontra campo favorável para uma pregação antissocial, principalmente a partir do governo de Fernando Collor de Mello. Foi, no entanto, nos governos de Fernando Henrique Cardoso que essa política foi acentuada por meio de uma série de reformas no Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais.

Os pressupostos básicos da reforma do Estado no Brasil estão especificados no PDRAE que “define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 186). O citado plano, também assegurava que o Estado iria transferir totalmente à iniciativa privada o setor de produção de bens e serviços, mediante uma venda automática sem controle estatal, por serem atividades empresariais; ainda os serviços sociais competitivos que garantiam a “livre disputa de mercado” e a “eficiência a menor custo destes serviços”, seriam oferecidos pelas instituições privadas (BRASIL, 1995, p. 6-11).

Desse modo, Sousa afirma que,

Esta posição governamental parece ser interpretada como um estímulo para a entrada de novos atores, instituições e grupos de instituições no ensino superior. Tudo indica que o setor privado sentiu-se convidado a participar da solução de problemas crônicos que rondam este campo, como, por exemplo, o atendimento à demanda por esse nível de ensino no país (SOUSA, 2003, p. 22).

Assim, as reformas implantadas na educação superior, a partir da década de 1990, seguiram as diretrizes dos organismos internacionais, cuja tese é a de que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos²⁴, bem como, tiveram como finalidade adaptar, em diferentes graus, a força de trabalho qualificado ao modo neoliberal de trabalho e de vida. Portanto, a questão da privatização do ensino, pela sua dimensão e pelas suas consequências, deve ser encarada como uma das principais questões políticas da atualidade brasileira.

²⁴ Esses dois elementos estão estabelecidos no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994, pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas as diretrizes para a reforma da educação superior, na América Latina, Ásia e Caribe. Essas diretrizes foram seguidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva na implementação da política educacional brasileira, em especial nas reformas da educação superior (BANCO MUNDIAL, 1995).

Prova disso, confirmando o *empresariamento* da educação superior brasileira, foi o Decreto nº 2.306, de 19/08/1997, que de forma autoritária, regulamentou o Sistema Federal de Ensino, por meio do qual o governo normatizou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino, admitindo de forma sistemática e definitiva as instituições com fins lucrativos, e diversificando as instituições em cinco tipos, quais sejam:

- 1) Universidades;
- 2) Centros Universitários;
- 3) Faculdades Integradas;
- 4) Faculdades; e
- 5) Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Deste modo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão passa a ser obrigatoriedade somente às universidades, abrindo espaço mais lucrativo para a expansão desse nível de ensino em instituições voltadas somente para a capacitação profissional. Assim, quanto mais restritivo o ensino, menores as exigências do Estado para o seu funcionamento e, seguramente, melhores condições de obtenção de lucro.

Novamente, de forma autoritária, o Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, consolidou este processo, mas alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições. Pequenas mudanças no agrupamento das IES foram percebidas, mas somente de ordem teórica, pois na prática, com o novo Decreto a natureza das IES não foi alterada. Em lugar dos cinco tipos de instituições de ensino superior, o novo Decreto estabelece apenas três:

- 1) Universidades;
- 2) Centros Universitários;
- 3) Faculdades Integradas; Faculdades; Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores.

Neste sentido, o primeiro mandato do governo Lula - 2003-2006 foi marcado pela aprovação de uma série de instrumentos legais²⁵, e esse conjunto de medidas normativas,

²⁵ Decreto 4.914, de 11/12/2003 (dispõe sobre os centros universitários alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001); Lei nº 10.861, de 14/04/2004 (que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES); Lei nº 10.973, de 2/12/2004 (que dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica); Lei nº 11.079, de 30/12/2004 (que institui a Parceria Público Privada - PPP); o Decreto Presidencial nº 5.225, de 1/10/2004 (que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs à categoria de Instituições de Ensino Superior); o Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI); o Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 (que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das IFES); o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005 (que regulamenta a educação à distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro); e mais recentemente o Decreto nº 5.773, de 9/05/2006 (que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior) e o Projeto de

mantém, fortalece e dá continuidade a política de expansão do ensino superior sob a lógica da diversificação e privatização. É importante ressaltar que a diversificação das Instituições de Educação Superior segue as orientações do Banco Mundial para a América Latina, sistematizadas no documento: “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, que recomenda:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Essa política de diversificação institucional e da liberalização para a criação de instituições isoladas reforça e comprova a diferença no número de IES públicas e privadas no Brasil²⁶, e os dados do Censo da Educação Superior evidenciam e comprovam efetivamente que a política efetivada no país para a educação superior favoreceu a expansão deste nível de ensino com ênfase para o setor privado, ficando evidente o aprofundamento da política privatista adotada pelos governos brasileiros no período pós-LDB.

Portanto, mais do que uma política educacional privatizante, é fundamental para as pretensões do pensamento econômico neoliberal, estabelecer sobre a sociedade uma “ordem cultural privatizante”, e ainda implantar nas mentes das pessoas, a popularização do capitalismo, pois se torna essencial dominar as mentes antes de dominar as práticas políticas.

Segundo Gentili (1995, p. 229 e 230), nada mais vitorioso para a concepção neoliberal como a forma com que esse pensamento atinge a escola pública. Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mínima de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública.

Fica estabelecida dessa forma, a estratégia de orientação neoliberal para a privatização da educação de nível superior na atual sociedade, já que na forma de ver dos defensores desta política, o Estado é incapaz de sustentar com qualidade as escolas públicas ante a grande demanda de pessoas desejosas em estudar. Assim, a responsabilidade é do próprio Estado que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio.

Lei nº 7.200/06, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, em junho de 2006, que estabelece nova regulamentação para a educação superior brasileira.

²⁶ Conforme descrito anteriormente nas Figuras 04 e 05.

Neste contexto, a avaliação institucional assume seu papel, e surge como mecanismo político, capaz de produzir instrumentos que permitam ao Estado patrocinar o ajuste em meio à crise do sistema capitalista, redefinindo a esfera da vida social de acordo com a sua lógica e seus interesses.

Libâneo (2003, p. 99) defende a chamada “revolução neoliberal”, e ao fazer uma análise histórica desse fenômeno, afirma que “o ideal seria um capitalismo popular, ou seja, de fazer de cada cidadão um proprietário e, portanto, um capitalista”. Libâneo (op. cit.) é um crítico deste modelo. Nada mais ilusório para a classe trabalhadora, do que esse discurso cultural. Na verdade, o que estava por trás desse pensamento, que se originou na Inglaterra, no Governo de Margareth Thatcher, seria anular as lutas sociais em defesa do bem público e descarregar o Estado do seu compromisso com o cidadão, pois como afirma Libâneo (op. cit.), o neoliberalismo encaminha de forma natural todas as pessoas para a submissão.

3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A avaliação faz parte de um processo de reflexão do cotidiano sobre toda e qualquer atividade humana, seja de maneira espontânea, seja de modo formal, e constituiu-se num instrumento que permite conhecer, aprimorar e orientar as ações de indivíduos e de organizações sociais (FREITAS; SILVEIRA, 1997, p. 19). Serve tanto para avaliar o que foi realizado, quanto para avaliar decisões que se deve tomar para realizar ações futuras. A avaliação permeia os espaços mais elementares da vida humana e está presente em todas as ações, ainda que inconsciente. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre vasta gama das atividades humanas, pois, como afirma Dias Sobrinho (2002, p. 17), “a avaliação, em sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos”.

Neste contexto, estão inseridas as universidades, compostas e geridas por seres humanos, que dentre outras, tem a função de fomentar ciência e cultura com qualidade, ou seja, devem apresentar programas que busquem maior desempenho e eficiência, pois a sociedade, com seu olhar externo, está atenta ao desenvolvimento e criação destes programas.

Como a educação de nível superior consiste em algo relativamente recente na história do Brasil, se comparada à tradição milenar das universidades europeias, a avaliação deste nível de educação também o é.

Assim, no Brasil, segundo Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 7), na década de 1980, “a comunidade científica brasileira, incluindo os movimentos docentes, as agências governamentais ligadas à educação superior, discutiam sobre a necessidade da avaliação”. Esse debate perpassa a esfera das instituições de Ensino Superior, públicas e privadas para a esfera política, mas a discussão ocorria principalmente nas universidades públicas, pois era necessário que as mesmas cumprissem o princípio da transparência, isto é, a prestação de contas à sociedade, e ainda como um mecanismo de reforçar a presença da instituição pública no Brasil, perante as constantes ameaças de privatização.

Nesse sentido, no Brasil, a Avaliação Institucional tem estreita ligação e ficou condicionada com a crise da universidade²⁷, principalmente as públicas, ficando seriamente ameaçadas.

²⁷ A crise mais recente e mais visível nos últimos anos: a crise institucional da universidade, que é, basicamente, a crise da autonomia (relativa) da universidade. Está em causa agora talvez o pilar da universidade moderna: a autonomia universitária. Esta se expressa, primeiro, pela crise de financiamento. A contração do orçamento social no contexto da crise do Estado providência e das políticas redistributivas atinge em cheio a Universidade Pública, que passa por cortes orçamentais significativos (GROPPO, 2011, p. 46).

Esta necessidade da universidade se adaptar a uma nova realidade, incorporando, mesmo que de forma autoritária, em suas ações efetivas um sistema de avaliação que até então efetivamente na prática não acontecia, tem estreitas ligações com a política neoliberal do Estado para as universidades brasileiras, iniciada na segunda metade da década de 1980 e aprofundada pelos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, pois as mesmas estavam com características claras de desinvestimento por parte do Estado, e um total abandono ao ensino universitário.

Mas de certa forma o próprio Estado, via Ministério da Educação, feria a autonomia das instituições universitárias, impondo sistemas de avaliações que iriam desvendar a verdadeira realidade institucional das universidades brasileiras, desobrigando o Estado em relação aos investimentos, justificando assim as políticas neoliberais, e ao mesmo tempo transformando a avaliação num instrumento político de controle sobre o trabalho desenvolvido na universidade. Exemplo disso foi à implantação do PAIUB, que não recebia apoio do governo, mesmo sendo uma experiência que apresentou resultados importantes no sentido de iniciar uma cultura de avaliação institucional no Brasil, até então incipiente com iniciativas isoladas.

Outro exemplo foi o ENC, ou Provão, implantado em 1995, cujo principal objetivo era avaliar os cursos de graduação, a partir da aplicação de uma prova aos alunos formandos. Este modelo de avaliação tinha como função principal o controle, o *ranking*, motivando descontentamentos na comunidade universitária.

É necessário ao Estado então, não considerar a educação simplesmente como um gasto público, mas sim como investimento social e político, e conforme Chauí (2003, p. 10), “é pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade”. Portanto, enquanto patrimônio público, a educação superior deve responder às necessidades sociais, objetivando ensino de qualidade.

Nessa direção, pensamos na avaliação para a busca da qualidade e como um ato de ação e de decisão a ser realizado pelos atores envolvidos no processo avaliativo: discentes, docentes, gestores, pessoal técnico-administrativo, bem como, os atores externos a essa comunidade, que possuem igual importância no processo. Também avaliação não somente como um ato regulatório, em que a preocupação central é avaliar a realidade objetivada, manuseando simplesmente dados estatísticos da estrutura material e administrativa da IES, pois desta forma, descaracteriza a função primordial do processo avaliativo, que é a noção de constituir-se num instrumento para a busca da melhoria da qualidade, mas compartilhamos

com as ideias dos críticos e estudiosos²⁸ em avaliação institucional e suas políticas, que a consideram como uma ação política, um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da instituição, uma estratégia de gestão, e acreditam ainda no seu caráter formativo e em suas possibilidades emancipadoras e educativas. Com este pensamento, não basta simplesmente avaliar, é preciso melhorar.

3.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL

A avaliação surge como necessidade da sociedade moderna com sentido de medida, seleção e classificação e não como diagnóstico para reconstrução das práticas. A avaliação foi-se desenvolvendo tecnicamente criando testes escritos e o sistema de notas. Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 19), essa foi a primeira característica dada à avaliação e, até hoje, parece ser sua essência: formular testes escritos com fins de medida.

Com a expansão da indústria, tornou-se necessário investir na educação e nos programas educacionais, com o objetivo de preparar as pessoas para o trabalho buscando melhoria na economia. O caminho da educação passou a ser trilhado em função do desenvolvimento industrial. A avaliação então ganha um sentido mais amplo, e para Dias Sobrinho,

[...] ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo no eixo ensino aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos instrumentos de testes e medidas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21-22).

Ocorre assim, de forma clara, uma mudança de foco da avaliação, isto é, ao invés de avaliar indivíduos, passou a avaliar os programas, currículos, com o intuito de cumprir os objetivos traçados. Surgiu então a expressão “avaliação educacional”, em 1934, usada pela primeira vez por Tyler²⁹. Neste momento, segundo Dias Sobrinho,

A tarefa básica da educação era cumprir os objetivos que eram previamente estabelecidos, com base nos recursos e crenças da ciência positivista da época e em

²⁸ Estudiosos como Isaura Belloni, José Dias Sobrinho, Dilvo Ivo Ristoff, Denise Leite, Luis Antonio Cunha, Moacir Gadotti, Ieda Maria Araújo Chaves Freitas, Amélia Silveira, Stella Maria Meneghel, dentre outros.

²⁹ Tyler foi um dos precursores a enfatizar a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno (LIMA, 2008, p. 13).

função das necessidades econômicas e sociais que, de modo especial, os Estados Unidos experimentavam. A avaliação deveria averiguar o quanto os estudantes, individual e coletivamente conseguiam demonstrar, isto é, segundo a concepção de educação então dominante, que mudanças de comportamento se podia observar ao final de um determinado processo, tendo em vista os objetivos estabelecidos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21).

Contextualizando o surgimento da Avaliação Institucional, pode-se dizer que este campo está em pleno desenvolvimento. Observa-se que desde o séc. XIX já existem práticas de avaliação com utilização de recursos técnicos, e a partir daí, a mesma começa a ser utilizada nos sistemas educacionais, ou seja, vai tomando uma dimensão para além dos espaços escolares³⁰, mas ainda com o mesmo viés de atribuir notas, medir e classificar. No entanto, somente no séc. XX, a partir de 1930, que emergem as tensões e complexidades dos processos avaliativos bem como a efervescência de seu desenvolvimento.

Para Dias Sobrinho (2003, p. 23), a avaliação nos anos de 1970 em diante, além de uma área de muitas práticas, se torna um importante objeto de estudo. Algumas universidades criam cursos de formação em avaliação e organizações profissionais se constituem, momento em que se disseminam seminários e congressos na área. A avaliação ganha importância e visibilidade e transcende os limites mais estreitos da sala de aula e das instituições educacionais, aos cenários nacionais e transnacionais. Portanto, ampliou-se consideravelmente o campo de aplicação, e a partir daí, as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação.

No entanto, da mesma forma que “avaliação” possui diferentes vertentes conceituais, a “Avaliação Institucional” não foge à regra, mas esta modalidade de avaliação, “ainda carece de maior aprofundamento teórico e metodológico” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007, p. 20). Ela vem sendo definida como um instrumento de questionamento na busca da qualidade e da eficiência das instituições de ensino superior. Para Meyer Jr. (1993, p. 18), avaliação institucional “é um instrumento de gestão necessária para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, sua excelência, utilidade e relevância”.

Desta forma, partiremos do conceito de Aguilar e Ander-Egg, onde foi sistematizada a seguinte definição:

³⁰ É o caso da avaliação de políticas, e segundo Cavalcante (2002), o primeiro estudo foi realizado em 1833 e consistia num estudo estatístico feito por A. M. Guerry, o qual mostrava que, na Inglaterra, a educação não estava reduzindo o crime. Porém, só em 1844 ocorreria o registro da primeira publicação de um estudo de avaliação (avaliação de estradas e canais), realizado por Julies Deputit, medindo o valor de um projeto de canal por meio de cálculos econômicos.

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável, dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovados a extensão e o grau em que se deram as conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

Destaca-se neste conceito, como forma de caracterizar e confirmar o conceito de avaliação enquanto processo sistemático, a definição de avaliação como uma forma de pesquisa social e aplicada, referindo-se à utilização do método científico, pois de forma sistemática, um estudo é realizado com intencionalidade expressa de um aspecto da realidade. Ainda conforme a definição anterior, quando ela é destinada a identificar, obter e proporcionar confirma-se um processo que julga algo, ou seja, é necessário conhecer antes o objeto a ser avaliado, devendo ainda apoiar-se em informações pertinentes e relevantes, sem, entretanto, serem excessivas ou insuficientes.

Segundo Belloni, avaliação institucional,

[...] tem como objeto instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas. A avaliação de instituições educacionais refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação (BELLONI, 2000, p. 40).

Segundo o conceito apresentado por Belloni (op. cit.), e considerando o percurso da avaliação institucional é possível compreender a importância da avaliação em seu caráter formativo e alinhado às concepções emancipatórias e democráticas de avaliação institucional.

Nesta perspectiva a avaliação institucional está voltada para a instituição como um todo, ou seja, deve englobar todos os setores, divisões e departamentos da instituição, em suas dimensões pedagógica e administrativa. Enquanto instituição social,

[...] a autoavaliação institucional, portanto, constitui-se de um olhar da escola para dentro da própria escola, com o objetivo de provocar mudanças em busca de melhorias na totalidade de suas ações educacionais e de administração, considerando

o seu papel social no contexto político e econômico que está inserida (BETINI, 2008, p. 69).

Não se trata simplesmente de levantar informações de cada uma das dimensões (pedagógica e administrativa) e compor um quadro global de dados, mas sim, o desenvolvimento de categorias de análise, de ações, que não se limitem somente ao espaço administrativo, mas que consideram a instituição como um todo, sendo uma organização complexa, constituída de estruturas e processos, os quais perpassam os seus diferentes domínios e dimensões, ou seja, é fundamental a visão de conjunto dos envolvidos no processo educativo.

Assim, não basta somente considerar a Avaliação Institucional como sendo algo amplo, somente como um grande conjunto de informações de toda a IES, pois se tende a minimizar a compreensão mais acurada da instituição e sua dinâmica.

Outro conceito comprometido com as transformações individuais, coletivas, institucionais e sociais, nos é dado por Dias Sobrinho, quando afirma que,

Avaliação de uma instituição educativa deve também ser compreendida como um fenômeno público e que interessa a toda a sociedade, muito mais que uma tarefa simplesmente técnica e de ação restrita, que pudesse encobrir as dúvidas e as contradições, que são virtualmente portadoras de transformações (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 57).

Assim, as concepções de avaliação apresentadas, nos remetem a conclusão de que a mesma produza conhecimento sobre a instituição, possibilitando uma reflexão das atividades desenvolvidas, com o objetivo de detectar os pontos fortes e fracos, e principalmente, sugerir melhorias, buscando a qualidade comprometida com o social.

Segundo Lima,

Conceber a avaliação enquanto produtora de conhecimento é criar uma cultura de avaliação, na qual gestores, docentes, funcionários e discentes estarão a cada dia refletindo sobre suas ações e dinamizando-as na medida em que as executam. O conhecimento é uma construção que se faz na interação, é um processo dialógico (2008, p. 38).

Numa análise epistemológica, a avaliação contribui para a construção de conhecimento sobre a instituição e a compreensão da prática pedagógica e administrativa da mesma. Dessa forma, oportuniza a reconstrução das ações, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço de produção e disseminação do saber.

Particularmente compartilhamos da ideia de que, se a Avaliação Institucional assim for pensada, na produção do conhecimento, possibilitará uma reflexão mais profunda no processo da ação político-pedagógica, e torna-se necessário um diagnóstico mais profundo da

realidade e da busca de resultados, ou seja, é imprescindível conhecer o real e rever a prática para propor mudanças, e toda mudança exige tomada de decisão, e esta, como consequência do resultado de uma avaliação, irá demonstrar que qualidade se busca e qual postura política se tem frente ao processo de avaliação.

Neste sentido, Dias Sobrinho (1997), afirma que a avaliação enquanto tomada de decisão é um ato político, mas é também pedagógico quanto à competência metodológica no processo avaliativo, o que implica buscar uma metodologia democrática e participativa, com fins emancipatórios, na qual todos os envolvidos tenham voz e vez.

A avaliação então não só deve ser bem fundamentada e útil para as tomadas de decisões, “mas também, assumir claramente o seu papel e seus efeitos políticos e tratar de ser um instrumento da democratização das ações ou atividades que ela provoca” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 49). De fato, sendo a avaliação uma política de Estado, atualmente assume contornos mais específicos de regulação, mas certamente não irá atingir seus objetivos, se não for realizada de forma coletiva e democrática.

Nessa perspectiva, o princípio da globalidade é fundamental no processo, pois além de estender uma visão global, todas as ações precisam ser avaliadas conjuntamente e todos os sujeitos envolvidos devem ser ouvidos. Precisa ainda possibilitar a participação da comunidade acadêmica em todos os momentos do processo, na sensibilização e divulgação da proposta, na coleta de dados e na discussão dos resultados para tomadas de decisão, com objetivo imprescindível de que a avaliação tenha credibilidade junto à comunidade universitária e à sociedade.

O princípio da globalidade indica então que uma instituição deve ser avaliada não somente a partir de uma de suas atividades, mas também,

O ensino, a pesquisa e a extensão, a administração, a qualidade das aulas, dos laboratórios, a titulação do corpo docente, as bibliotecas, os registros escolares, as livrarias universitárias, os serviços, a organização do poder, o ambiente físico, o espírito e as tendências da vida acadêmica, enfim, todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível (RISTOFF, 1999, p. 52).

Assim, a importância e a necessidade de envolvimento institucional no processo avaliativo são fundamentais, e para que isso se concretize e a avaliação se constitua numa prática contínua da melhoria da qualidade das instituições universitárias, são necessários alguns princípios ou condições básicas, tais como: a “conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos”; reconhecer a legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; o envolvimento direto dos segmentos

da comunidade acadêmica em uma combinação de avaliação externa e autoavaliação global da instituição e de cada um dos segmentos nela compreendidos; e ainda “conhecer os resultados do processo e participação da sua decisão” (FREITAS; SILVEIRA, 1997, p. 52).

Portanto, para que a avaliação seja definida e entendida como um processo permanente de aprimoramento, seus resultados devem ser discutidos e analisados, não deixando margem para que o processo avaliativo se encerre nos relatórios, mas sim, todos os atores envolvidos devem conhecer e saber interpretar os resultados. Também não menos importante, o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento das recomendações apresentadas faz parte dessa concepção de avaliação, como um processo formativo e pedagógico.

Para que estas práticas se concretizem, temos que recorrer à história ou às primeiras experiências de avaliação institucional empregadas no Brasil, exatamente para entendermos que a avaliação por si só, feita de forma isolada, somente para cumprir uma imposição legal, não produz os efeitos esperados. É o que veremos a seguir.

3.2 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Quando tratamos especificamente de avaliação ou políticas de avaliação institucional, historicamente, registram-se no Brasil, especialmente na Pós-Graduação, algumas experiências a partir do final dos anos 1970. Assim, em 1974 foi fundado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, marcando o início do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que tinha como objetivo principal fazer um diagnóstico desses cursos no Brasil. Em primeiro momento, o objetivo era com a expansão em todas as regiões do país, preocupando-se somente com o lado quantitativo, ou seja, o sistema deveria ter um número grande de estudantes, com o objetivo de formar pesquisadores, docentes e profissionais; num segundo momento, a preocupação voltou-se para a qualidade, principalmente na formação docente, dando maior atenção para os processos de avaliação, participação da comunidade científica e pesquisa.

Mais precisamente em 1977, de maneira oficial, foram propostas as primeiras iniciativas de avaliação no Brasil, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³¹, ou seja, começou efetivamente a execução do sistema de avaliação

³¹ A CAPES foi criada em 1951, tendo sido instituída como Fundação, em 1992. É uma agência de fomento da pós-graduação, subsidia o MEC na formulação de políticas da pós-graduação, coordenando e estimulando a

dos cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado, que introduz a avaliação externa, plagiada a partir do modelo americano de credenciamento do início dos anos 1970, que mantém suas características: avaliação externa, compulsória, setorial, padronizada e comparativa.

Segundo Denise Leite (2005, p. 56-58), a avaliação proposta pela CAPES, ocorre através de relatórios anuais, credenciamento de cursos, recredenciamento com visitas locais, avaliação por pares e avaliação externa internacional. Os resultados da avaliação são expressos em conceitos, em uma escala de 1 a 7, sendo 5 a nota máxima para programas com mestrado e 7 a máxima para programas com doutorado. Estes números são divulgados pela imprensa e servem para a alocação de recursos e concessão de bolsas, sendo que os critérios e indicadores usados ao longo do tempo, tem se refinado, constituindo hoje um sistema exemplar, inclusive para outros países.

No início dos anos 1980, com a crescente expansão de matrículas no ensino superior, o Conselho Federal de Educação preocupado com a qualidade de ensino, propôs à comunidade acadêmica, a necessidade de discussão, através de seminários, sobre a avaliação institucional, com razões e motivações diferentes, pois segundo Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 7), nas universidades, desenvolveu-se a ideia de que a “avaliação era necessária ao menos por dois motivos principais: cumprimento do princípio da transparência [...] e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as ameaças de privatização”.

Assim, desde o início da década de 1980, conforme Dias Sobrinho (2000, p. 67), os setores organizados das universidades públicas brasileiras justificavam a imperiosa necessidade da avaliação institucional ao menos por dois motivos, que se explicam tomando-se em conta os conteúdos e formas dessa já referida combinação de crises: primeiro, o imperativo ético de transparência em relação à sociedade; segundo, a ideia de que a avaliação é um importante mecanismo de luta política pela salvaguarda da universidade pública, constantemente ameaçada pelas idéias privatizantes e por concepções utilitaristas. Essas ameaças persistem ainda hoje com forte intensidade, ainda que com caras, bandeiras e maneiras novas.

Mas no âmbito do Governo, durante o processo de transição democrática, caracterizado pela ascensão das organizações sociais e políticas, greve de professores nas universidades públicas e críticas à legislação do ensino superior, o Ministério da Educação, em 1983, instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com o

formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda por profissionais dos setores públicos e privados.

objetivo de avaliar a efetivação da reforma universitária de 1968. Este programa trataria de dois grandes temas: a gestão das IES (poder e tomada de decisões; administração acadêmica e financeira; financiamento e política de pessoal) e a produção e disseminação do conhecimento (ensino, pesquisa e a interação entre universidade e sociedade).

Na realidade, o PARU foi idealizado com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema, permitindo assim a análise global das condições da educação superior no Brasil, bem como, a promoção de debates em âmbito nacional sobre as questões problemáticas da educação – como, por exemplo, a grande expansão da educação superior nesta época, com aumento indiscriminado de instituições e de matrículas, sem que com isso fosse assegurada a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade -, objetivando a elaboração de propostas para serem discutidas e apreciadas pelo Conselho Federal de Educação.

Todavia, disputas internas ao próprio Ministério da Educação a quem competia a avaliação da Reforma, fizeram com que muitos dados deixassem de ser analisados. Deste modo, apenas estudos preliminares são elaborados, sendo esse projeto esquecido quando da posse do Presidente José Sarney e da implantação da política educacional da Nova República.

No governo Sarney, que teve como um dos ministros da Educação Marco Maciel, foi instituído em março de 1985 a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, formada por 24 membros das mais diversas representações filosóficas e políticas. Assim, a Comissão concluiu o seu relatório em novembro do mesmo ano, propondo mudanças no modelo francês ou napoleônico ainda vigente e pautando-se pelo modelo norte americano de universidade, dando ênfase aos cursos de graduação de caráter geral, transferência para a pós-graduação da formação para profissões específicas.

Segundo Mesquita (2002, p. 103), ao combater o centralismo e a organização padronizada a comissão propôs a liberdade de opção entre o sistema de créditos, departamento ou ciclo básico.

A comissão apresenta então um relatório chamado “*Uma Nova Política Para a Educação Superior*” e aponta a falta de parâmetros para que o governo tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento, como sendo um dos mais graves problemas do ensino superior brasileiro. Indica também, que a avaliação do ensino superior seja realizada a partir das seguintes dimensões: avaliação dos cursos, alunos, professores, servidores técnicos e administrativos; avaliação didático-pedagógica do ensino e avaliação das carreiras.

O conflito de ideias marcado pela heterogeneidade da Comissão impediu a superação da descontinuidade marcante desse período, embora a Comissão tenha feito propostas amplas, que procuravam atender ao princípio da democratização e a interesses do ensino público e privado. Mesquita (2002) ressalta que trouxe a tona questões polêmicas, principalmente no que diz respeito à avaliação do desempenho docente como condição para a obtenção de recursos financeiros, e a garantia de subsídio ao ensino particular. Tudo isso suscita dúvidas quanto à intenção do governo em privatizar o ensino superior, favorecendo a disputa clara e pública pelo financiamento governamental entre os defensores do ensino privado.

Assim, o PARU vigorou somente até 1984, pois na sequência do relatório daquela comissão³² o mesmo é reformulado, ou melhor, significativamente modificado pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), que chegou a elaborar um anteprojeto de Lei de Reformulação para as IES federais. Dentre outras proposições e preocupações do GERES, pretendia, através da avaliação, ranquear as IES.

Além disso, o GERES tematiza outro ponto polêmico que é a indissociabilidade entre ensino e pesquisa nas universidades, considerando a pesquisa um elemento estranho à tradição do ensino superior brasileiro, o que causou grande descontentamento e encontrou resistências por parte dos opositores, dentre eles a ANDES, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a UNE, como também a SBPC, e o Conselho Técnico Científico da CAPES, que reafirmam a necessária indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a realização da pesquisa como *status* para a concessão do título universitário. Porém, no contexto das dificuldades políticas, em plena discussão constituinte e das pressões dos movimentos organizados pela sociedade civil, o governo retira do congresso o anteprojeto enviado.

No entanto, principalmente a partir dos anos 1990, a avaliação educacional brasileira passou a ser usada mais especificamente com objetivo de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais evidentes, nunca perdendo de vista a elevação dos padrões de desempenho e qualidade. Não obstante, os modelos avaliativos vigentes eram conflitantes aos pressupostos diversos de educação superior, pautados em diferentes concepções de avaliação. Exemplo disso são as concepções de avaliação que nortearam as políticas no governo Fernando Collor de Mello, ficando implícita a ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior.

Em seguida, principalmente durante os anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento realmente histórico no tocante a avaliação. As iniciativas da Associação Nacional

³² O relatório não foi de encontro às expectativas do Estado quanto à forma de controle da educação superior.

dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de graduação e Planejamento, encontraram e angariaram forças com o objetivo de implantar um sistema efetivo de avaliação, pois as universidades, neste momento histórico, segundo Dias Sobrinho (2000), estavam mergulhadas na crise global de altíssima aceleração, e estabeleceram que a avaliação fosse imprescindível para sua sobrevivência, reconhecendo sua importância como mecanismo político e pedagógico.

Então, no âmbito do Estado, a avaliação tornou-se obrigatória somente para o sistema educacional e foi institucionalizada nos anos 1990, através da LDB (Lei 9394/96), Art. 46, bem como na Constituição de 1988, no Art. 206, inciso VII e Art. 209, assegurando que o ensino é livre à iniciativa privada, sendo condicionado, entretanto, ao atendimento às normas gerais da educação nacional, ao processo de autorização e de avaliação de qualidade, pelo poder público federal.

Embora tenha ocorrido uma intensificação do interesse governamental em avaliar as IES brasileiras já desde a Constituição de 1988, apenas em 1993, o Ministério da Educação recebeu uma proposta do Fórum de Pró-Reitores de IES públicas, que se anteciparam ao Estado para propor um sistema de avaliação menos conservador do que os formatos surgidos anteriormente na América Latina. Criaram um sistema de avaliação que, por um lado, enfatizava os processos de supervisão, e por outro resguardava a autonomia das instituições como princípio, bem como, atendiam ao proposto pelos movimentos docentes. Surgiu então, em 1993, já no período pós-militar, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)³³, que segundo Leite (2005, p. 47), “teria sido este modelo o primeiro contato das IES nacionais com um procedimento institucional nacional de avaliação”. Foram precursores deste modelo as avaliações desenvolvidas individualmente por algumas universidades públicas, como a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e conseguiu adesão expressiva das instituições brasileiras, devido a não obrigatoriedade de adesão por parte das IES e da possibilidade de que pudessem conceber e planejar os seus projetos na modalidade de autoavaliação institucional, com amplo envolvimento da comunidade universitária.

Cabe ressaltar que efetivamente o processo de avaliação consolidou-se como sistema somente no governo de Fernando Henrique Cardoso - 1995-2002. Como o PAIUB perdeu

³³ Será descrito com mais detalhes, em outro momento deste trabalho.

força por falta de estímulo, principalmente financeiro, foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), criado pela Lei nº 9.131 de 1995, dessa feita, com a participação compulsória dos concluintes do curso de graduação em exames padronizados de aferição do conhecimento. Posteriormente, em 1996, teve início a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), incluindo o corpo docente, a infraestrutura física e a organização didático-pedagógica dos cursos de graduação.

Deste modo, a avaliação educacional brasileira se caracterizava com programas de avaliação implantados na Europa, ou seja, a avaliação com enfoque regulatório, e eram coordenados pela OCDE, que juntamente com a UNESCO, estenderam os mesmos para outras regiões do planeta, incluindo a América Latina.

Efetivamente a consolidação de um sistema de avaliação dos cursos de graduação, acontecia concomitantemente com a crescente política nacional de expansão do ensino superior, que se concretizou de forma notória por meio da iniciativa privada, e devido às limitações orçamentárias para expansão da esfera pública, para atender à crescente demanda resultante da abertura de novos cursos superiores, todavia, a expansão deu-se pelo setor privado.

No início do governo Lula, instalou-se uma Comissão para elaborar uma contraproposta ao sistema de avaliação instituído pelo governo anterior. Esta Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) objetivava elaborar uma nova sistemática de avaliação. A proposta da CEA tinha como pressuposto que a avaliação deveria ser marcadamente emancipatória/formativa. Concluiu-se que o ENC era desvinculado de outros processos avaliativos, sendo que a divulgação de resultados se dava por via da mídia, enfatizando principalmente a comparação entre instituições. Na verdade, atendia-se mais à construção da reputação institucional do que à qualidade do ensino. O ENC desconsiderava o trabalho e o desenvolvimento institucional, assim como o perfil acadêmico do estudante, impedindo, desse modo, a aferição do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes.

O trabalho foi determinante para que, em 2004, fosse criado um novo Sistema de Avaliação da Educação Superior, o SINAES³⁴.

Diante do breve contexto histórico sobre as políticas de avaliação no Brasil, somente na década de 1990, especialmente a partir do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso - 1995-1998, que a avaliação da educação superior ganhou maior relevo.

³⁴ Este tema será abordado com mais detalhes em outro momento do trabalho.

Portanto, a pesquisa em avaliação institucional, de programas ou de sistemas que vêm ocorrendo de forma pontuada no Brasil nos últimos vinte anos, intensificou-se nos anos 1990.

3.3 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - PAIUB

No início dos anos 1990, as primeiras Universidades Brasileiras que efetivamente consolidaram experiências de avaliação institucional, foram a UNICAMP; a UNB; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Através da iniciativa destas universidades, utilizando princípios democráticos e participativos, mostrou-se que é possível avaliar.

A partir destas experiências, em 1993, durante o governo Itamar Franco, na gestão do Ministro Murilo Hingel e no âmbito do Ministério da Educação, foi criada através da Portaria 130 de 14 de julho de 1993, a Comissão Nacional de avaliação, composta por especialistas em avaliação, reunindo entidades representativas da educação superior³⁵, e foi coordenada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), com o objetivo de (Art. 1º) “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras”, atendendo a uma demanda da comunidade acadêmica, e legalmente viabilizado pelo MEC.

O primeiro resultado deste amplo debate sobre a importância da elaboração de uma proposta de avaliação institucional para as universidades foi o “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional”, de 26 de novembro de 1994, onde se sistematizou os princípios norteadores, objetivos e as linhas metodológicas da avaliação institucional que devem nortear cada um dos projetos das universidades.

³⁵ A Comissão Nacional de Avaliação teve os seguintes membros. Representando a Secretaria de Educação Superior – SESu: Maria José Vieira Féres (Coordenadora), Eda C. B. Machado de Sousa e Paulo Roberto da Silva. Os seguintes representantes de entidades: Hélgio Henrique C. Trindade (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes), João Carlos Thomson e José Dias Sobrinho (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM), Antonio Veronezi (Associação Nacional de Universidades Particulares – ANUP), Ir. Norberto Francisco Rauch (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC), Maria Amélia S. Zainko (Fórum dos Pró-Reitores de Graduação), Luiz Carlos Paviu (Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação), Júlio Wiggers (Fórum dos Pró-Reitores de Extensão) e Wrana M. Panizzi (Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração). Como membros do Comitê Assessor participaram: Dilvo Ivo Ristoff (UFSC), Eda C. B. Machado de Sousa (SESu/MEC), Fernando Menezes Campello de Souza (UFPe), Heloisa Helena Sant’Anna (UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Velloso (UnB), Jesus Renato Galo Brunet (UFMS), José Dias Sobrinho (UNICAMP), José Vicente Tavares dos Santos e Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS), Lina Cardoso Nunes (UNESA), Marlene Grilo (PUCRS), Victor Meyer (UFSC) (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 146).

Segundo Ristoff (1999), estes princípios: a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na execução de medidas para a melhoria do desempenho institucional, podem ser sintetizados como:

- ✓ *Globalidade* - necessidade de avaliar todo complexo das atividades desenvolvidas pela instituição, desconsiderando avaliações que se pautam em apenas uma variável, isto é, a instituição deve ser avaliada quanto ao ensino, pesquisa, extensão, a administração, a qualidade das aulas, dos laboratórios, a titulação do corpo docente, a biblioteca, os registros escolares, os serviços, a organização do poder, o ambiente físico, enfim, todos os elementos que compõem a vida universitária devem ser avaliados;
- ✓ *Comparabilidade* - busca uma uniformidade básica de metodologia e indicadores, um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. Não tem por objetivo promover *ranking*;
- ✓ *Respeito à Identidade Institucional* - respeita a identidade das diversas instituições, a sua natureza, os seus objetivos, a sua vocação regional e a sua história, pois prevê a pluralidade de IES, onde as mesmas têm suas diferenças, e segundo Ristoff (1999, p. 53), “não há que se exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características”. Assim, não se pode avaliar como iguais os diferentes;
- ✓ *Não Premiação ou Punição* - busca construir uma cultura de avaliação, abandonando a ideia de avaliação como classificação e abandona mecanismos de premiação ou punição, mesmo a avaliação não sendo neutra. Este princípio, segundo Ristoff (1999), é bastante delicado e controverso, mas de acordo com a lógica formativa construtivista, mais eficaz do que premiar ou punir é firmar e afirmar valores. Assim, conforme Both (2000, p. 155), no processo avaliativo de uma IES, “não constituem a premiação e a punição garantia por si só de mudança [...]. Entende-se que a ação educativa transcorre acima de tudo a partir de uma mentalidade individual e coletiva de comprometimento institucional e social”;
- ✓ *Adesão Voluntária* - aderir ou não ao PAIUB deve ser uma iniciativa da comunidade universitária, pois é ela que desencadeará todo o processo de

avaliação Institucional, ou seja, este princípio tem por finalidade promover a participação dos diferentes segmentos e unidades dentro da instituição, não através de imposição, mas por meio de convencimento;

- ✓ *Legitimidade* - o projeto desenvolvido pelas IES precisa ter legitimidade técnica e política, ser conduzido de forma tecnicamente viável e confiável, evitando o quantitativismo e o imediatismo;
- ✓ *Continuidade* - este princípio garante o caráter processual, contínuo e permanente que tem a avaliação pelo PAIUB, não é somatória de momentos, mas é a garantia da construção da cultura da avaliação nas universidades, uma vez que “a continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos” (RISTOFF, 1999, p. 62).

Esta proposta foi apresentada e aprovada por unanimidade na Reunião Plenária da ANDIFES em outubro de 1993, na cidade de Florianópolis. Segundo Ristoff (1999), este foi um momento histórico no tocante à avaliação.

Ainda segundo Ristoff, mesmo voltado mais especificamente à graduação³⁶ a proposta do PAIUB resume-se da seguinte forma:

Compõe-se de dois momentos básicos: (1) a **auto-avaliação** e (2) a **avaliação externa**. Resumidamente, na primeira etapa, as universidades organizam seus dados cadastrais, segundo um roteiro de indicadores nacionalmente definido, avaliam os currículos, as condições de trabalho, o desempenho do corpo docente, os processos pedagógicos e organizacionais, avaliam enfim, o desempenho de seus cursos, identificando os seus pontos fortes e fracos, as suas omissões e potencialidades. Deste trabalho da primeira fase, deverá surgir um relatório analítico-interpretativo de cada um dos cursos e da instituição como um todo. Concluída esta primeira etapa, inicia-se a avaliação externa. Comissões, especialmente constituídas para tal fim, analisam os dados apresentados, visitam a instituição e publicam relatório com a avaliação dos cursos. Destes relatórios finais constarão recomendações sobre ações possíveis e necessárias para correção de rumos e aperfeiçoamento da instituição. Concluída esta segunda etapa, reinicia-se o processo (RISTOFF, 1999, p. 205-206).

Como consequência desta proposta construída internamente pelas universidades e com o apoio da SESu/MEC, se originou o PAIUB³⁷, instituído pela Portaria 1.855 de 30 de

³⁶ Apesar de o documento do PAIUB defender a ideia de que toda avaliação seria institucional, fez-se a opção de iniciar o processo de avaliação pelo ensino de graduação. Escolha justificada pela repercussão que o ensino de graduação tem na sociedade e pelo fato de que a pós-graduação já vinha sendo avaliada por uma agência governamental, a CAPES.

dezembro de 1994, constituiu-se numa atitude antecipatória ao Estado na execução de processos de avaliação, e foi uma construção coletiva, partindo da visão de que a Educação é um direito e um bem público, entendendo que a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos profissionais e cientificamente competentes, ao mesmo tempo que comprometidos com o projeto social do país, ou seja, a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social.

Para Marchi, também teve o grande mérito de constituir-se numa alternativa aos programas gestados pelo Estado Avaliativo consorciado com a política neoliberal, na medida em que nele,

[...] não há competitividade entre instituições ou pessoas. Se, de um ponto de vista neoliberal busca-se avaliar produtos e coisas com o objetivo de “*rankear*”, o PAIUB é o oposto disso, e supera essa visão mercantilista. Aglutina as Universidades em torno de um processo que visa a melhoria de todas sem competir, excluir ou punir (MARCHI, 1996, p. 53).

O PAIUB, segundo seu documento geral definiu avaliação como um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico, uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade, bem como, colaborou significativamente para a formação da cultura da avaliação nas universidades, e previa a autoavaliação como etapa inicial do projeto.

Ainda de acordo com o documento geral do PAIUB,

A avaliação de desempenho das universidades é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade, traduzida em compromissos científicos e sociais, asseguram a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade (BRASIL, 1994, p. 13).

Nesta mesma direção, os objetivos específicos são: promover um processo criativo de autocrítica da instituição e de autoavaliação; conhecer a inter-relação das tarefas acadêmicas em suas distintas dimensões; estabelecer e restaurar compromissos com a sociedade; repensar objetivos coerentes com as modificações estruturais da sociedade brasileira; e estudar, propor e implantar as mudanças necessárias (BRASIL, 1994).

O novo programa de avaliação não negou ou prejudicou a autonomia das instituições, pelo contrário, apresentou-se como uma proposta democrática de avaliação, mas libertou-se

³⁷ Primeiro programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira.

das características de caráter regulador e perspectivas mercadológicas de enfoque quantitativo que permeavam a ideia de avaliação até então.

Segundo Ristoff (1999) este programa foi concebido como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública, ao focalizar a qualidade e, por consequência, exigiu do Estado o financiamento para esta finalidade.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 132) “o PAIUB, mesmo que tenha sido abatido ainda no início de sua experiência em termos de concepção, é o exemplo mais acabado de avaliação promovida no Brasil”, pois certamente não foi construído para ser um modelo ideal para ser seguido pelas universidades. Ele é apenas um mapa, e o caminho precisa ser construído pelas próprias universidades. Segundo Ristoff (1999, p. 62), “não há pronto para o consumo um modelo ideal e único de avaliação para o País. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construídos”.

Ainda segundo Ristoff (op. cit.), houve resistências na implantação do programa, mas estas, raramente eram frontais e afirma que a lateralidade da resistência talvez tenha sido e continua sendo a maior inimiga da avaliação, e pela primeira vez na história da universidade, entendeu-se a partir do PAIUB que não era possível mais adiar e esperar a proposta ideal, mas sim, iniciar o trabalho para construir caminhos possíveis.

Mas mesmo o programa trazendo no seu bojo boas expectativas sobre a avaliação como processo descentralizado e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos e institucionais, o governo, enquanto Estado controlador, promulga a Lei nº 9.131/95, criando o Exame Nacional de Cursos, vulgo “PROVÃO”, e determina que o MEC, aplique as diretrizes de avaliação passando a dar ênfase aos resultados e não ao processo. A partir daí, o foco é o ensino, o curso, estabelecendo-se, com base nos resultados, o ranqueamento da IES.

Novamente o processo de avaliação se viu reduzido à simples medida: controle e regulação dos cursos. Assim, com a mudança política que instituiu o ENC e posterior retirada do apoio do Ministério da Educação, o PAIUB transformou-se em um processo meramente interno às instituições, o que determinou a desaceleração do seu ritmo de crescimento.

Diante dessa realidade, Belloni (2000) explica que,

[...] a partir desta formulação, a sistemática de avaliação tem sido regulamentada, em geral, através de decretos e portarias. Voltados para normatização da função de supervisão e controle, próprias do poder executivo, esses instrumentos pouco esclarecem acerca das funções sociais da avaliação (BELLONI, 2000, p. 48).

Outro aspecto importante para o enfraquecimento do programa foi à falta de cultura da avaliação às universidades, o que acarreta de forma inevitável a dificuldade em construir um processo interno de avaliação, capaz de sustentar-se criticamente, pois as universidades se caracterizam como instância de saber e de poder, mas segundo Santana (2007, p. 73), “carente de mecanismos para exercê-los de forma democrática na avaliação institucional”.

A falta de conhecimento de uma prática avaliativa construtiva, dentre outros aspectos advindos do campo político, dificultaram o andamento do programa. Segundo Santana (op. cit.), faltou tempo ao PAIUB para responder criticamente as contradições surgidas em seu interior, já que o processo de avaliação que se propôs, não era linear, tornando-se assim incompreendido e inviável enquanto programa oficial.

Mas mesmo com vida curta, trouxe inúmeras contribuições sob o aspecto institucional, ou seja, para a implantação de uma cultura institucional de avaliação, inexistente até o momento. A partir daí, apesar dos resultados pouco expressivos, despertou a necessidade das IES brasileiras pensarem prospectivamente a educação, e compreender o processo avaliativo numa relação dialética e histórica. A título de exemplo, a UNICAMP e a UNB, a partir daí, preocuparam-se com seus programas de avaliação e aderiram, voluntariamente, à formação de uma cultura de avaliação interna e externa, o que demonstra a importância do programa enquanto proposta institucional.

Portanto, para substituir o PAIUB, que não era o modelo ideal que interessava ao Estado, sendo que o mesmo estava totalmente comprometido com acordos e políticas do Banco Mundial, foi criado o ENC como nova política educacional do Estado. Tornou-se então o instrumento de avaliação principal do ensino superior de 1995 a 2002.

3.4 EXAME NACIONAL DE CURSOS – ENC

Com o Provão, o MEC pretendia traçar um diagnóstico dos cursos avaliados e servir de instrumento para a melhoria do ensino oferecido, pois o PAIUB, apesar de ter obtido sucesso no sentido de dar legitimidade à cultura da avaliação nas IES, passou a não ter mais apoio do MEC no governo FHC, que o criticava, pois “não tinha o objetivo de gerar “ranqueamento”³⁸ ou de orientar o financiamento” sendo considerado ainda “inconsequente” e não “publicizável” (BERTOLIN, 2004, p. 69).

³⁸ É atribuído o conceito *A* aos cursos com desempenho acima de um desvio-padrão (inclusive) da média geral; *B* aos cursos com desempenho entre meio (inclusive) e um desvio padrão acima da média geral; *C* aos cursos que tiverem seu desempenho no intervalo de meio desvio-padrão em torno – para mais e para menos – da média

Segundo Catani e Oliveira (2002), o ENC evidencia que a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior iria se constituir em um elemento fundamental das políticas nesse nível de ensino. A função básica de tais exames seria “aferir os conhecimentos dos cursos de graduação” (§ 1º do art.3º) embora a Lei 9.131/95 afirmasse que os resultados dos exames seriam utilizados em prol do benefício da qualidade de ensino, principalmente na elevação da qualificação dos docentes (art.4º). Na realidade, as divulgações emitidas foram de natureza classificatória, com efeito de competição entre as IES.

Esse sistema de avaliação apesar do que dele era esperado, deixou dúvidas pelo fato de se apoiar em ranqueamento das instituições de ensino superior, agindo como uma avaliação parcial, pois não avaliava, ao mesmo tempo, todos os cursos de uma instituição³⁹ e nem levava em conta, por exemplo, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta foi uma das questões polêmicas que se faz ao Provão, pois esse tipo de avaliação estava impregnado de significados associados à aprovação ou reprovação, julgamento de mérito, classificação, premiação ou punição. Nesse sentido, o MEC utilizava-se desses significados para determinar quais cursos deveriam continuar funcionando e quais instituições poderiam usufruir e participar do crédito educativo.

Ainda uma segunda questão sobre a credibilidade do Provão se refere ao fato dele não permitir provas diferenciadas por região por se tratar de um “exame nacional” de cursos, o que, de certa forma, acabava por homogeneizar as peculiaridades e as diferenças das diversas regiões e culturas do país.

O governo ao propor o ENC em detrimento do PAIUB substituiu um processo de avaliação criado pelas próprias universidades, para colocar em prática de forma autoritária e antidemocrática, um projeto imposto de cima para baixo. Com essa atitude também deixou de lado a posição de que a avaliação só encontra sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino da IES.

geral; *D* aos cursos cujo desempenho estiver no intervalo entre um e meio desvio-padrão (inclusive) abaixo da média geral; e *E* aos cursos com desempenho abaixo de um desvio-padrão (inclusive) da média geral (SINAES, 2004, p. 61).

³⁹ Sua primeira edição foi em 1996, ocasião em que foram avaliados 616 cursos de três áreas de graduação: Administração, Direito e Engenharia Civil. Gradativamente foram sendo incorporados novos cursos no ENC, até que, em 2002, 361.561 estudantes de 5.031 cursos de 24 áreas se submeteram às provas em 627 municípios, em todos os estados brasileiros. Em 2003, participaram do Exame 435.810 alunos, em 704 municípios, abrangendo 5.890 cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química (SINAES, 2004, p. 60).

O ENC como instrumento de avaliação utilizado pelo MEC foi muito criticado, entre outros pontos, pela falta de articulação com um conjunto integrado de avaliações com princípios, objetivos e ações claramente definidos. O fato de ter sua motivação mais de fora do que de dentro da escola, reproduziu representações equivocadas do mundo acadêmico que interferiu nos resultados que foram voltados mais para a construção da reputação institucional do que para a qualidade institucional.

Ao desconsiderar o perfil acadêmico do estudante tornando inviável a análise do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e às habilidades dos estudantes, o provão era deficiente na medida em que não desenvolvia processo de comparabilidade entre as provas ao longo do tempo o que comprometeu a capacidade de avaliar as perspectivas dos cursos. Outro ponto a ser creditado como repulsa a esse processo ditatorial e truculento de avaliação foi à pronta reação dos estudantes que boicotavam as provas entregando-as em branco.

Portanto, o ENC foi orientado pela modalidade de avaliação em larga escala, com as características e especificidades dessa modalidade de avaliação, no que tange à aplicação e construção dos instrumentos – provas e questionários, pois se tratava de um exame nacional que envolvia a aplicação de provas para o universo dos alunos concluintes dos cursos que estavam sendo avaliados. Cumpre ressaltar, no entanto, que, embora o ENC pretendesse apreender os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos que estavam em vias de concluir o curso de graduação, o objetivo principal era de avaliar esses cursos e utilizar seus resultados como um dos instrumentos de regulação do sistema de educação superior.

3.5 A LEI DO SINAES

O processo de elaboração de um novo sistema de avaliação nacional fazia parte do Programa de Governo do então candidato a presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto do pleito eleitoral de 2002. Trata-se da Proposta 12 para a educação superior, e em síntese, diz que é necessário rever o atual sistema de avaliação, incluindo o ENC, e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, dentre outras⁴⁰, da experiência do PAIUB.

A partir da posse de Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente da República no ano de 2003 ocorre uma série de mudanças nas políticas da Educação Superior, dentre elas, e por

⁴⁰ Essas outras experiências de que trata a Proposta 12, são, principalmente, o processo de avaliação criado e consolidado pela CAPES, a partir de 1976; o PARU, criado em 1983; o GERES, instituído em 1985; o ENC; a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino, e a Avaliação de Centros Universitários, implantados em 1996 (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 194).

certo uma das temáticas mais polêmicas, as de avaliação. Não obstante, neste início de governo, foi instalada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)⁴¹, que tinha por objetivo, elaborar uma nova sistemática de avaliação, bem como reestruturar seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Esta Comissão foi presidida pelo Professor José Dias Sobrinho - UNICAMP, e seus estudos foram conduzidos com a participação da sociedade, tendo como pressuposto principal que a avaliação deveria ser marcadamente emancipatória/formativa.

Segundo Documento Síntese que apresenta os estudos realizados pelos membros da CEA:

As reflexões e os estudos da CEA foram alimentados por um amplo processo de interlocução com a sociedade. Como parte muito importante de seus trabalhos, a CEA ouviu em audiências públicas realizadas no MEC, em Brasília, e durante a reunião da SBPC, em Recife, 38 entidades representativas de distintos setores da sociedade, especialmente as mais diretamente relacionadas com a Educação Superior (SINAES/CEA, 2003, p. 9).

Surge assim, a partir das reflexões e estudos da CEA, que considerava a avaliação como um processo permanente, o SINAES foi instituído como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, atendendo os termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da LDB - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴².

O processo de elaboração desta lei foi marcado por conflitos internos no governo Lula, quando a principal questão era definir efetivamente, o que a avaliação deveria atender prioritariamente: a formação ou a regulação. Na redação final da lei, prevaleceu a visão que prioriza a regulação, contrariando o que propunha inicialmente a CEA, ou seja, a proposta inicial sofreu alguns ajustes.

Mesmo assim e após muitas discussões, foi publicada a Medida Provisória, sob n.º 147, de 15/12/1993, que extinguiu o ENC e criou o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES). Inúmeras críticas foram executadas à Medida

⁴¹ Comissão designada pelas Portarias MEC/SESU n. 11 de 28 de abril de 2003 e n. 19 de 27 de maio de 2003. Foi instalada pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque em 29 de abril de 2003.

⁴² Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

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;

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

Provisória, de diversos segmentos da sociedade. Mas após a primeira reforma ministerial do governo Lula, o novo ministro da Educação, Tarso Genro, apresenta “uma proposta que contemplava tanto os aspectos da formulação da proposta original do SINAES, elaborada pela CEA, quanto os aspectos do SINAPES. Surge então o SINAES nos moldes atualmente em vigência” (AUGUSTO; BALZAN, 2007, p. 602).

Um dos pilares do SINAES, como parte de uma política de Estado responsável pela educação nacional, é a necessidade de formular e promover estratégias para a melhoria da qualidade da educação. Também se fundamenta na orientação da expansão da oferta, no aumento permanente de sua eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social, e principalmente no compromisso social das IES, por meio da valorização de sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Os princípios que nortearam a nova proposta do Ministério da Educação para o SINAES são respectivamente:

- 1) Responsabilidade social com a qualidade da educação superior: dado seu caráter social, uma instituição educativa deve prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, do cumprimento de suas responsabilidades, especialmente no que se refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura;
- 2) Reconhecimento da diversidade do sistema: há uma enorme diversificação na educação superior brasileira. Assim torna-se necessário criar instituições com diferentes formas e concepções para atender satisfatoriamente aos desejos da sociedade. Desta forma, a avaliação da educação superior deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e de cooperação;
- 3) Respeito à identidade, à missão e à história das instituições: Cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados. Assim, mesmo tendo que cumprir normas, critérios, indicadores e procedimentos oficiais, cada IES pode e deve exercitar sua liberdade para desenvolver processos avaliativos que também correspondam a objetivos e

necessidades específicos, ou seja, deve-se respeitar a história e potencialidade de cada instituição particular;

- 4) Globalidade: o Estado deve implementar os instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhorias. Assim as instituições devem ser avaliadas a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; e
- 5) Continuidade do processo avaliativo: os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados. Processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano. Procedimentos pontuais, quando não articulados a um programa e a um processo coerentes, produzem uma falsa ideia de avaliação.

O SINAES, como forma de atingir todas as IES, já que diferentemente do PAIUB, agora não existe o processo de adesão voluntária, possui três eixos, aplicados em diferentes momentos, que fazem parte de uma só avaliação, de forma integrada. Esses eixos resultarão na avaliação da qualidade institucional, quais sejam:

- 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES): a base do SINAES é a avaliação institucional nas suas dimensões interna – autoavaliação, coordenada pela CPA de cada instituição; e avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES⁴³;
- 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG): mesmo sendo uma prática já desenvolvida no sistema anterior, se torna necessário implantar para atender os princípios e diretrizes no novo sistema. Os procedimentos incluem visitas *in loco*

⁴³ De acordo com a Lei 10.861, em seu Art. 6º: Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

- 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.

realizadas por comissões externas multidisciplinares de especialistas, juntamente com um avaliador institucional. Tem articulação com os processos de regulação – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e sua periodicidade depende do processo aos quais os cursos estão sujeitos;

- 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes – esse eixo deu origem ao Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que tem papel fundamental no processo de avaliação institucional, na medida em que fornece informações de extrema importância tanto para as IES, que podem usar estas informações no processo de avaliação interna, quanto para o sistema como um todo, visando formulação de políticas públicas.

Ao promover a avaliação, segundo a Lei 10.861/2004, Art. 2º, o SINAES deve assegurar: a) avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estrutura, relações, compromisso e responsabilidade social, atividades e finalidades das IES e de seus cursos; b) o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; c) respeito à identidade e à diversidade das instituições e seus cursos; d) participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior.

Ainda de acordo com a Lei do SINAES, em seu Art. 3º, rege 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, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes, conforme as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior - 2004:

- 1) A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) identifica o projeto e/ou missão institucional, em termos de finalidade, compromissos, vocação e inserção regional e/ou nacional;
- 2) A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das atividades de extensão - explicita as políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã; de construção e disseminação do conhecimento; de articulação interna, que favorece

a iniciação científica e profissional de estudantes, os grupos de pesquisa e o desenvolvimento de projetos de extensão;

- 3) A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural – contempla o compromisso social da instituição enquanto portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independente da configuração jurídica da IES;
- 4) A comunicação com a sociedade – identifica as formas de aproximação efetiva entre IES e sociedade, de tal sorte que a comunidade participe ativamente da vida acadêmica, bem como, a IES se comprometa efetivamente com a melhoria das condições de vida da comunidade, ao repartir com ela o saber que produz e as informações que detém;
- 5) As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho – explicita as políticas e os programas de formação, aperfeiçoamento e capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo, associando-os com planos de carreira condizentes com a magnitude das tarefas a serem desenvolvidas e com condições objetivas de trabalho;
- 6) Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios – avalia os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da gestão democrática, em especial nos órgãos colegiados, as relações de poder entre estruturas acadêmicas e administrativas e a participação nas políticas de desenvolvimento e expansão institucional;
- 7) Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação – analisa a infraestrutura da instituição, relacionando-a com as atividades acadêmicas de formação, de produção e disseminação de conhecimentos e com as finalidades próprias da IES;

- 8) Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional – considera o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo *continuum*, partícipes do processo de gestão da educação superior. Esta dimensão está na confluência da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional, a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucionais;
- 9) Políticas de atendimento aos estudantes – analisa as formas com que os estudantes estão sendo integrados à vida acadêmica e os programas através dos quais a IES busca atender aos princípios inerentes à qualidade de vida estudantil; e
- 10) Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior – avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmica com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas.

De acordo com as dimensões acima, percebe-se que a avaliação das instituições de educação superior tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, respeitadas a diversidade e a especificidade das diferentes organizações acadêmicas – universidades, centros universitários, faculdades, centros de educação tecnológica.

Segundo Ristoff e Giolo (2006), “avaliação institucional, portanto, não mais se confunde com avaliações de rendimento acadêmico ou com a avaliação de curso, embora os considere efetivamente em suas análises, inferências e juízos”.

Cabe destacar também que a avaliação, no âmbito do SINAES, é entendida como uma atividade complexa, sistemática, que envolve múltiplos instrumentos, diferentes momentos e diferentes agentes. Isso acontece, conforme complementam Ristoff e Giolo, exatamente pela complexidade não raras vezes conflitante,

[...] das noções de valores atribuídos por grupos socialmente ativos, e às vezes hegemônicos, e os méritos identificados como valores intrínsecos, que se justificam não pelas pressões do imediatismo e do utilitarismo do mercado, mas pela contribuição que tem a dar para o avanço do conhecimento (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 204).

Não por acaso, o SINAES usa a expressão “educação” e não “ensino” para identificar-se. Seus idealizadores entendem que educação expressa um conceito mais amplo que ensino, transcendendo o desempenho e o rendimento de estudantes, buscando os significados mais amplos de formação.

Parafraseando Ristoff e Giolo (2006), o SINAES, em sua concepção, possui três olhares: um olhar sobre a instituição, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o estudante. Esses olhares se complementam. Metaforicamente pode-se dizer que,

Olhar para a instituição seria como olhar para um edifício; olhar para o curso seria como olhar para o apartamento e olhar para o estudante seria como olhar para o morador. O morador mora num apartamento, que é parte de um edifício, assim como o estudante faz parte de um curso, que pertence a uma instituição acadêmica (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 205).

Portanto, para que o sistema de avaliação da educação superior implantado pela Lei 10.861/2004 efetivamente se operacionalize, torna-se necessário uma concepção de integração das metodologias, dos momentos, dos espaços e os instrumentos de avaliação e de informações. Esse é o diferencial deste novo “sistema” em relação às práticas anteriores, pois a partir de agora, para que as múltiplas dimensões citadas anteriormente possam ser avaliadas, o MEC não mais utilizará somente comissões externas de avaliação, pois o primeiro passo será a avaliação interna, ou autoavaliação, realizada pela CPA, e somente após este processo, os documentos elaborados por esta comissão serão analisados e avaliados pela comissão externa.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA FIAR

4.1 CONSTRUÇÃO DA AGENDA DA AVALIAÇÃO NA FIAR

A FIAR está caracterizada como Instituição Educacional Privada sem fins lucrativos, com regime estatutário e atas tendo sobre escopo sua Mantedora: Centro de Ensino Superior de Ariquemes, com sede própria situada no município de Ariquemes, Estado de Rondônia. Foi autorizada pelo Ministério da Educação através do Decreto Presidencial 99.029, de 05/03/1990, publicado no Diário Oficial da União em 06/03/1990.

Ariquemes⁴⁴ é sede da Região do Vale do Jamari. Está localizada a Leste do Estado, com divisas, ao Norte: Rio Crespo e Alto Paraíso; ao sul: Monte Negro e Cacaupônia; ao Leste com Jaru, Theobroma, Vale do Anari e Machadinho do Oeste e a Oeste: Alto Paraíso e Buritis; fazendo parte ainda da Região, os municípios de Campo Novo e Cujubim.

Com o objetivo de atender a demanda da educação superior no interior do Estado de Rondônia, no ano de 1986 o Sr. Miguel Requena Filho, chegou a Ariquemes e sonhou, idealizou, vislumbrou uma Faculdade na cidade. Sem condições financeiras, buscou ajuda política no setor público, e no ano de 1990, no prédio da Escola Municipal Migrantes (cedido pela Prefeitura Municipal), situada na Oitava Rua do Setor 01, no período noturno, a FIAR iniciou suas atividades. Prestou seus serviços educacionais naquela Escola até o ano de 2001, quando se mudou para o prédio próprio, ainda em construção, situado na Av. Guaporé, 3577, Setor Institucional, cidade de Ariquemes – RO.

A FIAR realizou o primeiro Vestibular para o Curso de Pedagogia (80) vagas e Ciências (50 vagas) no ano de 1990. Em 1998 ocorreu o último vestibular para o Curso de Ciências, Habilitação de Curta duração, pois de acordo com a nova LDB, esta modalidade de curso foi extinta.

No primeiro semestre do ano de 2000, a FIAR passou a ofertar o Curso de Ciências Contábeis. No mês de Julho do mesmo ano, passou a ofertar também o Curso de Administração de Empresas.

⁴⁴ O nome Ariquemes é uma homenagem a tribo indígena Arikemes habitantes originais dessa região, estes índios falavam o TXAPAKURA, dentro do grupo linguístico TUPI, a tribo foi extinta, mas gravou seu nome na história de Ariquemes. No que tange à cidade de Ariquemes, possui 4.706,70 km², sendo 64 km² de área urbana. O centro da cidade está situado nas coordenadas geográficas de 63°02'27" longitude oeste; 09°54'48" latitude Sul, com altitude média de 148 m, temperatura média de 28°. Está localizada a 198 km de Porto Velho (capital) e 180 Km de Ji-Paraná (cidade central do Estado) e 350 Km de Guajará Mirim (divisa da Bolívia).

No ano de 2003, a IES passava por uma forte crise financeira. O caminho mais seguro e natural foi à troca de mantenedor. A partir daí, com alguns investimentos, mas principalmente com a troca de gestores financeiros e com uma gestão mais “profissional”, deu-se de forma mais acentuada o seu processo de expansão, com autorização dos Cursos de Licenciatura em Matemática (2004); Licenciatura em História, Geografia e Letras (2006); Bacharelado em Turismo (2006); e Licenciatura em Ciências Biológicas (2009), todos presenciais, conforme relatado na Tabela 10. Também a título informativo, relacionamos as notas alcançadas no ENADE, assim como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Conceito de Curso (CC).

Em seu cronograma de expansão, conforme PDI (anexo X) estão previstos para 2012, os Cursos Tecnólogos Superiores em Gestão Ambiental e Agronegócio, e para o ano de 2013, o Curso de Engenharia Civil.

Tabela 10 – Cursos ministrados pela FIAR e seus respectivos conceitos

Curso	ENADE	CPC	CC
Administração de Empresas	3	2	4
Ciências Biológicas	-	-	-
Ciências Contábeis	2	2	4
Geografia	-	-	3
História	-	-	4
Letras/Espanhol	-	-	3
Letras/Inglês	-	-	3
Matemática	2	2	4
Pedagogia	3	2	-

Fonte: BRASIL; MEC; INEP; 2012 (Tabela elaborada pelo autor).

Analisando de forma direta todos os conceitos obtidos pela FIAR, conforme Tabela 10 acima, bem como, o conceito do IGC, embora todas as avaliações institucionais externas que compõem os Conceitos de Curso sejam elevados (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e credenciamento) e tenham alcançado resultados satisfatórios, com algumas notas evidenciando padrões superiores aos referenciais mínimos de qualidade, as avaliações do ENADE e os indicadores derivados deste (CPC e ICG) indicam possíveis problemas em relação à formação dos estudantes principalmente na área das Ciências Sociais Aplicadas. Esta situação requer diagnóstico e adoção de medidas corretivas no âmbito institucional, especialmente no que diz respeito à qualificação de professores em

termos de titulação e dedicação aos cursos, bem como maiores investimentos em laboratórios e biblioteca.

Em relação aos indicadores, para agregar ao processo de avaliação da educação superior critérios objetivos de qualidade e excelência dos cursos, o INEP criou um novo indicador. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) vai de 1 a 5 e, como o próprio nome diz, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. Para que os valores se consolidem, e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores fazem visitas *in loco* para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente.

O CPC é divulgado anualmente, junto com os resultados do ENADE. Operacionalmente, cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do INEP. Os demais casos, ou seja, cursos com conceito igual ou superior a 3 podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC em conceito permanente, principalmente os cursos Tecnólogos.

Consolidado o processo de avaliação conduzido pelo INEP, cursos com conceito 3 serão aqueles que atendem plenamente aos critérios de qualidade para funcionarem. Da mesma forma, cursos com conceito 5 serão cursos de excelência, devendo ser vistos como referência pelos demais. O conceito permanente servirá como referência para subsidiar o processo de regulação dos cursos de graduação no país.

O CPC é composto por diferentes variáveis, e é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito ENADE⁴⁵, e as variáveis de insumo⁴⁶ são formados com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do ENADE.

Outro indicador importante para medir a qualidade de instituições de educação superior, é o IGC que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota CAPES (que não é o caso da FIAR). O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5), conforme Tabela abaixo:

⁴⁵ O ENADE tem o objetivo de aferir o desempenho dos alunos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

⁴⁶ Que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico.

Tabela 11 – Distribuição dos conceitos

IGC – Fixas	IGC - Contínuo
1	0 a 94
2	95 a 194
3	195 a 294
4	295 a 394
5	+ de 395

Fonte: MEC; INEP; 2012 (Tabela elaborada pelo autor).

De forma objetiva, as atribuições dos conceitos, dados em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões⁴⁷, são feitas da seguinte forma:

- ✓ Conceito 1 – Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **Não Existente**;
- ✓ Conceito 2 - Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **Insuficiente**;
- ✓ Conceito 3 - Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **Suficiente**;
- ✓ Conceito 4 - Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **Muito Bom/Muito Bem**; e
- ✓ Conceito 5 - Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **Excelente**.

Para ilustrar as informações anteriores, conforme os últimos dados, em 2010 o Ministério da Educação avaliou 2.176 instituições de ensino superior, sendo 229 públicas e 1.947 privadas, entre universidades, centros universitários e faculdades. A avaliação gerou o IGC por instituição, com notas de um a cinco pontos. As notas de três a cinco significam conceito satisfatório e as notas um e dois, desempenho insatisfatório.

No quadro de notas obtidas pelas 2.176 instituições avaliadas, conforme dados informados na Tabela 12 abaixo, 27 delas alcançaram cinco, sendo 16 públicas e 11 privadas; 131 obtiveram nota quatro (65 públicas e 66 privadas); 985 aparecem com nota três (90

⁴⁷ De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, que subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, aprovado em fevereiro de 2012, as três dimensões avaliadas são: Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica; Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial; e Dimensão 3 – Infraestrutura.

públicas e 895 privadas); 674 tiveram nota dois (41 públicas e 633 privadas); nove tiveram nota um (duas públicas e 335 privadas). Outras 350 instituições participaram do ciclo avaliativo, porém os cursos que não obtiveram o CPC por não atender a um ou mais itens das medidas de cálculo e, portanto ficaram sem conceito.

Os dados relatam que, tanto as IES públicas quanto privadas, em sua grande maioria estão pontuadas no conceito 3 (39,3% das IES públicas e 45,9% das IES privadas), conceito mínimo de qualidade que o MEC exige das mesmas para que não tenham maiores complicações em relação ao recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Tabela 12 – Distribuição de instituições por IGC - 2010

Nota	Pública	Privada	Total
5	16	11	27
4	65	66	131
3	90	895	985
2	41	633	674
1	2	7	9
Sem Conceito	15	335	350
Total	229	1.947	2.176

Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos 2011 (Tabela elaborada pelo autor).

Também passaram por avaliação no ano de 2010, 4.143 cursos superiores de graduação. O produto da avaliação de diversos itens é o CPC, expresso com notas em uma escala de um a cinco pontos. As notas de três a cinco significam conceito satisfatório e as notas um e dois, desempenho insatisfatório.

Na distribuição dos 4.143 cursos, o mapa do CPC, conforme Tabela 13 aparece dessa forma: 58 cursos de graduação alcançaram nota cinco; 728 (quatro); 1.608 (três); 575 (dois); 19 (um); e 1.155 cursos das áreas avaliadas aparecem "sem conceito". Neste caso, o curso não teve a nota final porque faltou um ou mais dos itens que compõem o CPC.

Paralelamente ao IGC, a grande maioria dos cursos no Brasil obteve conceito 3, ou seja, 38,8%, enquanto que somente 1,4% obtiveram conceito máximo. Isso demonstra que em termos quantitativos, a qualidade da educação superior no Brasil tem um longo caminho a percorrer, tanto em relação a instituições, quanto nos seus cursos.

Tabela 13 – Distribuição de cursos por CPC - 2010

Nota	Total
5	58
4	728
3	1.605
2	575
1	19
Sem Conceito	1.155
Total	4.143

Fonte: BRASIL, Resumos Técnicos 2011 (Tabela elaborada pelo autor).

A forma do cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do IGC. Para um curso ter CPC é necessário que ele tenha participado do ENADE com alunos ingressantes e alunos concluintes. Portanto, o IGC é representativo dos cursos que participaram das avaliações do ENADE, com alunos concluintes. Vale ressaltar que o IGC, sendo uma média ponderada dos cursos de graduação, é utilizado, entre outros elementos e instrumentos, como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três anos no ENADE, o IGC leva em conta sempre um triênio. A medida de qualidade da graduação que compõe o IGC é igual à média dos CPC's para o triênio de interesse, que no caso da FIAR, o triênio considerado para o cálculo foi 2010-2009-2008, e foi atribuído neste período, o Conceito 2, com IGC contínuo de 1,56.

Ainda se reportando à FIAR, oferece também cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*⁴⁸ que compreendem as diversas áreas do conhecimento, enfatizando a área da educação, por entender que se trata de um setor extremamente importante para o crescimento do Estado de Rondônia e ainda com o intuito de dar sequência na formação dos egressos, visto que, grande parte destes é da área de Licenciatura.

A IES também tem buscado incansavelmente parcerias com outras instituições no sentido de ofertar a modalidade *stricto sensu*, identificando também a grande necessidade da região em formar profissionais cada vez mais qualificados e atender satisfatoriamente às exigências do MEC. Existem projetos e Carta de Intenção com outras instituições do Brasil neste sentido, mas até o momento, não obteve nenhum avanço concreto. De qualquer forma,

⁴⁸ Dentre eles: Metodologia e Didática do Ensino Superior; Auditoria e Perícia Contábil; Auditoria e Perícia Ambiental; Gestão Pública; Gestão Escolar Integradora; Educação Especial; Direito Tributário; Direito Previdenciário e do Trabalho; Educação Matemática; Microbiologia Industrial e Ambiental; Gestão Cultural e Políticas Públicas na Amazônia; e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

através de seu Plano de Carreira, Cargos e Salários, tem incentivado seus professores para que busquem participar dos programas de mestrado que a Universidade Federal de Rondônia disponibiliza a cada ano, bem como, de outras instituições no Brasil. Para tanto procura divulgar esses programas assim que são publicados os editais. O quadro atual de docentes é constituído por 68 professores; 48 funcionários do corpo técnico-administrativo e da equipe de apoio, distribuídos entre serviços gerais e segurança, que atendem em média um público de 1.380 pessoas que compõem o quadro de seu alunado, destes, 1080 da graduação e 300 da pós-graduação a nível *Lato Sensu*.

Para enfrentar o desafio da avaliação e da autoavaliação, a Instituição se propôs a uma reflexão coletiva sobre seus cursos, o desempenho de seus professores e funcionários, como forma de promover o seu autoconhecimento. O diagnóstico desta realidade, abrangendo o ensino, a aprendizagem e as condições materiais existentes para a sua execução é realizado sistematicamente por meio do Programa de Avaliação Institucional (PAI), criado em 2004, e tem como propósito a implantação contínua e a revisão da gestão institucional em sua dupla dimensão administrativa e didático-pedagógica, orientando-se por uma concepção de avaliação como processo contínuo, sistemático e de construção de uma cultura de avaliação.

Para elaborar e desenvolver as atividades do Programa foi nomeado a CPA, constituída por professores de várias áreas do conhecimento, além de funcionários técnico-administrativos e integrantes da comunidade empresarial local, conforme Atas, anexos I, II, III, IV, VI e VIII.

4.1.1 Missão da FIAR

A FIAR tem como missão oferecer educação de qualidade com seriedade, competência, consciência e dedicação ao ensino, firmando compromisso com a sociedade, através da formação de cidadãos éticos e dinâmicos, com visão holística, proativa, capazes de atuar no processo de melhoria da qualidade de vida da sociedade brasileira.

4.1.2 Visão da FIAR

Ser referência pela qualidade e pertinência de seus cursos, pelo mérito de sua produção científica e pela relevância social de sua extensão universitária.

Essa visão tem sido alcançada ao longo da trajetória da FIAR, em Ariquemes. A Instituição já acumulou vários prêmios “Destaque do Ano” como a melhor IES da cidade,

oferecido pelo Lions Clube, como forma de reconhecimento pelos serviços prestados à população de Ariquemes e região.

4.1.3 Valores

A FIAR assume-se como uma Instituição social com características essencialmente comunitárias. Seus compromissos possuem um sentido público; sua atuação é regional. Nesse quadro, busca fundamentar a sua atividade nos seguintes valores: respeito ao indivíduo e ao meio; satisfação dos clientes internos e externos; compromissos com o desenvolvimento regional; alto padrão de confiança em seus colaboradores e parceiros; inovação e transparência permanente do conhecimento; pluralismo de ideias e ética.

4.1.4 Objetivos estratégicos de atuação

Considerando a sua Missão, Visão de Futuro e Valores, a FIAR, enquanto IES define os seguintes objetivos estratégicos de atuação:

- ✓ Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- ✓ Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, apto para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- ✓ Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- ✓ Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- ✓ Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- ✓ Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, bem como prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e
- ✓ Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

4.1.5 Objetivos Institucionais

A FIAR propõe-se destinar todos os seus recursos à consecução dos objetivos definidos por seu Regimento (Anexo IX), a saber:

- ✓ A promoção da cultura, nos planos intelectual, estético, moral e espiritual, em função do compromisso com os valores éticos e como instrumento de realização da vocação integral da pessoa humana;
- ✓ O desenvolvimento do ensino e o aprofundamento da investigação e da pesquisa, para criar e difundir uma visão do universo e do ser humano consciente da necessária unidade que deve reger a multiplicação do saber;
- ✓ A formação de profissionais competentes, habilitados ao pleno desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade e participação;
- ✓ A inserção na realidade brasileira, colocando a ciência a serviço da comunidade e orientando suas atividades para a edificação de um mundo melhor, de acordo com as exigências da justiça e do amor; e
- ✓ O intercâmbio e a cooperação com instituições educacionais, científicas e culturais, nacionais e estrangeiras, no intuito de emprestar universalidade ao sentido de sua missão.

4.2 ENVOLVIMENTO DOS DIVERSOS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ACADÊMICA COM O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A concepção de avaliação que sustenta o processo de avaliação institucional da FIAR desde o seu início está calcada na avaliação participativa, democrática e processual. Busca desenvolver a cultura da avaliação, que assim pensada não tem fim em si mesma, mas é um

ato político, que procura oportunizar a participação de todos no processo, investindo na tomada de decisão a partir dos dados coletados.

Assim, o programa de avaliação institucional da FIAR tem como propósito o aprimoramento da qualidade dos serviços prestados à comunidade acadêmica, em consonância com as orientações e diretrizes advindas da CONAES.

A IES tem como proposta de Avaliação Institucional e de seus Cursos, uma ação compartilhada, envolvendo todo pessoal (corpo docente, discente e técnico-administrativo) e a participação da comunidade, através de egressos e empregadores. Empenha-se para que a avaliação seja motivo de debates, discussões, seminários, palestras, conferências e outras, realizadas na própria instituição com a participação de outros segmentos.

Para consolidar esta proposta, em todos os processos avaliativos, a CPA em parceria com a direção geral e coordenação de cursos realiza atividades pedagógicas focadas na importância da cultura da avaliação. Mesmo com as resistências previstas ao longo do processo, a IES tem orientado, por meio dessas atividades o quanto se faz necessário insistir nesta cultura.

4.2.1 Objetivos da CPA da FIAR

4.2.1.1 Geral

O objetivo geral da CPA é orientar a gestão institucional, em suas dimensões política, acadêmica e administrativa, para promover os ajustes necessários à elevação de seu padrão de desempenho.

4.2.1.2 Específicos

- ✓ Adequar a Avaliação Institucional às tendências atuais especialmente no que propõe o Ministério da Educação, por meio do SINAES;
- ✓ Programar a Avaliação Institucional e de Cursos de modo que venha registrar a realidade institucional;
- ✓ Promover a análise dos resultados através de discussão nos Órgãos Colegiados e demais segmentos da instituição;
- ✓ Divulgar e registrar os resultados;

- ✓ Mobilizar a comunidade acadêmica para refletir sobre sua função social de modo a proporcionar a autocrítica e o conhecimento da realidade institucional, em sua dimensão global, tendo em vista o fortalecimento de sua identidade;
- ✓ Criar condições adequadas ao comprometimento da comunidade acadêmica com as atividades político-científicas e sociais desenvolvidas pela Instituição; e
- ✓ Desenvolver uma cultura de avaliação, com vistas à integração do programa permanente de avaliação ao processo administrativo da IES.

4.2.2 Metodologia

A Autoavaliação Institucional é aplicada em todos os cursos de graduação ministrados pela instituição, no primeiro e segundo semestre de cada ano. O sistema de avaliação fica disponível no período de trinta dias na página eletrônica/web da instituição. A comunidade acadêmica pode acessar a avaliação do local onde for mais conveniente. Em paralelo, a instituição disponibiliza dois laboratórios de informática, com 40 computadores cada, em período integral. Dessa forma, objetiva-se uma participação quantitativa mais expressiva.

Para aprofundar a análise da dimensão do ensino são avaliados, num segundo momento, o Corpo Docente e também a Avaliação Institucional Professor Responde.

A metodologia utilizada na Avaliação de Cursos e de Professores inspira-se nos princípios de globalidade, aceitação, legitimidade e adesão à avaliação, que sustentam as ações destinadas à:

- ✓ Sensibilização da comunidade para garantir seu acolhimento e participação no processo avaliativo;
- ✓ Formulação de um diagnóstico multidimensional através de indicadores quali-quantitativos;
- ✓ Autoavaliação e avaliação externa na avaliação dos cursos;
- ✓ Acompanhamento do ensino por meio de seminários, minicursos, e cursos de especialização;
- ✓ Reavaliação pela comunidade das informações coletadas e das recomendações dos avaliadores externos apontando as prioridades para o aprimoramento dos cursos; e

- ✓ Reformulação das políticas gerais da Instituição e implementação das medidas apontadas pelo processo avaliativo mediante o compromisso da administração, com o Programa de Avaliação.

Nesse sentido, a discussão dos resultados com todas as partes interessadas é fundamental, pois somente com um amplo debate, principalmente da importância da avaliação como fator de melhoria contínua é capaz de implantar a cultura da avaliação.

Para concretização dessa cultura, a CPA tem participado regularmente de reuniões com a direção geral e coordenação de cursos, no sentido de interpretar as reivindicações apontadas nas avaliações e encontrar uma resposta, em termos de ações que venha a atender, ou até mesmo ajustar as possíveis fragilidades apontadas, no que tange a parte pedagógica como um todo. Também a CPA se reúne regularmente com a mantenedora e administração geral para levar ao conhecimento de ambos, as questões relacionadas à infraestrutura e que suscita de uma ação imediata, conforme Atas I, II, VI e VIII, em anexo.

4.2.3 Metodologia de avaliação dos cursos

A metodologia utilizada na Avaliação de Cursos atende aos princípios e procedimentos propostos pelo Programa de Avaliação Institucional. Desta forma, seguindo as etapas da Avaliação, são desenvolvidas as seguintes ações:

- ✓ Sensibilização sobre o processo de avaliação dos cursos, com professores, alunos e funcionários;
 - ✓ Diagnóstico realizado através da aplicação de questionário dirigido aos professores, coordenadores de cursos e alunos;
 - ✓ Análise dos dados através de uma abordagem crítica com ênfase nos componentes sociais e humanos envolvidos no processo, tendo em vista a sua dimensão formativa, pela qual se busca promover o contínuo aperfeiçoamento dos Cursos ministrados pela IES;
 - ✓ Autoavaliação e Avaliação Externa; e
 - ✓ Reformulação a partir da autoavaliação e dos pareceres dos avaliadores externos.
- A IES tem recebido Comissões Externas do MEC, tanto para autorização de novos cursos, quanto para reconhecimento. Em ambas, são acatadas as propostas de melhoria e inovação que vão de encontro com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sugeridas pelos avaliadores.

À etapa da Autoavaliação dos Cursos se incorporam a Avaliação Externa realizada *In Loco* por profissionais de cada área, representantes do MEC. Através destas contribuições advindas dos relatórios de avaliação externa, são redirecionados os objetivos e estratégias dos cursos e, em âmbito mais amplo, das políticas e do planejamento institucional. Como consequências, ocorrem mudanças significativas na qualidade dos serviços prestados pela Instituição às comunidades interna e externa.

Estas mudanças se referem à:

- ✓ Ampliação dos investimentos na Biblioteca tanto no que se refere ao acervo como a informatização;
- ✓ Reforma na estrutura física da IES;
- ✓ Implantação do Plano Institucional de Pesquisa e consequente definição de uma política para a Iniciação Científica; e
- ✓ Reformulação da política de contratação docente.

4.2.4 Metodologia da avaliação de professores

O processo de avaliação se fundamenta nos princípios do Programa de Avaliação Institucional, e a metodologia da avaliação de professores foi construída de forma a respeitar a identidade e a realidade institucional da FIAR.

Assim, mediante o desenvolvimento de um processo de avaliação participativa, transparente, voluntária, global e, sobretudo, que impulse a autodeterminação e a busca de autoaperfeiçoamento de seus participantes, ocorrem as seguintes ações:

- ✓ Sensibilização sobre o processo de avaliação dos cursos, com professores e alunos;
- ✓ Análise dos dados cadastrais relativos ao projeto pedagógico de cada curso, em todas as suas dimensões;
- ✓ Análise dos dados é realizada a partir dos princípios de respeito ao trabalho do outro, à pessoa e à autoridade; e
- ✓ As avaliações de Cursos e de Professores são realizadas geralmente nos meses de maio e outubro de cada ano, envolvendo toda a comunidade acadêmica da FIAR.

As atividades de sensibilização permitem que coordenadores de cursos, alunos, professores e funcionários assumam o compromisso explícito com o desenvolvimento e a qualificação da Instituição, o que significa que o processo de avaliação, tratado nessa perspectiva, assume características de responsabilidade compartilhada.

A etapa da Avaliação de Professores auxilia para a tomada de consciência pelos avaliados, em sua maioria, acerca do papel social que têm a desempenhar no ensino e também para a aceitação da avaliação e credibilidade de seus resultados, como componentes importantes para o crescimento pessoal e profissional.

Assim, têm-se como resultado:

- ✓ Melhoria do ensino, traduzida principalmente pela criação de um ambiente mais adequado à aprendizagem e a conseqüente diminuição do índice de evasão de alunos nos cursos; e
- ✓ Participação dos professores no Curso de Especialização em Formação de Docentes para o Ensino Superior⁴⁹, proporcionando-lhes melhor qualificação para o ensino, especialmente para os profissionais de áreas que não oferecem formação pedagógica, e incentivando-os a se vincularem aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

4.2.5 Metodologia da Avaliação Institucional - Professor responde

A etapa da Avaliação Institucional Professor Responde é realizada no sistema on-line e os dados são disponibilizados no programa/sistema Sophia⁵⁰ em período sempre previsto no Calendário Acadêmico da IES.

Os docentes avaliam itens como:

- ✓ Organização Acadêmica e Administrativa. Este bloco compreende onze quesitos, envolvendo a Estrutura administrativa; missão e objetivos; normas e regulamentos; estatuto; atribuições do colegiado de curso; direito e deveres dos servidores; políticas de incentivo ao ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ Grau de satisfação. Neste bloco constam cinco quesitos, como: satisfação em relação à instituição; incentivos ao ensino, pesquisa e extensão;

⁴⁹ Especialização *Lato Sensu* oferecido pela FIAR exclusivamente aos seus docentes.

⁵⁰ Software acadêmico, administrativo e financeiro utilizado pela FIAR para realização da autoavaliação on line.

- ✓ A comunicação. Neste bloco são avaliadas a qualidade da comunicação visual; acesso a equipamentos; qualidade da informação; distribuição das informações;
- ✓ Projeto Pedagógico específico de cada curso e sua adequação, tanto ao perfil do aluno, quanto às exigências do mercado; aspectos de cooperação; participação em atividades de iniciação científica, produção intelectual; relação entre teoria e prática; metodologia em consonância com os conteúdos ministrados; inovação e desenvolvimento da disciplina; leitura; participação em eventos gerais; publicações de artigos; atenção dispensada aos alunos (tempo);
- ✓ Assiduidade, pontualidade e relacionamento entre docentes, discentes e funcionários da IES, relacionamento com as coordenações;
- ✓ Estímulo ao trabalho em equipe, espírito de cooperação, clima organizacional, participação nas decisões da IES, valorização profissional;
- ✓ Condições de trabalho;
- ✓ Infraestrutura e condições gerais de ensino, materiais, equipamentos, laboratórios, segurança;
- ✓ Qualificação técnica dos funcionários e dos docentes;
- ✓ Acervo de livros e outras publicações; e
- ✓ Atendimento, além do conjunto de questões, compõe também o somatório, as sugestões e críticas sob a perspectiva do professor.

Todos esses eventos concorrem para que a Avaliação Institucional passe a integrar o contexto global da FIAR, assim como para que seus integrantes alcancem um nível de maturidade em relação ao processo avaliativo que lhes permitem identificar a necessidade de melhoria dos processos administrativos, de ensino e de aprendizagem, atuando efetivamente como corresponsáveis no contínuo aperfeiçoamento e qualificação da Instituição.

4.2.6 Questionários e roteiros

Os questionários e roteiros são os instrumentos da Autoavaliação Institucional por meio dos quais se pretende conhecer a realidade da FIAR. Construíram-se os instrumentos

tendo como base os indicadores constantes das Matrizes de Avaliação das diferentes dimensões institucionais.

Os procedimentos para a realização da logística da aplicação dos questionários, – planejamento e execução das atividades – são compartilhados entre a equipe da CPA e comunidade acadêmica, por meio de visitas às salas nos períodos que antecedem as avaliações. Os conteúdos abordados, bem como, os instrumentos de avaliação utilizados estão descritos abaixo.

4.2.6.1 Cronograma

1) Primeira etapa: Acadêmicos avaliam professores nos quesitos:

- ✓ Plano de Ensino: Clareza e objetividade; Conteúdo atualizado; Caráter e interdisciplinaridade; Incentivo a leitura; Pesquisa e acesso à Internet;
- ✓ Postura: Ética; Integridade; Respeito ao aluno e aos colegas; Reflexivo; Criterioso.

2) Segunda etapa: Acadêmicos avaliam coordenadores nos quesitos:

- ✓ Postura Profissional: Crítico; Eficiente; Eficaz; Comunicativo; Dedicção; Acompanhamento ao aluno.

3) Terceira etapa: Acadêmicos avaliam infraestrutura institucional nos quesitos:

- ✓ Distribuição de aulas e condições gerais das salas, no sentido de limpeza e bem-estar;
- ✓ Laboratório de informática: infraestrutura e bem estar;
- ✓ Biblioteca: limpeza; infraestrutura; canal de comunicação; acervos; acesso; horário de atendimento; prazos;
- ✓ Pessoal de apoio: secretaria, tesouraria, atenção, conhecimento dos procedimentos, qualidade da informação;
- ✓ Relacionamento com o cliente - Canal de comunicação: quantidade e qualidade das informações prestadas ao público; programação de eventos;
- ✓ Outros serviços: copiadora; cantina; sanitários (conforto e segurança); espaço físico; iluminação; estacionamento; facilidade de acesso;

- ✓ Espaço reservado às considerações gerais.

4) Quarta etapa: professores e coordenadores avaliam a instituição e a si próprio nos quesitos:

- ✓ Projeto Político-Pedagógico, Regimento; Incentivo à Pesquisa; Comunicação; Grau de Satisfação; entre outros.

OBS: As etapas 1 e 2 referem-se à avaliação docente e coordenação, do ponto de vista do alunado. O processo é realizado duas vezes ao ano, conforme publicação em calendário acadêmico e envolve todos os cursos. Ao final são processados relatórios e encaminhados às respectivas coordenações de cursos, para que cada coordenador, junto com seu colegiado discuta os resultados da avaliação e as estratégias em busca de melhorias e ajustes apontados pelos alunos.

Portanto, à CPA cabe a tarefa de formular um programa de avaliação seguindo as orientações do SINAES, e em cada processo de autoavaliação, procurar manter clima de harmonia, sem nenhuma atitude ou postura que coloque em risco o programa de avaliação, objetivo principal da IES, tanto nas comissões de trabalho como na comunidade acadêmica. Outro fator preponderante é que todas as análises se transformam num relatório, e este é enviado anualmente, via sistema eletrônico, ao Ministério da Educação, à apreciação da CONAES, atendendo assim os ditames da Lei nº 10.861/2004, especificamente no que tange as suas 10 dimensões.

4.3 AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA NAS IES

O ponto de partida dos processos que constituem o sistema avaliativo se situa em cada instituição de educação superior. Assim, cada instituição realiza uma autoavaliação ou avaliação interna que está prevista na Lei 10861/2004, em seu Art. 10: “A autoavaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA”, e de acordo com a CONAES, se caracteriza com um dos focos da avaliação das instituições, que se completa de forma cíclica em no máximo, três anos. Tem como objetivos principais:

- a) Avaliar a instituição como uma totalidade integrada que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional;

- b) Privilegiar o conceito de autoavaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para sua realização (CONAES, 2004, p. 20).

São apontadas ainda pela CONAES (2004, p. 25), três etapas consideradas cruciais para o desenvolvimento da autoavaliação:

- 1) Etapa de preparação - compreende algumas ações fundamentais: a constituição das CPA's, a sensibilização interna a cada instituição, o envolvimento da comunidade acadêmica e a elaboração da proposta de avaliação. Este conjunto de ações coordenadas internamente visa à utilização dos resultados na busca da qualidade acadêmica e efetividade social da instituição;
- 2) Etapa de desenvolvimento - se buscará assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, a articulação entre os participantes e a observância aos prazos previstos; e
- 3) Etapa de consolidação - ainda que se desenvolva em processo, a avaliação institucional apresenta análises e resultados durante todas as suas etapas, e atinge momentos de consolidação de resultados de caráter mais geral e abrangente. Esta 3ª etapa deve possibilitar a elaboração de propostas de políticas institucionais e, ainda, de redefinição da atuação ou da missão institucional.

Portanto, ainda de acordo com as Diretrizes da CONAES, o conjunto de informações obtidas após o trabalho de análise e interpretação dos dados advindos da autoavaliação, permite compor uma visão diagnóstica dos processos pedagógicos, científicos e sociais da instituição, identificando possíveis causas de problemas, bem como possibilidades e potencialidades.

Entende-se a autoavaliação como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a instituição. O seu caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento deve permitir a reanálise das prioridades estabelecidas no Projeto Político Institucional e o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas.

De fato, a prática da autoavaliação como processo permanente será instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e se comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o

aperfeiçoamento tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, por colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência institucional.

4.4 COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA

A CPA é órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição, e tem por objetivo coordenar e articular o processo interno de avaliação, bem como, sistematizá-lo, ou seja, o ponto de partida dos processos que constituem o sistema avaliativo situa-se particularmente em cada instituição de educação superior, e estas realizam uma autoavaliação, constituindo-se no primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação.

Portanto, sendo o processo de autoavaliação, responsabilidade de cada instituição, torna-se fundamental buscar e obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, com intuito de melhoria da qualidade de ensino e o desenvolvimento institucional. Conforme afirma Cunha (2004, p. 27), “pouco adianta melhorar a avaliação se isso não repercute na melhoria do sistema educacional e das pessoas nele envolvidas”. Ainda o autor ressalta que a autoavaliação é o fio condutor para a formação de um julgamento sobre a qualidade dos serviços prestados pela instituição e para melhorar a tomada de decisão.

Os processos de autoavaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais. Quanto mais ampla e dedicada a participação da comunidade universitária, mais significativo, consistente, transparente e com grande credibilidade poderá ser o processo de autoavaliação em termos educativos. A autoavaliação é, dessa forma, um processo social, ou conforme Cunha (op. cit.), avaliação é uma prática social e coletiva de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação.

O papel da CPA neste momento torna-se fundamental, no sentido de mobilização e sensibilização da comunidade universitária, no que tange a conscientização da importância de se avaliar e inserir-se neste contexto. Concordamos plenamente com Cunha (op. cit.) ao ser enfático na afirmação de que, como processo, a avaliação deve mobilizar as pessoas que a realizam, a fim de que os efeitos sejam eficientes e eficazes.

É neste sentido que a autoavaliação pode operar e implementar a mudança da cultura, garantia de uma função diagnóstica de avaliação, cujos dados sugerem novas ações, ou seja,

com os atores participando como sujeitos, tudo pode mudar no ambiente universitário, partindo da “simples” estrutura de uma sala de aula, perpassando os colegiados, departamentos, instâncias pedagógicas e administrativas, ou seja, a IES como um todo, seja ela pública ou privada. Concordamos com Ristoff (2004) quando ele afirma que um dos grandes desafios do SINAES, está exatamente em desenvolver essa cultura de avaliação, fazendo com que a comunidade interna se identifique e se comprometa com o processo avaliativo.

Infelizmente o grande problema que espelha a realidade de algumas IES brasileiras, é que esse processo delicado e complexo de autoavaliação somente é feito para cumprir as determinações do MEC. Nestes casos, várias possibilidades de insucesso são evidentes, dentre elas, a insuficiência de pessoal capacitado para conduzir o processo, bem como insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de autoavaliação. Assim, os resultados são por vezes postos em gavetas; sem a utilização desses resultados e sem o envolvimento dos atores, certamente não se cria a cultura de avaliação na IES. Portanto, a CPA esbarra em problemas como a escassez de pessoal familiarizado com a questão, na insuficiência de discussões internas e nas dificuldades para a realização da autoavaliação.

Dias Sobrinho complementa esse pensamento quando se reporta a autoavaliação como sendo,

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

No que tange a coleta dos dados para compor o relatório final da autoavaliação, elaborado pela CPA, as IES usufruem de certa liberdade no que diz respeito à metodologia, procedimentos e objetivos no processo avaliativo, segundo as especificidades e dimensão de cada instituição, mas devem estar em consonância com as diretrizes da CONAES.

Quanto às informações advindas da pesquisa e/ou coleta de dados, torna-se fundamental que seu processamento, análise e interpretação, sejam válidos e confiáveis, pois o uso efetivo dos resultados se transforma em ações para a melhoria institucional.

Portanto, de acordo com as Diretrizes da CONAES (2004), a autoavaliação constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar

informações para analisá-las e interpretá-las, bem como, a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro.

Os desafios para as IES, e de modo específico para a FIAR são imensos. Primeiro para atender de forma plena as diretrizes do MEC no que diz respeito aos processos de avaliação externa. Não obstante, atender também todas as dimensões do SINAES, aplicando o questionário semestral e/ou anual a toda comunidade acadêmica, obtendo informações que devem ser minuciosamente analisadas e trabalhadas.

De posse então dessas informações, advindas do processo de autoavaliação e do relatório elaborado pela CPA, conforme Anexos V, VII e XI, os gestores passam a ter um grande desafio, qual seja: o que fazer com este relatório, com este resultado. É necessário em primeiro lugar, filtrar todas as informações, isto é, saber o que realmente os alunos, professores, profissionais técnico-administrativo desejam o que realmente querem dizer, porque não raras vezes, a avaliação serve como um desabafo de quem responde, por qualquer descontentamento que venham a ter para com a IES. Assim, os gestores devem ter o discernimento, o bom senso de extrair realmente o que é importante para o crescimento e desenvolvimento da instituição.

Mas nada deve ser descartado. Se por exemplo, percebeu-se que um número X de alunos usou da avaliação para algum tipo de crítica ou desabafo, tanto em relação aos docentes quanto à IES de maneira geral, cabe aos gestores avaliar e analisar o que realmente está acontecendo, e se necessário, tomar medidas acertadas com intuito de resolver a situação. Em casos de críticas aos docentes, enquanto gestor, sempre nos posicionamos no sentido de mostrar ao docente a realidade, e que o mesmo repense sua didática, sua metodologia, mas nunca esquecendo de que o professor tem total autonomia sobre sua prática e seus métodos.

Portanto, acreditamos ser este o grande desafio dos gestores, saber realmente trabalhar com os resultados da autoavaliação em prol da comunidade acadêmica, pois se o questionário foi bem aplicado, se a grande maioria respondeu com responsabilidade, ou seja, se a pré-avaliação foi bem executada, certamente a probabilidade de serem tomadas decisões acertadas serão bem maiores. Caso contrário, a IES poderá pagar caro por decisões tomadas de maneira errada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se inicia um trabalho de pesquisa, busca-se primeiramente a sua relevância social e científica, a ponto de se considerar que, a partir dele, resultará em alguma mudança e, à medida que o trabalho vai se delineando, descobre-se que os objetivos propostos possuem uma amplitude muito maior do que se imaginava. Uma certeza, porém, permeia o trabalho de pesquisa: ele nasce de uma necessidade, de um valor, de uma história de vida, da nossa própria história.

Foi exatamente minha história de vida a motivação para realização deste trabalho na FIAR, que apresentou como objetivo compreender a Avaliação da Educação Superior e sua contextualização histórica enquanto política pública, bem como, frente aos desafios impostos pela Lei do SINAES, analisar a relação existente entre a avaliação interna e a tomada de decisão ocorrida em uma instituição privada de educação superior, localizada na cidade de Ariquemes, Estado de Rondônia.

Ainda, a pesquisa se propôs a verificar como o processo de autoavaliação desta IES, a FIAR é realizado, desde sua parte legal até a prática. O estudo envolveu consulta aos gestores, análise do Projeto e do Relatório Final da Avaliação, elaborado pela CPA. Os dados obtidos foram analisados à luz do referencial teórico que integrou esse estudo, tendo permitido as conclusões apresentadas a seguir, como resposta ao problema de pesquisa.

A pergunta que buscamos responder e que orientou a reflexão questionava: Quais são os impactos da centralidade da avaliação da Educação Superior, enquanto política pública, para a FIAR? Quais os desafios e compromissos dos gestores educacionais da FIAR frente às reformas no sistema de avaliação institucional proposto pelo MEC, e em que medida as informações advindas da autoavaliação da FIAR contribuem para os gestores no processo de tomada de decisão?

Buscando respostas, analisamos os efeitos e os sentidos dos dados produzidos pelo processo de autoavaliação e avaliação institucional na IES, identificando os limites, os avanços, os entraves, as contradições, os dilemas, os conflitos e as tensões neste processo. Verificamos, por meio principalmente da análise documental, como também, através das conversas formais e informais com os sujeitos e/ou atores envolvidos, sejam professores, coordenadores, alunos e gestores, que os propósitos da avaliação estão claros na IES investigada, mas ainda carece de uma conscientização maior por parte principalmente dos alunos, da verdadeira e real importância de se avaliar e autoavaliar. Todavia, é importante lembrar que a cultura de avaliação é um processo lento e gradual, mas a FIAR não tem

medido esforços no sentido de minimizar esta distância, investindo na disseminação da cultura avaliativa, por meio de reuniões, seminários, documentos com o intuito de prestar contas à comunidade acadêmica, ou seja, tem se trabalhado mais a sensibilização da comunidade que forma a IES para uma avaliação participativa.

Portanto, falar de tomadas de decisão a partir dos resultados derivados da avaliação institucional é necessariamente falar de construção de espaços de discussão, o que só pode acontecer nos processos de avaliação participativa.

No que tange a avaliação participativa, afirmamos que os resultados derivados dos processos de avaliação institucional só podem desencadear mudanças que estão no plano das atitudes, das práticas e de um novo pensar, se colocados à disposição da comunidade acadêmica para conhecimento, discussão e debate.

Este processo é permeado por conflitos, tensões; é um processo complexo. É fundamental então a participação e o comprometimento de todos os atores com o processo avaliativo. Não obstante, o exercício da participação é um ato pedagógico que se aprende a fazer fazendo.

Dessa forma, afirmamos que todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional precisam assumir o seu protagonismo democrático e refletir sobre como participarão das decisões institucionais. É neste momento então que se espelha o comprometimento dos gestores das IES, pois de nada adianta uma grande participação da comunidade acadêmica no momento da coleta de opinião, respondendo os formulários, se os resultados dessa pesquisa pouco retornam para discussão. Esta prática causa indignação e descrédito em relação à avaliação. Se isto ocorrer, cabe à CPA, que emite os resultados, intervir junto aos gestores, para que os mesmos oportunizem espaços de discussão junto à comunidade acadêmica. Na FIAR, esta abertura para amplos espaços de discussão são realizadas de forma contundente, oportunizando a todos emitirem suas considerações.

Obviamente a ampla participação dos sujeitos no processo de autoavaliação, requer tempo, é um processo lento e gradual, com avanços e retrocessos para qualquer instituição de ensino superior; contudo, sou convicto que a avaliação é um caminho seguro para a melhoria da qualidade institucional. Certamente, se a IES conhecer seus problemas, suas limitações, suas condições físicas e humanas e suas potencialidades, a tomada de decisão terá como rumo à mudança, na busca da melhoria. Mas, para isso, todos os envolvidos no processo educacional devem participar construindo essa nova forma de conhecimento da IES, conhecendo as reais necessidades da comunidade acadêmica, buscando soluções para os problemas e transformando a realidade.

Neste sentido, mesmo que, de maneira geral ainda parte dos sujeitos desconhecem a verdadeira importância da autoavaliação, já se percebe um maior desenvolvimento de uma cultura de avaliação, envolvendo pessoas, processos e produtos, pois é de praxe, a IES, através da CPA, antecedendo o processo avaliativo, realizar ampla divulgação e conscientização sobre os objetivos da mesma, transmitindo aos seus pares, confiança e transparência, ou seja, para alcançar resultados consistentes com a avaliação os objetivos devem ser conhecidos e compreendidos por todos.

Assim, podemos afirmar que, antes de implantar qualquer instrumento de gestão, essencial à IES para a tomada de decisão e também uma exigência legislativa, todas as pessoas envolvidas, principalmente os gestores, devem ter claramente definidas as concepções da avaliação, ou, ao menos deveriam conhecer a concepção do SINAES. Esta prática é amplamente difundida na IES com muita propriedade.

Outro aspecto visualizado é que a IES tem efetivado mudanças constantes e significativas a partir dos resultados da avaliação. Constatamos que os resultados da avaliação institucional estão impulsionando as tomadas de decisão no nível das estruturas físicas, administrativas e organizacionais, como exemplo: aquisição e ampliação de acervo bibliográfico; construção de laboratórios e informática e específicos dos cursos; contratação e qualificação de recursos humanos; ampliação do espaço físico da IES, implantação de novos cursos de graduação e pós-graduação; oferta de cursos de capacitação; projeto de nivelamento; melhoria no sistema de comunicação interno e externo, etc.

Cabe destacar que, neste trabalho, a avaliação institucional foi entendida e definida como processo de melhoria da qualidade, como estratégia para a identificação dos pontos fortes e fracos das IES e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento ou, ainda, como processo de autoconhecimento e tomada de decisões, com vistas à finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade assegurando relevância e qualidade à luz de Belloni (1998); Ristoff (1995; 1997) e também Dias Sobrinho (1995; 1996; 2002 e 2003).

De uma forma geral, pode-se inferir que a avaliação do ensino superior está relacionada à mudança de contexto organizacional, social e cultural que a sociedade vem enfrentando, pois se faz sentir sempre a necessidade de ajustar os processos de ensino à realidade.

É o que acontece com o Brasil, em que o processo de avaliação institucional tem se tornado cada vez mais frequente nos últimos anos, principalmente nas universidades públicas, mas também nas IES privadas. Estas não conseguem atender a todas as imposições do MEC

no que tange principalmente a titulação e dedicação dos docentes ao curso. Diversos programas têm sido criados, como o Programa de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES, o PAIUB, o Provão, o ENC e mais recentemente o SINAES, todos, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade. É evidente que, mesmo sendo um sistema recente, O SINAES tem se constituído num importante passo rumo a introdução de uma cultura avaliativa no Brasil, contribuindo de forma significativa para a melhoria da qualidade. Mas no atual sistema, tal qualidade é medida através de indicadores quantitativos, em escalas numéricas, que variam de 1 a 5.

Assim, no que diz respeito aos cursos de graduação e IES, tanto públicas quanto privadas, uma das medidas usadas pelo INEP para avaliação é o IGC, resultado da média ponderada do CPC, indicador de avaliação de cursos de graduação, e obedece a um ciclo de três anos, em combinação com o resultado do ENADE, que mede o desempenho dos estudantes. É um indicador expresso em conceitos, com pontuação variável de um a cinco pontos. Uma instituição que obtenha de três a cinco pontos atende de forma satisfatória; abaixo de dois a atuação é insatisfatória, conforme conceitos relatados anteriormente.

De acordo com o Ministério da Educação, dentre as medidas para as IES e cursos com índices insatisfatórios, estão, além do processo de supervisão, corte de vagas e a instituição precisa assinar com o MEC um termo de saneamento das deficiências com prazo de duração de um ano.

Pois bem. O SINAES é uma realidade. Pode não ser o melhor programa de avaliação, mas é o que está implantado. É um sistema que também precisa ser reconstruído pelas instituições. Não é uma proposta pronta e acabada, pois a partir das experiências das instituições, suas diretrizes podem ser melhoradas, aperfeiçoadas e reconstruídas.

Dessa forma, as IES não devem fazer do SINAES um modelo para ser apenas seguido, repetido e colocado em execução sem discussão. É importante que as IES proponham melhorias, pois são elas que estão vivenciando os acertos e os erros no processo, visto que o processo de avaliação também precisa ser avaliado para garantir o seu aperfeiçoamento e sua qualidade.

É o que acontece constantemente com os Manuais de Avaliação propostos pelo MEC Estes sofreram inúmeras intervenções nos últimos dois anos, por sugestão do próprio Ministério da Educação, mas também e principalmente pelas IES. Confirmando esta afirmação, no Instrumento de Avaliação de fevereiro de 2012, além do MEC resumir em um só, outros manuais, foram acrescentados indicadores, principalmente para os Cursos de Medicina e da área da Saúde, tais como: Integração com o Sistema local e Regional de Saúde, Sistema

de referência e Contra referência, Biotérios, Laboratórios de Ensino, Laboratórios de Habilidades, Protocolos de Experimentos, Comitê de Ética em Pesquisa. Outras alterações nos indicadores quais sejam: Apoio Discente, Número de Vagas, Regime de Trabalho do Coordenador do Curso, Titulação do Corpo Docente do Curso, Produção científica, Cultural, Artística ou Tecnológica, dentre outros. Tais mudanças, a partir da sua implantação, se tornam a “cartilha” tanto do MEC quanto das IES para o processo de autoavaliação e de avaliação externa.

Não obstante, as IES, através da avaliação devem transcender a abrangência do SINAES, com os gestores desenvolvendo uma consciência avaliativa que utilize a avaliação como instrumento de gestão, ou seja, os gestores podem e devem fazer mais com os resultados da avaliação. Portanto, é necessário sair do discurso e enfrentar a prática. Também assumir que precisam aprender a participar e só aprendem participando. Agindo assim, estarão enfrentando a cultura da imposição, da medida, da classificação, do ranqueamento, do imediatismo que são resquícios da cultura de regulação que consciente ou inconscientemente ainda sustentam nossas práticas ou as práticas de nossos pares. É preciso enfrentar os conflitos que o exercício da participação nos traz, pois estes são inerentes ao diálogo e são salutares aos processos de mudanças.

No caso da FIAR, o processo de autoavaliação e Avaliação Institucional ocorre nos dois semestres de cada ano letivo e é composto por etapas. Na primeira etapa, os alunos avaliam os docentes e as disciplinas; também os cursos, bem como, as respectivas coordenações. Na segunda etapa, realizada normalmente no mês de outubro de cada ano, o processo tem sua continuidade acrescentando a Avaliação Institucional, em que é considerada toda a instituição sob a ótica do aluno. Em seguida, é realizada a Avaliação Institucional – Acadêmicos respondem. Esta avaliação é a mesma realizada no primeiro semestre, e mudam somente os professores e os períodos. E para encerrar as atividades de avaliação previstas em calendário acadêmico, logo em seguida a este processo avaliativo, a CPA, juntamente com o Departamento de Tecnologia da Informação disponibiliza a Avaliação Institucional – Professor Responde.

Logo após, a CPA faz a leitura e interpretação dos dados por meio de um relatório que é encaminhado à Mantenedora da IES, à Direção Geral (gestores) e aos Coordenadores de Cursos. Estes encaminham os relatórios aos seus professores. Também por meio de visitas às salas de aula, em que além da divulgação do resultado são apresentados os pontos positivos ressaltados pelos acadêmicos e os pontos que devem ser melhorados.

No início do semestre letivo, o resultado relativo à avaliação – professor-responde, também é apresentado em oficina pedagógica, e são explanados os respectivos índices de participação, bem como os pontos indicados pelo corpo docente. A CPA considera positivo todo esse processo, bem como, seus resultados, embora reconheça a necessidade de continuar investindo na melhoria contínua dos canais de acesso ao sistema de avaliação, bem como, lançando mão de todos os recursos disponíveis, para alcançar o amadurecimento e a cultura da avaliação.

No decorrer do ano letivo, o grupo que compõe a CPA, promove reuniões entre as esferas administrativas e de informática, para debater a logística para a aplicação das avaliações. A IES está preparada com recursos tecnológicos para a realização no sistema informatizado, em que os alunos são convidados a comparecer ao laboratório de informática, que está disponível com os dados *online* e o acadêmico pode fazer sua avaliação sem nenhuma interrupção, com segurança e absoluto sigilo. No sistema informatizado, além da integridade da informação, o processamento dos dados e a apuração dos resultados ocorreram em tempo recorde. Da mesma forma a realização da segunda etapa, em que os atores envolvidos podem participar *online* do processo de avaliação.

Paralelamente ao processo avaliativo e de divulgação tanto da realização quanto dos resultados da avaliação, são designadas comissões de alunos como agentes motivadores do processo e disseminação da cultura da avaliação, sob a orientação da CPA, através de minicursos e palestras direcionadas.

A autoavaliação Institucional da FIAR sempre se encerra com a entrega de um relatório final constituído por uma coletânea de dados e anexos e este deve conter todas as informações e demais elementos avaliativos constantes do roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a IES pretende empreender em decorrência do processo de autoavaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

Cabe ressaltar que todo processo avaliativo, tem como característica a realização de avaliação diagnóstica que implica em acompanhamento personalizado para cada uma das dez dimensões propostas pelo SINAES com preenchimento de inúmeros instrumentos de coletas de dados.

Contudo, somente a avaliação institucional fundada na participação pode produzir mudanças de princípios, de concepções, de atitudes e das práticas, na medida em que seus resultados forem devolvidos, também aos sujeitos que os produziram.

O estudo revela que os processos de avaliação institucional podem auxiliar o exercício da participação nos espaços acadêmicos, desde que haja:

- ✓ Proposição de espaços de discussão, como seminários, simpósios, encontros, jornadas, reuniões em pequenos grupos, etc..., para que as pessoas possam conhecer e discutir os resultados da avaliação institucional. A participação pode ser facilitada com a organização e a criação de espaços de discussão coletiva;
- ✓ Organização pela CPA, coordenadores e/ou gestores destes espaços sem que isto signifique manipulação da comunidade acadêmica;
- ✓ Distribuição da comunidade acadêmica em pequenos grupos, que podem ser organizados por setores, por segmentos, por campus, por curso, nas salas de aulas, oportunizando que cada pessoa escolha em que grupo queira participar;
- ✓ Essa organização em pequenos grupos é uma boa alternativa para discussão da avaliação desde a elaboração e discussão do projeto, das diretrizes, dos instrumentos para coletas de dados, dos resultados e da elaboração de proposições. No caso do SINAES, devem-se colocar as diretrizes para discussão a fim de programa-las, levando em consideração as especificidades da instituição;
- ✓ Distribuição de tarefas de acordo com as capacidades individuais, incentivando a participação de forma mais variada possível. A participação aumenta na medida em que os sujeitos sentem-se úteis e valorizados no processo;
- ✓ Os sujeitos que compõem a CPA, os gestores e/ou pessoas que estiverem coordenando os processos de discussão devem estar preparadas para enfrentar os conflitos que inevitavelmente surgirão;
- ✓ A IES, através da CPA e gestores, devem oportunizar a todos, ou seja, as pessoas devem escolher como, quando e onde participar do processo avaliativo.

Evidenciamos ainda, como aspecto importante o processo de expansão da educação superior nos últimos anos. Conforme dados do último Censo da Educação Superior, de 2009 para 2010, o número de matrículas nos cursos de graduação no ensino superior brasileiro cresceu 7,1%, contabilizando crescimento de 110,1% na última década. Esse crescimento se deu majoritariamente no setor particular do ensino superior. Hoje, 74% das matrículas nesse nível de ensino são de responsabilidade do setor privado, ou seja, 4.736.001 do total de 6.379.299.

Nesse contexto, há de se ressaltar o crescimento na modalidade de ensino a distância, como resultado da necessidade de alinhar trabalho e flexibilidade de horário para estudar. Hoje essa modalidade já é responsável por 15% de todas as matrículas nos cursos de graduação. Outro interessante aspecto, extraído do censo, foi a diversificação da oferta, mediante a expansão das matrículas nos cursos tecnológicos. Em 2001, esses cursos respondiam por 69.797 das matrículas no ensino superior; em 2010, o número pulou para 781.609, ou seja, um crescimento superior a mais de 10 vezes em uma década.

Mas apesar do crescimento significativo, o país ainda apresenta percentual relativamente baixo de jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos, cursando o ensino superior: apenas 14,6%. Comparativamente a alguns países da comunidade europeia, por exemplo, esse percentual chega a ser de mais de 50%. Por essa razão, o Brasil carece de políticas públicas e investimentos relacionados ao incentivo e manutenção desta faixa etária na educação superior, ou seja, será necessário simplesmente dobrar os investimentos dessa etapa da educação nos próximos anos.

Esses investimentos devem não apenas dar conta da recente expansão do ensino superior público em decorrência da interiorização das universidades federais nos estados e da diversificação com a criação da rede de Institutos Federais Tecnológicos (IFETS), mas também, da necessária expansão do PROUNI e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), aplicados ao ensino superior privado.

Esses programas têm permitido que jovens de baixa renda pudessem realizar seus cursos de graduação. Apesar de sua importância para a democratização do acesso ao ensino superior, eles ainda são tímidos quando comparados com a atual demanda. Por exemplo, o FIES este ano de 2012 foi responsável por 254 mil novas matrículas, mas isso corresponde, a somente 5% do total de matrículas do ensino superior privado.

Portanto, o desafio da expansão do ensino superior, passa, necessariamente pela oferta de uma escola de boa qualidade para a juventude, pois boa parcela dos jovens ingressa no terceiro grau com formação muito aquém da desejável. Sem resolver os problemas de aprendizagem já na educação básica, dificilmente teremos uma formação no ensino superior de qualidade, mesmo investindo além do que está proposto no PNE.

REFERÊNCIAS

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

AGUILAR, José Maria; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ANTUNES, Ricardo. As dimensões da crise no mundo do trabalho. In: Olho da História: **Revista de História Contemporânea**. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>>. Acesso em 15/03/12.

BALZAN, Newton Cesar; AUGUSTO, Rosana. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas. Sorocaba, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da Avaliação da Educação Superior brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**. Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BATISTA, Wagner Braga. Educação a Distância e o refinamento da exclusão social. **Conect@**, n. 4, fev.2002. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm>. Acesso em 04/10/2011.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 34, 1998.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luisa Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERTOLIN, Júlio C. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. **Avaliação**. Campinas, v. 9, n. 4, p. 67-97, dez. 2004.

BETINI, Geraldo Antonio. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 349 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2008.

BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Ensañanza Superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. (El Desarrollo en la práctica) Washington, D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995.

BOTH, Ivo José. Avaliar a universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org.). **Avaliação institucional**: leituras complementares. 2ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Conselho de Ensino Superior. Parecer nº 209, de 06 jun. 1967. **Expansão do Ensino Superior no País**. Documenta, Rio de Janeiro, nº 71, p. 10-21, jun. 1967.

BRASIL. Governo Costa e Silva. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68. [S.l.]: Gráfica do Colégio Pedro II, 1968. 128p.

BRASIL. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Brasília, Secretaria de Educação Superior, MEC, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995. 49p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em 24/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em 25/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em 25/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em 28/08/2011.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Programa Universidade para Todos**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em 20/03/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em 10/05/2012.

BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Héglio. **Universidade em Ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 179-189.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e Metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, Paula Arcoverde. **Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional**. 2002. 200 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação-Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002.

CERQUEIRA, Jackson B. A. de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. In: *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 39, p.169-189, jul./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro; v. 24, n. 1, p. 5-15, dez. 2003.

CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: Ministério da Educação. 48f. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Maria I. da. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatória. **Avaliação**. Campinas, v. 9, n. 4, p. 25-31, dez. 2004.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DIAS SOBRINHO, José; (ORG.), Newton César Balzan. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, jul. 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade Pública e Processos de Privatização da Educação Superior: Papéis da avaliação institucional. **Avaliação**. Campinas, v. 2, n. 4, p. 57-64, dez. 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação de educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o Campo e a Crítica**. 1ª ed. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo a educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DURHAN, Eunice Ribeiro. **O Ensino Superior no Brasil:** público e privado. Equipe do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES). São Paulo: USP, 2003b.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & poder:** análise crítica/fundamentos históricos - 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FILGUEIRAS, Luiz A. M. **Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo:** capitalismo e exclusão social neste final de século. Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – V Encontro Nacional. Depto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana e pela Escola Brasileira de Psicanálise - Bahia/ Polo Feira, p. 895-920, 1997.

FREITAS, Iêda Maria Araújo Chaves; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da Educação Superior.** Florianópolis: Insular, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação Institucional:** necessidade e condições para sua realização. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0029/Avali_Institucional.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2011.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação:** Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas. 1987. 229 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Campinas, 1987.

GENTILI, Pablo. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOERGEN, Pedro Laudinor. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, v. 2, n. 3, p. 53-65, 1997.

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado Nacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011.

GUARNIERI, Fernanda Vieira. **Cotas universitárias**: perspectivas de estudantes em situação de vestibular. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP. Ribeirão Preto, 2008.

GUMBOWSKY, Argos. **Impactos e mudanças da Avaliação Institucional nas condições de produção do ensino de graduação**. 2003. 370 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8ª ed. Edições Loyola. São Paulo, 1993.

LEHER, Roberto. Prouni é “bóia de salvação” do ensino privado. Recife: **Reforma Universitária**. Caderno 3, ADUFEPE – SSIND, 2004/2005.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional**: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade. 2008. 242 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2008.

MARCHI, Euclides. PAIUB: a experiência da região sul. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – Raies**. Campinas: ano 1, n 2, p. 53-54, dez. 1996.

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. O Novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: (ORG), Carlos Benedito de Campos Martins. **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectivas. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 11-48.

MARTINS, R. C. de R. Novos Encontros, Novas Sínteses. **Avaliação e Regulação da Educação Superior**: experiências e desafios. Revista FUNADESP. Brasília, 2005, p. 41-66.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Ed. Presença, Portugal, 1974.

MENEGHEL, Stela Maria. **A Crise da Universidade Moderna no Brasil**. 2001. 330 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

MENEGHEL, Stela Maria; ROBL, Fabiane; SILVA, Tattiana T. Freitas da. **A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior**: elementos para o debate. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 89-106, Editora UFPR, Jul/Dez. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "UNE (União Nacional dos Estudantes)" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=288>>, Acesso em 19/03/2012.

MESQUITA, Edineide Jezine. **A Crise da Universidade e o Compromisso Social da Extensão Universitária**. UFP – Universidade Federal de Pernambuco, 2002. (Tese de Doutorado)

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MEYER JR, Victor. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 18-21, set. 1993.

MEYER JR, Victor. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR, V.; MURPHY, P. (org). **Dinossauros, gazelas & tigres**: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis: Insular, 2003.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amália Sabbag. A política de expansão da Educação Superior e a proposta de Reforma Universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, jul/dez. 2006.

NEAVE, Guy. The Evaluation of the Higher Education System in France. In: COWEN, Robert. **The Evaluation of Higher Education Systems**. London, Kogan Page, 1996.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PEIXOTO, Madalena Guasco. A expansão do Ensino Superior privado após a década de 1990: parte integrante da reforma antidemocrática da educação nacional. **Educativa**. Goiânia; v. 5, n. 1, p. 177-195, jun. 2002.

PERONI, Vera M. **Política Educacional e Papel do Estado - No Brasil dos Anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, Maria Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. In: **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1. p. 83-92, ago. 1997.

RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, Dilvo Ivo. Avaliação Institucional: Pensando Princípios. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

RISTOFF, Dilvo Ivo. **Avaliação institucional e o desafio de uma nova era**. Avaliação Institucional e o desafio da universidade diante do novo século. Universidade Federal do Pará. Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica, p. 66-76, Belém, 1997.

RISTOFF, Dilvo Ivo. **Universidade em Foco**: Reflexões sobre a Educação Superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, Dilvo Ivo. O SINAES e os seus desafios. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 9, n.1, p. 179-183, mar. 2004.

RISTOFF, Dilvo Ivo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **RBPG**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMERO, Ana Paula; ZANARDINI, Isaura Mônica. Articulação entre o Neoliberalismo e a Educação Especial. In: **Políticas Educacionais dos anos 80 e 90**: fundamentos e perspectivas. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

ROSSATO, Ricardo. O Ensino Superior: Expansão ou Contenção? **Litterarius**, Faculdade Palotina - FAPAS. Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 7-17, jun. 2004.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: UPF, 2005.

SAMPAIO, Helena M. S. **Ensino superior no Brasil** - o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO, Helena M. S. **A desigualdade no acesso ao ensino superior**: Observações preliminares sobre os afro-descendentes. Equipe do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES). São Paulo: USP, 2002.

SANTANA, Margarida Conceição Cunha. **Avaliação Institucional, as Relações de saber e Poder na Universidade**: Regulação e auto-avaliação. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Rosana Queiroz; PINHEIRO, Lessí Inês Farias. Política Social Compensatória ou Emancipatória: a contribuição de programas sociais para a autonomia dos beneficiários. In: **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, mayo 2011. Disponível em: < www.eumed.net/rev/cccss/12/>. Acesso em 10/03/12.

SCHWARTZMANN, Simon; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra / EDUSP, 1984.

SGUISSARDI, Valdemar. **Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior.** In: RBEP, Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578, set./dez. 1995.

SILVA, Viviane Nascimento. Transformações no sistema capitalista: considerações relativas à reestruturação da política educacional. **Colóquio Internacional – (Des)envolvimentos contra a pobreza – Mediações teóricas, técnicas e políticas.** Montes Claros, agosto de 2008.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil: Reformas do Estado e mudanças na produção.** 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. INEP, CEA. Brasília: INEP, 2003.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. INEP. 2ª ed. rev. e ampl. Brasília: INEP, 2004.

SOUSA, José Vieira de. **O Ensino Superior Privado no Distrito Federal:** uma análise de sua recente expansão (1995-2001). 279 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. **Autonomia Universitária ou Liberalização do Mercado de Ensino Superior Brasileiro?** A política educacional no governo Fernando Henrique Cardoso. São Carlos: Pedro & João Editores / Porto Velho: EDUFRO, 2009.

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. **Revista Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, n. 7, p. 5-52, set./80.

WEBER, Max. Conceito e categorias de cidade. In: VELHO, Otávio G. (org.) – **O Fenômeno Urbano.** Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987.

XIMENES, Daniel de Aquino. **Educação Superior, Reflexividade e Avaliação:** Dinâmica Recente do Cenário Brasileiro. Pelotas: EDUCAT, 2003.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Educação superior no Brasil: a avaliação institucional como condição para o seu desenvolvimento. **Educação Brasileira,** Brasília 15 (30): 111-123. 1º sem. 1993.

ANEXOS