

Avaliação institucional

impasses e perspectivas para uma educação
superior de qualidade

CELIA MARIA GRANDINI ALBIERO
ENEDINA BETÂNIA LEITE DE LUCENA PIRES NUNES
ENILDA RODRIGUES DE ALMEIDA BUENO
(Organizadoras)

Avaliação institucional
impasses e perspectivas para uma educação superior de
qualidade



PALMAS – TO
2016



Reitora

Isabel Cristina Auler Pereira

Vice-reitor

Luis Eduardo Bovolato

Diretora Executiva da EDUFT

Michelle Araújo Luz Cilli

Conselho Editorial

Waldecy Rodrigues (Presidente)

Claudionor Renato da Silva

Jorge Luís Ferreira

Liliana Pena Naval

Milanez Silva de Souza

Renata Junqueira Pereira

Revisão de Texto

Rosiani Teresinha Soares Machado.

Projeto Gráfico

M&W Comunicação Integrada

Impressão

WR Gráfica

Editora UFT (EDUFT)

Universidade Federal do Tocantins

AV. NS 15, 105-Norte, Prédio da biblioteca, sala 105.

Palmas-TO, CEP: 77001-090

(63) 3232-8301 - editora@uft.edu.br

www.uft.edu.br/editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – SISBIB/UFT

A945 Avaliação institucional: impasses e perspectivas para uma educação superior de qualidade / Célia Maria Grandini Albiero, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes e Enilda Rodrigues de Almeida Bueno (orgs). – Palmas/TO: EDUFT, 2016.
173 p.

ISBN 978-85-60487-14-1

1. Avaliação institucional. 2. Educação superior. 3. Instituições de ensino superior.
I. Título.

CDD 378

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

PARTE 1

A avaliação institucional no contexto das transformações societárias 13

1. Poder de decisão nos processos de gestão e avaliação na universidade pública brasileira 15

Roberto Francisco de Carvalho

2. Avaliação na contemporaneidade: as transformações culturais, sócio políticas e econômicas no Brasil nas duas últimas décadas..... 49

Maurício Reis Sousa do Nascimento, Rozilane Soares do Nascimento Queiroz

3. Avaliação institucional na realidade brasileira, contexto e desafios.....67

Michelle Matilde Semiguen Lima Trombini Duarte

PARTE 2

A participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional nas IES: olhares para a UFT..... 81

4. A participação social e a sua contribuição em processos de construção coletiva: uma reflexão à luz da realidade tocantinense na UFT83

Célia Maria Grandini Albiero, Geraldo Santos da Costa, José Luis Santana Nunes

5. Avaliação institucional: os desafios do caminho.....	103
<i>Francisca Maria da Silva Costa, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes, Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, Elaine Jesus Alves Héber Rogério Gracio</i>	
6. Envolvimento e participação da comunidade acadêmica na avaliação institucional da UFT.....	125
<i>Célia Maria Grandini Albiero, Geraldo Santos da Costa, José Luis Santana Nunes, Pedro Vinícius Martins Belarmino Júnior</i>	
7. Reflexões sobre o processo de autoavaliação da UFT: avanços e retrocessos.....	143
<i>Maria Santana Ferreira dos Santos, Breno Suarte Cruz</i>	
8. Análise da política de assistência estudantil da Universidade Federal do Tocantins a partir dos relatórios de avaliação institucional da CPA.....	157
<i>Elaine Jesus Alves</i>	

APRESENTAÇÃO

A avaliação institucional é um dos temas de grande interesse no contexto educacional universitário brasileiro. As instituições de ensino superior (IES) sofrem pressão dos órgãos governamentais para que se avaliem e sejam avaliadas, no sentido de demonstrar a qualidade do ensino ofertado e promover a sua melhoria.

Esta obra objetiva apresentar estudos na perspectiva da participação coletiva na avaliação institucional orientada para as contribuições e melhorias nas IES. Considera a avaliação institucional como referencial teórico-metodológico a fim de contribuir para o redimensionamento das ações nas IES, articulando a participação da comunidade acadêmica no processo de construção da avaliação interna. Pretende refletir sobre a avaliação institucional no contexto sociopolítico, econômico e cultural da realidade atual. Busca, também, falar sobre a IES a partir da IES, diante das seguintes indagações: Como tem se dado o processo de participação e as relações nas IES? Como o conhecimento sobre a instituição tem sido tratado? O que as pesquisas realizadas nas IES têm a dizer? Quais os resultados obtidos? Quais os impasses e perspectivas de melhorias? Os dados empíricos deste livro, referentes à realidade da Universidade Federal do Tocantins (UFT), visam, ainda, a identificar e a analisar os índices de avaliação obtidos nos processos de construção da avaliação institucional realizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Essas indagações justificam a avaliação nas universidades públicas, não por modismo, mas por razões de grande importância, como o compromisso ético e social de prestação de contas à sociedade da qual provêm os recursos públicos; o fortalecimento da sua autonomia e legitimidade como instituições públicas constantemente ameaçadas pela mercadorização, privatização e pelas crises econômica e política.

Para realização do propósito estabelecido, este livro reúne diversas

contribuições para o debate na avaliação institucional como um grande desafio na busca de uma educação de qualidade. Compõe-se de duas partes, aborda, inicialmente, a avaliação institucional no contexto das transformações societárias. Na segunda parte, a ênfase está na participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional nas IES, tendo em vista a UFT.

A Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento (Proap) da UFT, entendendo a importância da avaliação institucional, acolhe as reflexões de membros docentes, discentes e técnicos administrativos que se dispuseram a refletir sobre essa temática, sob diferentes aspectos, de acordo com as experiências e vivências acadêmicas em espaços diversos, a fim de contribuir com o debate institucional de forma democrática.

Parte 1 - A avaliação institucional no contexto das transformações societárias

O primeiro texto, “Poder de decisão nos processos de gestão e avaliação na universidade pública brasileira”, busca contribuir com a discussão por meio de reflexões que explicitam a articulação entre universidade e sociedade considerando a participação nas tomadas de decisão como processo constitutivo e constituinte da gestão e avaliação universitária. Visa a responder qual o poder que a universidade tem exercido historicamente no âmbito da sociedade.

Em seguida, o texto “Avaliação na contemporaneidade: as transformações culturais, sócio- políticas e econômicas no Brasil nas duas últimas décadas” faz uma análise das políticas de avaliação a partir da década de 1990 no Brasil. Coloca como pano de fundo as transformações econômicas e sociais tensionadas pelo mercado e com efeito nas relações de trabalho, cenário que produz influências significativas nas políticas e planos para a educação e, conseqüentemente, na avaliação em todos os aspectos.

O texto “Avaliação Institucional na realidade brasileira, contexto e

desafios” encerra a primeira parte trazendo um breve relato dos sistemas de avaliação utilizados pelo governo na conceituação da qualidade do ensino superior ofertado. Leva em consideração os sistemas de avaliação não como ferramenta punitiva, afastando as interpretações que relacionam a avaliação à mera detecção de erros. Realça o caráter construtivo, participativo da avaliação institucional, estreitando os canais de interação de todos os segmentos que compõem a comunidade universitária. Perspectiva apresentada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que, ao incorporar e ressignificar as experiências anteriores, busca atender aos objetivos propostos de uma avaliação ampla e participativa, como elemento alavancador para a melhoria da qualidade da educação superior.

Parte 2 - A participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional nas IES: olhares para a UFT

A segunda parte inicia com o texto “A participação social e a sua contribuição em processos de construção coletiva: uma reflexão à luz da realidade tocantinense na UFT”, o qual reflete sobre a participação social na realidade universitária da UFT, relacionada à avaliação da instituição, trazendo à tona as questões da democracia e da representação social.

O texto “Avaliação institucional: os desafios do caminho” mostra de forma sucinta os caminhos percorridos para a implantação da avaliação institucional na UFT, bem como as decisões empreendidas para a formação da CPA e, seguidamente, dos elementos de autoavaliação, forma de aplicação de instrumentos e composição de relatórios, retomando seu percurso histórico e metodológico na perspectiva do contexto em que a UFT se insere. Apresenta como grande fator de restrição para as ações da CPA a ausência de participação mais efetiva da comunidade acadêmica nos processos avaliativos. A necessidade de fortalecer a cultura de avaliação institucional despertou nos autores interesse em apresentar a experiência da UFT no período

2006-2012, considerando, então, fundamental o papel da CPA como agente de interlocução no âmbito da instituição, no sentido de promover uma cultura avaliativa com a comunidade interna, buscando fortalecer a participação no processo avaliativo.

Em “Envolvimento e participação da comunidade acadêmica na avaliação institucional da UFT”, evidencia-se como se deu essa participação entre os segmentos docentes, técnicos administrativos e discentes nos câmpus da universidade. O texto traz a reflexão dos paradigmas vivenciados no procedimento de avaliação no contexto institucional, enfatizando a importância da CPA e Comissão Setorial de Avaliação (CSA) no processo de avaliar, buscando o compromisso com a democracia a fim de consolidar melhorias institucionais.

Em seguida, “Reflexões sobre o processo de autoavaliação da UFT: avanços e retrocessos” apresenta algumas reflexões sobre as fragilidades apontadas nos relatórios de autoavaliação da UFT, desde 2004, quando iniciou o primeiro ciclo de avaliação institucional, até 2012. Mostra que a UFT tem conseguido desenvolver um processo permanente de avaliação institucional, como a consolidação do processo de autoavaliação por meio da reestruturação da CPA, maior conhecimento e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) por parte da comunidade interna e a avaliação disciplina/professor. Porém, a sensibilização e conscientização por parte de todos os setores da universidade para a importância da avaliação ainda não foram plenamente atingidas e geram dificuldades recorrentes enfrentadas pela CPA na coleta de dados.

Encerrando a segunda parte desta obra, o texto “Análise da política de assistência estudantil da Universidade Federal do Tocantins a partir dos relatórios de avaliação institucional da CPA” analisa as formas pelas quais os estudantes são integrados à vida acadêmica e os programas que as universidades propõem para assistir os mais carentes. Possibilita a visão de um quadro evolutivo da política de assistência ao estudante na UFT, e, ainda, dos avanços e retrocessos encontrados nesse percurso. Apresenta a evolução da política de

assistência ao estudante na UFT a partir dos relatórios de avaliação institucional 2006-2012. A autora afirma que o relatório de 2012 aponta para a necessidade de uma política efetiva de assistência aos estudantes que atenda suas reais necessidades e que, na análise dos relatórios, percebe-se o avanço da política de assistência estudantil na UFT e o amadurecimento da CPA na avaliação institucional.

Palmas, fevereiro de 2016.

As organizadoras

PARTE 1

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NO CONTEXTO DAS
TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS**

1.

Poder de decisão nos processos de gestão e avaliação na universidade pública brasileira

Roberto Francisco de Carvalho¹

Este trabalho busca contribuir para a discussão acerca do poder de decisão nos processos de gestão e avaliação na universidade pública brasileira por meio de reflexões que explicitam a articulação entre universidade e sociedade, tendo a participação nas tomadas de decisão como processo constitutivo e constituinte da gestão e da avaliação universitária.

O estudo da temática acerca da participação nos processos de

1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Campus Universitário de Palmas, Cursos de Filosofia e Teatro. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da UFT (PPPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia (Pro-Filo). Pesquisador na área de Política e Gestão Educacional e Currículo, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural e Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT e Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (EpeEM/ObsSPE). E-mail: rcarvalho@uft.edu.br.

gestão e avaliação da universidade, no âmbito da sociedade capitalista contemporânea, é necessário tendo em vista a compreensão da efetividade e relevância do espaço social universitário. O texto objetiva responder, em geral, qual o poder que a universidade, historicamente, tem exercido no âmbito da sociedade?

No caso específico do Brasil, buscamos identificar quais as forças preponderantes nas tomadas de decisão dos processos de gestão e avaliação da universidade pública em cinco momentos históricos relacionados ao: poder da cátedra; poder estudantil; poder centralizado; poder das associações da sociedade civil; e poder do mercado e das organizações sociais tensionados pelo Estado. Quanto ao quinto momento, procuramos explicitar, mais detidamente, como ocorre a participação nos processos de gestão e avaliação frente à racionalidade financeiro-mercantil que tem orientado as políticas brasileiras de educação superior.

Frente às questões propostas, na consecução do objetivo dessa discussão, realizamos, como método de estudo², um levantamento bibliográfico e documental recuperando a compreensão de poder no âmbito da instituição universitária em relação com a sociedade no contexto histórico. Decorrente dessa compreensão, buscamos entender o poder no âmbito da universidade brasileira em diferentes momentos históricos e explicitar a forma como ocorre a participação nos processos de gestão e avaliação no momento em que o poder do mercado e das organizações sociais tem sido tensionado/articulado pelo Estado.

O resultado do presente estudo está estruturado³ em quatro

2 O presente texto toma por base a pesquisa realizada para escrita da tese de doutorado “O processo de gestão e participação na universidade: limites, possibilidades e desafios na UFT”, defendida em junho de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

3 Para Marx, “é, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente

tópicos: a universidade no contexto histórico: espaço de disputa de poder e de projeto social; a relação de poder na educação superior brasileira: do poder da cátedra ao poder do mercado; a mercantilização da sociedade e as implicações para a participação na gestão e avaliação universitária pública brasileira; e discussão (in)conclusiva referente à participação na gestão e avaliação universitária.

A universidade no contexto histórico: espaço de disputa de poder e de projeto social

Em Carvalho (2011), encontramos a discussão explicitando que a relação entre sociedade, conhecimento e poder tem sido percebida na universidade em suas diferentes fases históricas, indo da universidade medieval, passando pela universidade renascentista e cientificista até a universidade de tendência estatizante. Em outras palavras, historicamente, a universidade esteve organicamente relacionada com determinada formação social e com a forma de poder ali existente.

Trindade (2000) afirma que a universidade medieval do século XII, embora tenha nascido sob o viés corporativo dos professores (universidade de Paris) ou dos estudantes (universidade de Bolonha), cujo espaço geográfico circunscrevia-se a uma catedral, em sua segunda fase teve orientação papal ou imperial.

A universidade renascentista do século XV, por sua vez, foi impactada pelas transformações comerciais do capitalismo e do humanismo antropocêntrico em contraste com a hegemonia de cunho teológico. Já na universidade dos séculos XVII e XVIII, houve o es-

a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori” (MARX, 1985, p. 20).

tabelecimento de uma nova relação entre a universidade e a ciência, marcada pelas grandes descobertas da física, da astronomia, da matemática, da química e das ciências naturais.

Finalmente, a universidade originada no século XIX, de tendência estatizante, desenvolveu-se e tem-se estendido até o início deste século. É uma fase marcada por uma estreita relação entre ciência, universidade e Estado. Trata-se de um período no qual, tendencialmente, fortaleceram-se as ideias e práticas de nacionalização, estatização e busca do sentido social da universidade. Acrescente-se a isso a tendência mercadológica, que vem interpenetrando-se na universidade estatizante explicitada no forte viés econômico-mercantil.

Na fase estatizante, em muitos momentos, o sentido social da universidade foi severamente ameaçado pela lógica mercadológica, como foi o caso da lógica neoliberal vivenciada no Brasil a partir de 1970 e intensificada na década de 1990. De qualquer forma, parte daí a universidade moderna estatal e pública tematizadora das complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder. Mas é bom dizer que antecede a essa fase estatal o uso do saber universitário por interesses diversos: corporações, reis, nobres, religiosos, empresários, militares, governos, grupos, classes, entre outros.

O conhecimento na universidade tem sido produzido de forma contraditória, pois, embora aparentemente vislumbre a emancipação, tem contribuído, também, com o poderio comprometido com a destruição da vida humana e da natureza. A esse respeito, o autor enumera um conjunto significativo de ações, não emancipadoras, de cunho econômico, científico e ideológico, praticadas a partir do conhecimento produzido na universidade, destacando-se: fabricação de bombas, militarização do espaço, Guerra Fria, exploração humana, destruição da natureza e prática de genocídios com apoio científico-tecnológico (TRINDADE, 2000).

Neste início de século XXI, ao pensarmos a universidade, estamos discutindo-a dialeticamente e, portanto, as contradições exis-

tentes na tríade sociedade, conhecimento e poder. A contradição do conhecimento produzido na universidade estatal tem-se complexificado e intensificado. Em virtude de tal complexificação, o controle da produção do conhecimento técnico-científico constitui-se num processo importante de manutenção e ampliação de poder, pois a interação entre ciência básica e aplicada tem poderosa utilização civil e militar. Como a produção da ciência depende do Estado, tem havido uma intensa luta pelo controle da produção e distribuição do conhecimento envolvendo interesses dos cientistas, do setor produtivo e do Estado. A universidade é um dos espaços sociais em que essa luta é travada e, nela, projetos de educação e de sociedade de tendências públicas e privadas são disputados (CARVALHO, 2011).

Cada vez mais tem sido intensificada a pressão para que a universidade pública brasileira assuma a lógica mercadológica de natureza liberalizante, em contraste com uma perspectiva pública e socializante. Ou seja, a universidade pública vem assumindo uma perspectiva de organização multifuncional utilitária e pragmática submetida ao imediato da vida social capitalista (CHAUI 2001; SGUISSARDI, 2004). Nesse sentido, a universidade, muitas vezes, constitui-se em instrumento que desenvolve um processo formativo com função internalizante, na perspectiva do que aponta Mészáros (2008), a serviço da lógica societal.

A sociedade em geral de que falamos, conforme Gadotti (2008), está estruturada na lógica da divisão social que contrapõe proprietários e trabalhadores, produção e distribuição, planejadores e executores e dirigentes e dirigidos. Especificamente, tendo como caso a universidade, essa lógica é materializada, ainda no entender de Gadotti (2008), entre outros aspectos, na forma de discriminação expressa pela classificação dos estudantes ao entrar na universidade (via vestibular). O que ocorre de acordo com posição social e econômica; nos mecanismos de internalização formativa, explicitados nos currículos, programas, exames e notas; e na forma, muitas vezes, an-

tidemocrática de gestão institucional e de governança dos projetos de extensão, pesquisa e da própria sala de aula. Isso ocorre, dentre outros motivos, porque a universidade não possui autonomia para determinar os seus fins e objetivos, pois “fazendo parte de um subsistema do sistema social e político ela é mais ou menos submissa, mais ou menos obediente ao sistema político” (GADOTTI, 2008, p. 113).

A universidade pública brasileira, segundo Carvalho (2011), diante dessa problemática, tem o desafio de ser repensada enquanto instituição social que produza conhecimento capaz, para além da reprodução da lógica do capital, de fundamentar um projeto de sociedade mais emancipador, mais democrático, mais participativo e mais humano. Trata-se de um projeto que objetive a superação histórica das profundas disparidades, diferentes contradições políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outras.

No fundo, essa é a contradição geral do próprio sistema econômico capitalista que gera a divisão da sociedade em classes, não apenas diferentes, mas antagônicas, isto é, defendendo interesses opostos: a classe dos trabalhadores, que produzem riquezas sem se beneficiar delas e a classe daqueles que possuindo os meios, o dinheiro, o capital, fazem multiplicar esse capital pelo trabalho dos outros. A nossa realidade é marcada por este ponto: é uma realidade social e política *dividida*. Essa divisão está estampada no rosto de cada brasileiro (GADOTTI, 2008, p. 113).

O autor acrescenta que, em decorrência dessas contradições, na sociedade brasileira, há a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a reprodução de injustiças sociais e a defesa de privilégios. A universidade é um dos locais em que, também, a divisão e a reprodução ocorrem, pois nela a luta de classes está visivelmente presente, longe, portanto, de ser um lugar neutro, celestial e sem conflito. “Concretamente, escondendo-se detrás da ideologia da ciência e da técnica, a universidade tenta minimizar os conflitos” (GADOTTI,

2008, p. 115). A esse respeito, Cardoso (1977, p. 58) esclarece que tende a seguir o pensamento gramsciano,

[...] em que a ciência é vista como um dos domínios da ideologia, destacando-se dos demais por critérios de cientificidade, sim, mas sem esquecer que esses critérios são históricos, e que a ciência é também um produto social – mantendo relações não só com a filosofia, a arte e as demais expressões do pensamento humano, como também com as necessidades materiais dos homens – e como tal um produto do seu tempo e do seu meio (a sociedade).

Tomando a educação como prática social no seu sentido amplo, sua realização, também por meio das instituições formais como a universidade, ocorre em íntima relação com a sociedade na qual está inserida. Com essa compreensão, Fávero (1980), estudando a formação histórico-social desde as primeiras escolas de educação superior e universidades à década de 1970, observa que havia naquelas instituições uma dependência estrutural que delimitava uma rígida estrutura de classe e dava lugar a uma política cultural, em que o papel que exerciam foi, em geral, o de reforçar os laços de dependência por meio da manutenção das classes dominantes. Foi nessa sociedade dependente, bem distinta de uma lógica liberal democrática, que a educação superior pública brasileira foi fundada.

Estamos referindo-nos a uma dependência externa à universidade, devida a nossa condição inicial de colonizados e que, historicamente, se estendeu submetida à intervenção consentida aos países hegemônicos em períodos históricos determinados, mas também de uma dependência interna, com duplo desdobramento no âmbito do Estado brasileiro: o da submissão de uma classe social à outra; e o da forte influência exercida pelo aparelho de governo. Nesse sentido, por exemplo,

[...] os critérios de decisão a respeito de conteúdo e de forma de trabalho universitário podem variar de acor-

do com a vinculação existente entre as instituições universitárias e o Estado e entre os grupos ligados às classes dominantes representadas pelo patronato ou por um patriciado de altas hierarquias civis e militares, cujo poder e procedência emanam quase sempre do exercício de cargos (FÁVERO, 1980, p. 27).

A universidade pública brasileira⁴, sem perder de vista que o foco do estudo são as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), entendida no contexto histórico dialeticamente articulado, é fundamental para compreendermos como se processa no seu interior a participação das diversas forças que lutam pelo poder na sociedade. Nesse contexto, uma das importantes dimensões dessa luta tem sido expressa pela tensão entre a necessidade de autonomia da universidade e o controle exercido sobre ela pelo mercado, aparelho estatal e pelos diversos grupos que aí veem uma possibilidade de ampliação do poder.

Nesse embate, segundo Fávero (1980), apesar de toda essa vinculação e funcionalidade, não significa que a universidade seja uma “resposta automática às exigências do contexto social [...]”. “Não resta dúvida de que nas universidades existem algumas liminares de liberdade, algumas brechas que poderão ser exploradas e muitas vezes não o são” (FÁVERO, 1980, p. 27). Deprendemos de Fávero (1980), portanto, que explorar melhor essas brechas têm a ver com combater as formas de modernização dependente e autoritária e insistir no processo de democratização do poder na sociedade, tendo a

4 Ao nos referirmos à universidade brasileira, levando em conta o contexto geral, estamos falando, principalmente, da universidade pública, abrangendo as precárias experiências das universidades de Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912); a primeira universidade do Brasil, Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935; e as IFE historicamente constituídas até esta primeira década do século XXI (SGUISSARDI, 2005).

universidade como um profícuo espaço de participação e de luta pela construção da autonomia.

Podemos dizer que a universidade, em virtude das contradições, não é somente espaço de reprodução da divisão e da exploração, podendo ser espaço de maior emancipação e de construção da autonomia (GADOTTI, 2008). Estamos falando, com base em Gadotti (2008), de uma universidade e de um projeto de educação que tem por princípio a democracia e como perspectiva o fortalecimento da esfera pública e do bem comum e não da burocracia, da esfera privada mercantil e do interesse particular. Sendo orientada por tal perspectiva, a universidade precisa, também, problematizar sua estrutura organizacional, seus processos de gestão, de avaliação e de participação.

A universidade pública brasileira, discutida por Carvalho (2011), faz parte de uma totalidade social historicamente construída e em construção. Assim, pensar em um novo projeto de educação superior implica conhecer profundamente o espaço universitário em sua concretude: sua história, sua organização, seu funcionamento, as potenciais forças comprometidas com o projeto vigente e as forças que podem ser mobilizadas para uma perspectiva de mudanças. Mais do que isso, conforme Fávero (1983), para captar a universidade em sua concretude, é preciso também compreender como ela é produzida, ou como ela se realiza. Na compreensão dessa autora,

[...] a universidade enquanto instituição é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais de vida às demais formas culturais. É produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade, como parte de um todo. Onde podemos dizer que a universidade concreta sintetiza o histórico, o cultural, o político, o econômico, ou seja, sintetiza a realidade humana em seu conjunto (FÁVERO, 1980, p. 113).

Podemos depreender que a universidade pública brasileira,

guardadas as devidas proporções, reflete as relações de poder existentes na sociedade; portanto, a forma como se efetiva tem forte relação com a forma de produção da sociedade na qual está inserida. Desse modo, seu processo de democratização está vinculado ao processo de democratização do país. A relação entre a universidade e a sociedade é dialética, ou seja, a universidade é influenciada pela sociedade, mas esta, também, sofre a influência daquela, principalmente, em virtude da tomada de consciência, por parte de seus membros, de sua realidade concreta, seus problemas, suas contradições. Esse movimento, segundo Carvalho (2011) tem recolocado em pauta, insistentemente, não sem resistência de forças reacionárias, o processo de democratização da universidade e da sociedade.

A democratização, nessa perspectiva, ocorre como uma construção histórica, expressão de ações concretas e organizadas por uma efetiva participação no poder decisório da sociedade e da universidade. A democratização da universidade pública brasileira insere-se no contexto da democratização da sociedade, mas não como forma mecânica e determinista, visto que as lutas por essa democratização ganham concretude nos micro-espços sociais como a universidade.

Assim, ao falarmos de democratização da universidade, estamos falando de diversas dimensões do mesmo processo, quais sejam: a universalização do acesso e garantia de permanência com qualidade, por meio da quebra do elitismo universitário, e a democratização da gestão e avaliação, que inclui a organização estrutural, a escolha dos dirigentes, tomadas de decisão quanto às questões didático-pedagógicas, as diretrizes e objetivos institucionais, os programas e projetos referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e à cultura.

Mas a democratização da universidade, conforme Fávero (1983), não ocorrerá como dádiva, mas como resultado de lutas organizadas e mobilizadas em favor de um projeto de educação e de universidade que tenha como princípios e pressupostos a democracia participativa e emancipatória e não a liberal democracia repre-

sentativa, o gerencialismo estratégico-empresarial e mercadológico (CHAUI, 2001; SGUISSARDI, 2004; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004).

Estudando a relação entre a universidade, o poder e a participação, no período entre 1930 e 1968, Fávero (1983, p. 45) lembra que o espaço para uma participação efetiva deve ser conquistado e não doado, pois “um espaço cedido pode ser um engano, embora se apresente o mais das vezes como um avanço”. Esse entendimento sobre a participação nos faz refletir sobre a ampliação do sentido de democratização da gestão da universidade pública brasileira, tendo em vista que

[...] a luta pela democratização da universidade ultrapassa o simples combate à administração autocrática onde nem há a delegação de poder. E começa a ficar claro que não se pode democratizar a universidade apenas pelo reforço da representação nos órgãos deliberativos e nos colegiados. Essa representação é importante, mas constitui apenas uma primeira fase do processo de democratização (FÁVERO, 1983, p. 45).

A luta para que a gestão da universidade pública brasileira seja feita por ela mesma, envolvendo a comunidade universitária, é um aprendizado que vai amadurecendo com o tempo histórico. Isso porque lidar com o poder é lidar com as diferenças e com os conflitos inerentes ao nosso tempo histórico, presente, portanto, na universidade pública brasileira.

A relação de poder na educação superior brasileira: do poder da cátedra ao poder do mercado

Referindo-se à relação de poder na educação superior, sem perder de vista o estreito vínculo com a relação de poder na sociedade, Vlasman e Castro (1985) comentam que a universidade, ao mesmo

tempo em que exerce a função de reprodutora das relações sociais de produção, constitui-se em espaço que, ao produzir conhecimento e reflexões críticas, influencia nas transformações sociais. Mas é preciso ter clareza de que “é a sociedade que modifica a universidade e não ao contrário, mas a sociedade só se modifica enquanto as suas instâncias (entre as quais a universidade) também se modificam” (VLASMAN; CASTRO, 1985, p. 94).

Depreende-se do exposto que os acontecimentos estruturais de uma sociedade acabam por determinar os rumos de suas instituições, como as universidades, e, ao mesmo tempo, ser influenciados por elas, em conformidade com o poder dos sujeitos sociais no processo de tomada de decisão. Assim, Vlasman e Castro (1985) apresentam quatro períodos históricos da universidade brasileira em geral nos quais se explicitam poderes distintos: o poder da cátedra, o poder estudantil, o poder centralizado e o poder das associações da sociedade civil, aos quais acrescentamos um quinto poder: o poder do mercado e das organizações sociais tensionados pelo Estado. Esclarecemos, entretanto, que essa breve retrospectiva histórica tem a pretensão de situar a discussão em sentido amplo, para, posteriormente, buscarmos explicitar melhor a trilha histórica da participação no processo de gestão e avaliação da universidade pública brasileira no limiar do século XXI, particularmente das IFE.

O poder da cátedra na universidade brasileira, segundo Vlasman e Castro (1985), vai da origem dessa instituição ao primeiro governo Vargas. Tal período corresponde a uma sociedade predominantemente agrária, com uma industrialização incipiente, na qual a demanda por formação superior concentrou-se nas profissões de advogado, médico e engenheiro. Dessas profissões originaram-se os intelectuais da época, os quais compartilhavam a estrutura de poder por meio da participação do professor catedrático vinculado organicamente à burguesia industrial urbana e comprometido com a manutenção das relações sociais de produção em curso naquele período. O

catedrático era uma figura investida de poder e muito respeitada na sociedade e no interior das instituições universitárias. Nesse sentido, Vlasman e Castro (1985) afirmam que

[...] não havia contestação do poder do catedrático; ele era uma espécie de senhor feudal em seu feudo do saber que compartilhava com os seus discípulos. A relação das cátedras com a administração superior era fraca, e a relação entre as cátedras, quando muito, podia configurar um tipo de *cooperativismo*, onde cada qual é dono de seu feudo, sua parcela de saber especializado, mas onde há um esforço de conjunto em relação ao produto final, coordenado pelo diretor da faculdade (VLASMAN; CASTRO, 1985, p. 95).

Ainda segundo os autores, o poder estudantil na universidade vai de 1930 a 1964. Esse foi o período de intensa contestação dos defensores do processo de industrialização contra a cátedra; do nascimento da juventude universitária católica; da criação da UNE, que teve um papel essencial na politização da universidade por meio da luta pelo petróleo; campanha da guerra contra o eixo etc. O que possibilitou aos estudantes, dentre outras coisas, participarem da estrutura informal universitária de poder. Esse foi um momento em que a universidade conviveu com interesses contrastantes explicitados, de um lado, pela ação do governo na estrutura da universidade através da normatização formal garantidora dos privilégios da burguesia rural e industrial e, de outro, tendo que conviver com a pressão social de iniciativa popular, discutindo temas de natureza cultural, econômica e social da sociedade brasileira. Nesse contexto,

[...] o controle estudantil se reforça na época dos governos populistas, tornando as universidades verdadeiros centros de luta política (Partido Comunista, Ação Popular, etc.), de luta contra o colonialismo cultural (Movimento de Cultura Popular etc.), valen-

do-se de sua força numérica e popular. Os estudantes tornam-se os participantes principais de diálogo com o governo: a universidade se torna objeto deste diálogo; suas cátedras são contestadas; seu saber é definido como alienado e alienante; a instituição é o *locus* da disputa pelo poder social e ela mesma está em questão quanto a seus objetivos e sua função social. Internamente a instituição se ressentia dessa disputa pelo poder na sociedade, embora altere-se pouco a sua estrutura formal (VLASMAN; CASTRO, 1985, p. 95-96).

O poder centralizado tem como marco histórico o ano de 1964, a partir do qual o movimento estudantil e as suas estruturas de participação foram decretados ilegais. Estamos falando de um período antidemocrático, marcado por intensas mudanças na universidade, como o fim das cátedras, a implantação da departamentalização, a centralização do poder na figura do reitor, a instituição do controle ideológico, a expansão do ensino privado, a adoção de uma perspectiva tecnicista de educação, a realização do vestibular unificado, a implantação do sistema de crédito e a exacerbação do controle técnico-burocrático econômico e administrativo (VLASMAN; CASTRO, 1985).

Essa forma de conduzir o processo educativo contribuiu para a centralização do poder na universidade, atrelado direta e indiretamente ao governo central. Nessa lógica, até mesmo os colegiados, compostos por notáveis professores normalmente ligados ao grupo de interesse que estava no poder, tinham a função de controle do saber e, principalmente, dos meios para se produzir tal saber. Acrescenta-se a isso o fato de que o reitor indicava a maioria dos conselheiros de tais colegiados, nomeação *ex officio*, dentre os professores titulares, adjuntos e assistentes, e a representação mínima do corpo discente. Nesses colegiados, havia a total ausência de representação do corpo técnico-administrativo. Com essa composição, “a função do colegiado é apenas consultiva, às vezes controladora, através das minorias,

mas não exerce uma verdadeira função deliberativa” (VLASMAN; CASTRO, 1985, p. 97).

O poder centralizado do período militar, embora procure aprofundar o poder de controle e dominação, também, contraditoriamente, gera resistência no seu interior e nas entidades da sociedade. Trata-se do poder das associações da sociedade civil que cresceu e se diversificou a partir de meados da década de 1970 e avançou até os movimentos políticos das *Diretas Já* e da *Constituinte*, na década de 1980. Movimentos estes de resistência e renovação protagonizados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e por outras entidades da sociedade civil organizada, em diferentes áreas do conhecimento (SANDER, 2001).

Nesse período, foram criadas as entidades representativas para fazer frente à estrutura administrativa formal centralizadora - reitoria, congregação, colegiado, centros, faculdades, departamentos - com a finalidade de promover uma participação efetiva no processo universitário de tomada de decisões, bem como visando a reivindicar e defender direitos, além de pensar a estrutura e as finalidades da educação superior. Fizeram parte dessas entidades, naquele momento histórico, o Andes-SN, a Fasubra e a UNE, revitalizada. O processo de participação ocorreu objetivando, entre outros aspectos, ampliar a participação na estrutura formal da universidade, denunciar o centralismo autoritário e fortalecer o poder político das entidades representativas (VLASMAN; CASTRO, 1985).

Podemos dizer que o objetivo aqui, além dos já mencionados, baseado nos argumentos dos autores em pauta, entre outros, era disputar o poder a partir das suas próprias contradições e, paulatinamente, ocupar os espaços de tomadas de decisão da estrutura universitária. Esse foi, conforme Carvalho (2011), indubitavelmente, um momento de intensas lutas que renderam importantes frutos no processo de redemocratização da sociedade e da universidade brasi-

leira, mas, certamente, não puseram fim ao revigoramento de práticas autoritárias inerentes ao sistema capitalista de produção que depõem contra a construção da autonomia e da democracia efetivamente participativa no processo de gestão da universidade. Significa isso que a luta deve ser constante e contínua.

Nesse sentido, Carvalho (2011) acrescenta a esses quatro períodos históricos demarcadores do poder na sociedade brasileira um quinto momento, a partir de 1990, caracterizado pelo processo de implantação e implementação das políticas neoliberais explicitadoras do poder do mercado confrontado ou articulado com o poder do Estado. Na universidade pública brasileira, particularmente nas IFE, esse momento caracterizou-se pelo processo de desqualificação da instituição pública e supervalorização da iniciativa privada, diversificação da educação superior, desregulamentação de vários direitos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e fortalecimento das organizações não governamentais de cunho preponderantemente empresarial, defesa do contrato de gestão nos moldes empresariais, aumento da comunicação indireta via novas tecnologias e diminuição dos debates e comunicações diretas, prática da gestão e avaliação gerencial, e participação compartilhada por meio dos ideais voluntários⁵.

A mercantilização da sociedade e as implicações para a participação na gestão e avaliação universitária pública brasileira

Pensar uma instituição universitária com tais características exige uma reflexão mais profunda sobre como o poder historicamente se estruturou no seu interior e como a autonomia e a democratização

5 Segundo Carvalho (2011), vários autores têm estudado o momento de explicitação do poder do mercado confrontado e/ou articulado com o poder do Estado, dentre eles, Chauí (1999, 2001); Sguissardi (2000, 2004, 2009); Silva Junior e Sguissardi (2001); Silva Junior (2002, 2007) Peroni (2005); Mancebo e Fávoro (2004); Dourado (1999, 2001, 2002); e Oliveira (2000).

aí se constituíram. Nesse sentido, após a breve indicação dos cinco períodos, buscamos verticalizar a discussão visando, principalmente, a explicitar e aprofundar o quinto momento (década de 1990), diretamente relacionado ao objetivo geral deste estudo: compreender a participação no processo de gestão e avaliação das IFES brasileiras frente ao fortalecimento e ampliação do mercado.

Compreendemos, apropriando-nos da interpretação de Cury (1997), que o conjunto de legislação desse período histórico da educação brasileira, ou seja, de 1990 em diante, faz parte da estruturação de uma reforma da educação de natureza neoliberal, que abrangeu, também, a dimensão da gestão e da avaliação. A mencionada reforma estruturou-se “em dois grandes eixos: avaliação e autonomia” (CURY, 1997, p. 17-18). Desenvolvendo esse pensamento, a gestão da educação brasileira se efetivou nesse período descentralizando o processo educativo, dando mais liberdade e flexibilidade às instituições educativas, mas, ao mesmo tempo, centralizou-se ao intensificar o controle do produto, por meio do processo de avaliação via exames, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Curso (Provão), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e estabelecimento do currículo por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), PCN em ação (CATANI; OLIVEIRA, 2000). Essa lógica não deixou de existir na primeira década do século XXI.

No âmbito dessa reforma, a denominada descentralização, vista como promotora da *autonomia* dos sistemas educacionais, foi apontada como uma das formas de se resolver a questão da centralização, tida como causa da incapacidade e ineficiência administrativas do sistema educacional brasileiro. Nessa direção, um dos grandes feitos da reforma educacional brasileira dos anos 1990 foi a ressignificação, dentro de uma nova lógica, de pontos defendidos pelos setores progressistas, como os relacionados aos direitos sociais e a outros aspectos referentes ao processo de democratização, constantes da Constituição Federal (CF) de 1988.

Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 81) diz que, na perspectiva da “descentralização, ganham força expressões e termos como ‘autonomia’, ‘participação’, ‘controle da comunidade’, ‘novo padrão de gestão’, ‘racionalização administrativa’, [...] ‘indução ao estabelecimento de parceria’”. Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 52) comentam que a participação passou a significar

[...] a participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; *descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado*; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (grifo nosso).

Especificamente no que se refere à gestão e à avaliação da universidade, a autonomia e a democratização interna foram ressignificadas conforme a lógica neoliberal de educação e passaram a ter sentidos diversos daqueles forjados no embate histórico pelos setores sociais mais progressistas. Nesse sentido, o espaço da participação passou a não ser mais o espaço público, o bem comum e a vontade geral, mas o espaço privado mercantil, o interesse individual/particular e a vontade de todos disputada no mercado livre. Colocadas sob a lógica do mercado, “as universidades seriam controladas gerencialmente pelo Estado por meio de ‘novos’ procedimentos burocráticos, dos resultados e da competição administrada” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 107).

O referido controle nas universidades federais, por exemplo, ocorreria por meio do *contrato de gestão*⁶ estabelecido com o poder pú-

6 Contrato de gestão elaborado em conformidade com o Decreto Lei nº 2.488/1998, que define medidas de organização administrativa específicas para as autarquias e fundações qualificadas como Agências Executivas e dá outras

blico, que transformaria, assim, a instituição universitária em organização social (BRASIL, 1998a). Essa forma de gestão explicitaria uma compreensão de autonomia controlada pelo mercado e pelo Estado. O Estado seria minimizado, ou seja, passaria de uma função de provimento e supervisão para uma função preponderantemente supervisora, na qual a avaliação de natureza gerencial nortearia a implantação das políticas públicas. Para Chauí (1999), essa lógica de gestão afetaria significativamente a autonomia das universidades federais, que passariam a assumir um perfil organizacional semelhante ao das empresas prestadoras de serviços e subordinadas ao setor produtivo.

O contrato de gestão, naquele momento, não chegou a se concretizar, mas, ressalvadas as devidas diferenças entre aquele contrato de gestão e o praticado nessa primeira década do século XXI, as universidades públicas federais têm sofrido, desde então, forte pressão para se adequarem à lógica mercadológica das organizações sociais. Exemplos disso são a recente alternativa de gestão dos hospitais universitários via organizações da sociedade civil de interesse público, com base nas parcerias público-privadas; o contrato de gestão no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a atual investida do Congresso Nacional – composto majoritariamente por empresários – para regulamentar a terceirização nas atividades meios e fins das instituições sociais como as universidades. Progressivamente, essa lógica vem tra-

providências (BRASIL, 1998a). O contrato de gestão consiste em um instrumento regulador das ações do Projeto das Organizações Sociais inseridas no Plano de Reforma do Estado com o objetivo de promover o Programa Nacional de Publicização das empresas estatais brasileiras (BRASIL, 1998b). O contrato de gestão constitui-se em “um compromisso institucional firmado entre o Estado - Poder Executivo através de seus Ministérios e uma entidade pública não-estatal, para o desenvolvimento de um programa de fortalecimento institucional e de modernização da gestão, com vistas a atingir melhores resultados que objetivem uma superior qualidade do produto ou serviço prestado ao cidadão” (BRASIL, 1995, p. 3).

zendo consequências diversas para a educação superior pública, para a autonomia, processo de gestão de natureza democrática sustentada na efetiva participação da comunidade universitária (DIAS SOBRI-NHO; RISTOFF, 2002; SGUISSARDI; SILVA JR, 2009).

Essa perspectiva de educação coaduna-se com o processo de mundialização do capital na lógica neoliberal. As estratégias do projeto neoliberal no Brasil, na área da educação, passam pelo entendimento de que “esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional” (SILVA, 2002, p. 14). Esse processo internacional mais amplo, segundo Silva (2002, p. 15), ficou caracterizado, dentre outros traços, pela

[...] construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais importantes do projeto liberal global.

Nessa lógica, as políticas de cunho social, a exemplo da educação, se inserem como mercadoria no âmbito do mercado e fora do controle do Estado. Representa menos Estado no setor econômico e menos controle social na perspectiva pública. Dessa forma, a estratégia liberal de deslocar a educação formal da esfera pública para a esfera mercadológica não representa mais liberdade e autonomia, “mas precisamente mais controle e ‘governo’ da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva” (SILVA, 2002, p. 18). Acrescentamos

a isso o fato de a dinâmica neoliberal ser operacionalizada por meio da escamoteação da dimensão política em aspectos de natureza técnica. Na área da educação, particularmente, essa dinâmica se efetiva por meio da transformação das questões de ordem político-social em questões de natureza técnico-instrumentais.

Trata-se de um processo de gestão e avaliação em que há embates entre as perspectivas da regulação de natureza estratégico-empresarial e da emancipação de natureza democrático-participativa que fazem parte da mesma realidade educacional. Temos clareza de que a gestão e a avaliação em uma perspectiva emancipatória não excluem a necessidade de regulação, mas entendemos que, quanto mais preponderante for a perspectiva de regulação regulatório-regulamentatória de natureza estratégico-empresarial em um processo educacional, mais limitada será a participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade universitária.

Do ponto de vista filosófico este modelo se orienta por uma racionalidade instrumental em que predomina um interesse técnico. Os juízos objetivos de eficácia instrumental se baseiam inteiramente na evidência concreta do grau em que determinado curso de ação conduz às consequências (ou objetivos) pretendidas. [...] Do ponto de vista político é claramente um modelo cuja intencionalidade explícita é que as universidades públicas 'prestem contas' (*accountability*) do uso do orçamento concedido pelo Estado. [...] uma nova forma de Estado, o *Estado avaliador*, [que se pauta] nos valores de competitividade, esforço individual e produtividade própria do mercado. [...] O ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas externas, cuja determinação escapa precisamente a quem participa na vida cotidiana das instituições educativas. [...] Do ponto de vista metodológico, o modelo se sustenta em enfoque predominantemente quantitativo já que se parte de uma análise custo-be-

nefício, insumos resultados e se desconhecem ou simplesmente ignoram os processos. Enfatiza-se a busca de indicadores de rendimento, fixação de padrões, provas e testes com um objetivo de controle (CONTERA, 2002, p. 132-134).

Tendo em vista a perspectiva de regulação estratégico-empresarial, fica explícito que a participação efetiva de fato é limitada, tendo em vista que os valores referentes à competitividade, esforço individual e produtividade prevalecem sobre a perspectiva de compartilhamento do poder em uma determinada coletividade. Em contraste ou contradição com a perspectiva da regulação, mas não de forma mecanicista, a perspectiva da emancipação ou democrática constitui-se, nesse sentido, na concepção de universidade na qual a dimensão política e, portanto, da participação, tem maior evidência e importância. Nesse sentido, sob a perspectiva democrático-participativa, Contera (2002, p. 134-136) argumenta que,

Do ponto de vista filosófico, critica-se a racionalidade instrumental como sendo incapaz de argumentar a qualidade valorativa dos fins com os quais se relaciona. Recupera-se o interesse *emancipatório* concebido não exclusivamente como o interesse cognoscitivo prático da ciência, como interesse emancipador através da auto-reflexão, se não como um fim último, um valor e um processo que aponta como ideal regulativo, como possibilidade e como antecipação à associação de indivíduos auto-determinados de forma racional e justa. [...] Do ponto de vista político, diferentemente do modelo de regulação, o modelo democrático orienta-se para a defesa da autonomia e a capacidade de auto-governo das instituições de educação superior. [...] O processo se sustenta em valores próprios da academia; interesse pela produção do conhecimento e sua distribuição; pertinência social do conhecimento, equidade e transparência de suas decisões, parti-

cipação e autonomia institucional e docente. [...] Do ponto de vista metodológico, não se observam exclusivamente os resultados [...]. Importam os insumos e os produtos, mas sobretudo a análise dos processos. Para isso se substituem os indicadores de rendimento pelos de qualidade e se opta pela seleção de procedimentos e técnicas que combinam o quantitativo com o qualitativo.

As perspectivas de regulação estratégico-empresarial e democrático-participativa fazem parte de uma mesma e contraditória totalidade social, portanto, não dicotômica. Inferimos das reflexões de Sguissardi (2004) que, desde a década de 1970, e com intensificação em 1990, a universidade pública brasileira vem assumindo a perspectiva regulatório-regulamentatória de natureza estratégico-empresarial, portanto, menos emancipatória no seu processo formativo.

Assim, Sguissardi (2004) aponta, também, de quais concepções e lógicas essa concepção de universidade vem se originando. Para ele, as instituições de educação superior podem ser classificadas, conforme suas características gerais, em duas macro-concepções: neonapoleônica e neo-humboldtiana.

Nas primeiras –neonapoleônicas – “predominam os ‘critérios’ e ‘indicadores’: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidadas, presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horistas e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das universidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais etc. Nas *neo-humboldtianas*, ao contrário, predominariam ‘critérios’ e ‘indicadores’ como: presença de estruturas de produção científica e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes

em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas do conhecimento” (SGUISSARDI, 2004, p. 41-42).

Sguissardi (2004) acredita na superposição de modelos em vigência nas universidades brasileiras. Trata de um modelo de universidade de tendência neoprofissional, heterônoma e competitiva na qual se expressa uma lógica mercadológica, pragmática, utilitarista e subserviente, portanto, caracterizada pela perda da liberdade de autonomia e da participação democrática efetiva. Sguissardi (2004) argumenta, nesse sentido, que, no Brasil, tem havido um crescimento da universidade de tendência neoprofissional, ou seja, “das universidades de ensino ou escolas profissionais, e conseqüente afinamento do modelo neo-humboldtiano, isto é, das universidades de pesquisa ou que associam ensino-pesquisa (e extensão)” (SGUISSARDI, 2004, p. 47). Existe, igualmente, a tendência da passagem de “uma universidade com autonomia, no caso das estaduais paulistas e das privadas, e sem autonomia, no caso das federais, demais estaduais, e municipais, para uma universidade heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI, 2004, p. 47).

Sguissardi (2004) defende que estamos vivenciando o fortalecimento de uma concepção de universidade heterônoma segundo a qual setores externos, Estado e indústria, passam a ter crescente poder de definir os rumos das universidades, principalmente das públicas. Essa concepção contrasta ou secundariza uma universidade calcada em autonomia substantiva, evidenciada no poder de determinação dos seus próprios objetivos e programas e não somente no poder de determinar os meios – autonomia processual – para alcançar esses objetivos e programas (SGUISSARDI, 2004). Trata-se, portanto, de uma universi-

dade em crescente submissão à lógica do mercado e do Estado, tendo como consequência o fortalecimento da competitividade econômica, traduzida em “[...] currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo per capita menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional docente” (SGUISSARDI, 2004, p. 48).

Em decorrência dessa lógica de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva ou operacional, segundo argumentam Catani; Oliveira e Dourado (2004), as universidades públicas brasileiras, particularmente as IFES, vêm assumindo uma perspectiva de gestão e avaliação de natureza gerencial de tipo empresarial. Esse modelo de gestão e avaliação na universidade, ao lado de outras medidas, tem o objetivo de ampliar “[...] o controle sobre a gestão universitária, tanto interna como externamente, e sobre a produção do trabalho acadêmico” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004, p. 254). Nessa direção, os autores afirmam que essa lógica de universidade focada no mercado tem imposto à universidade pública brasileira “um processo de estranhamento do trabalho e das finalidades institucionais” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004, p. 256). Podemos inferir que esse estranhamento constitui-se em uma das dificuldades de participação efetiva da comunidade universitária, podendo influenciar quanto à definição das finalidades institucionais, visto que essa lógica, como tendência, forçosamente pode levar os professores, estudantes e técnicos administrativos a atuarem mais voltados para as atividades meio da universidade, portanto, preponderantemente, focados nas atividades operacionais em detrimento das atividades fim.

Essa lógica formativa contrasta como numa perspectiva democrática e emancipadora de universidade. Nesse caso, parafraseando Dias Sobrinho e Ristoff (2002), o comprometimento da universidade deve ser com a formação do homem em sua totalidade (a ética, a estética, a política e a técnica), o que vai além de treinar recursos humanos para uma profissão, pois o ser humano é muito mais que isso.

É preciso unificar, no mesmo homem, a formação técnica e humana. Assim, antes de formar o jornalista, devemos formar o ser humano que conheça a ética, a estética e a técnica que deve orientar os meios de comunicação de massa; antes do advogado, o ser humano, que entenda de leis. A profissão é tão somente um aspecto do ser humano. Ajuda a completá-lo e, por isso mesmo, é necessária. Confundi-la com o ser humano é achar que o psicólogo nada mais é que o divã; o químico nada mais que o tubo de ensaio. Ao propormos que a universidade não abdique de seu papel de formar cidadãos, não propomos a formação de profissionais incompetentes, mas de pessoas para as quais a profissionalização não seja sinônimo de estreiteza, de barbarismo, de falta de compreensão ética e de falta de empatia com os valores sociais que nos sustentam enquanto sociedade democraticamente organizada. Mais do que o aperfeiçoamento da qualidade material da vida, queremos maior qualidade cultural, social, civil e cidadã; uma educação que oportunize o desenvolvimento da tolerância às diferenças e da intolerância à injustiça, à miséria, à falta de respeito pelo outro e de zelo pela vida. A educação cidadã e a educação profissional podem e devem, portanto, ser vistas como complementares, sem antagonismos.

Discussão (in)conclusiva referente à participação na gestão e avaliação universitária

A modernização do Estado brasileiro, orientado pelos valores liberais tomados em sua historicidade e tendo como manifestação recente o neoliberalismo como expressão política e ideológica, constituiu-se o ponto de partida para a discussão no presente texto acerca do *poder de decisão nos processos de gestão e avaliação na universidade pública brasileira*. Tal processo foi analisado por Carvalho (2011) considerando uma compreensão ampliada de Estado, que possibilitou o entendimento da sociedade a partir da imbricação, no seio da superestrutura, da sociedade política com a sociedade civil. Com esse entendimento, a educação foi compreendida como parte cons-

titutiva e constituinte do universo das relações sociais mais amplas, consistindo, assim, num campo importante de disputa do poder e construção de hegemonia democrático-popular pelas classes sociais fundamentais.

A modernização do Estado brasileiro trouxe implicações para o histórico processo de democratização e participação na universidade pública, mas também a relação da universidade com a sociedade, com o conhecimento e com o poder implicou esse processo modernizador. A universidade é perpassada por relações externas e internas de poder expresso em acirradas disputas, conforme o interesse, por espaços de participação. Tal disputa, muitas vezes, é escamoteada pela intensificação e precarização do trabalho, pela estrutura organizacional da instituição, que inclui os conselhos e colegiados, e pela perspectiva de participação nos processos de gestão e avaliação adotados.

O poder na universidade brasileira tem estreito vínculo com a relação de poder na sociedade, pois, ao mesmo tempo em que a universidade exerce a função de reprodutora das relações sociais de produção, constitui-se em espaço que, ao produzir conhecimento e reflexões críticas, influencia as transformações sociais. Preponderantemente, é a sociedade que modifica a universidade, mas a sociedade só se modifica enquanto suas instâncias, dentre as quais as universidades, também se modificam. Os acontecimentos estruturais de uma sociedade acabam por determinar os rumos de suas instituições e, ao mesmo tempo, são influenciados por elas, em conformidade com o poder dos sujeitos sociais nos processos de tomada de decisão.

O entendimento da participação na universidade pública brasileira, principalmente nas IFES, passa pela compreensão da forma como o poder historicamente tem-se estruturado no seu interior e como a autonomia e a democratização aí se constituíram. Assim, neste texto, abordamos o poder do mercado e das organizações sociais tensionado pelo Estado, buscando compreender a participação no processo de gestão e avaliação de IFES como a UFT.

Historicamente, a organização da universidade pública brasileira tem sido reestruturada e reformada conforme as forças político-sociais em movimento. Essas forças, extrínseca e intrinsecamente mobilizadas, têm impactado a universidade. Externamente, devido à pressão de organismos multilaterais e da sociedade em geral, a universidade sofre pressão dos governos, que tensionam o seu processo de autonomia. Internamente, o que provoca as alterações são as forças mobilizadas na disputa por uma organização institucional mais ou menos propícia à participação e à democratização, ou seja, na relação de poder que resulta em uma gestão tensionada entre verticalização e horizontalização do poder decisório, tendo, dentre outros, os conselhos e colegiados como espaços formais de tomada de decisão.

Na universidade brasileira, particularmente nas IFES, a despeito da luta dos segmentos da universidade e da sociedade, ainda persistem, em grande medida, as dificuldades para o avanço da autonomia e da gestão democrática com efetiva participação dos segmentos da comunidade. Essa realidade tem a ver com, dentre outras razões, as dificuldades de democratização da própria sociedade. Por outro lado, embora as barreiras à participação política insistam em permanecer, muito já se avançou e esses avanços não ocorreram por dádivas, vontade ou interesse governamentais, mas por luta e persistência dos sujeitos sociais que buscam a autonomia, a liberdade e a emancipação cidadã nos diversos processos sociais. A universidade constitui-se em um dos espaços onde ocorre essa luta: uma luta entre diferentes projetos educativos.

O contexto em que se situa a problemática da participação nas IFES, incluindo a UFT, orienta-se por um processo sócio-histórico no qual se evidenciam os valores liberais/neoliberais, como liberdade, igualdade de oportunidade, propriedade, democracia representativa e individualismo. Faz parte dessa lógica a defesa da despolitização dos mercados e da liberdade absoluta da circulação dos indivíduos e dos capitais privados, a valorização do individualismo em detrimento

do coletivismo e a promessa de igualdade de oportunidades independentemente da igualdade de condições e da classe social a que se pertença.

A dinâmica neoliberal tem sido operacionalizada por meio da escamoteação da dimensão política em aspectos de natureza técnica. Particularmente na área da educação, essa dinâmica se efetiva por meio da transformação das questões de ordem político-sociais em questões de natureza técnico-instrumentais. Ocorre, assim, a exaltação dos aspectos de ordem técnica em detrimento dos aspectos de ordem política. Isso traz consequências para a participação no seu sentido efetivo, nos processos de gestão e avaliação, pois, nessa lógica, participar em instituições educativas, por exemplo, como na gestão das IFES, tem a ver muito mais com iniciativas individuais diárias focadas na flexibilidade, multifuncionalidade e compartilhamento requeridos no mundo da produção capitalista. O que envolve, em grande medida, as dimensões técnico-pedagógicas, científicas, técnico-administrativas e econômicas. O discurso da participação tem o sentido do agir individual na definição dos objetivos e métodos educacionais operacionais, transmitindo a sensação de democracia, escolha e participação.

Sob a lógica do mercado, as universidades, especialmente as IFES, passaram também a sofrer pressão para submeter-se ao controle da lógica gerencial operacionalizada por controles burocráticos dos resultados, em uma perspectiva de administração competitiva. Nessa perspectiva, na década de 1990, o governo brasileiro optou por uma administração pública gerencial de natureza estratégico-empresarial, visando a melhorar o desempenho governamental e os serviços prestados.

A perspectiva de gestão e avaliação gerencial de natureza estratégico-empresarial adotada tem grande proximidade com aquela praticada no setor privado e o planejamento estratégico foi a forma proposta para se conseguir a eficiência sistêmica. A participação, segundo Carvalho (2011), no que se refere às finalidades institucionais,

dá-se praticamente no nível do compartilhamento da informação, no sentido de conscientizar os servidores em geral da missão institucional e dos resultados globais desejados, de forma a identificar qual é o espaço de sua contribuição individual para que esses resultados sejam alcançados. Cabe à alta administração da instituição, nesse tipo de planejamento, a definição das questões estratégicas, como missão, visão de futuro e objetivos institucionais globais, que precisam ser compartilhados com os demais servidores que se responsabilizam pelos procedimentos operacionais traduzidos na construção dos resultados desejados. Não é difícil perceber aqui o processo de separação entre os que pensam a instituição, ligados à alta administração, e os situados no nível da execução do que já fora planejado, ou seja, a maioria dos trabalhadores da instituição.

Dessa forma, evidencia-se a gestão gerencial de natureza estratégico-empresarial na qual é reduzido o leque dos envolvidos no processo educativo com as tomadas de decisão e ampliado o dos que são convocados a participar da execução do que foi decidido externamente, no âmbito da burocracia estatal. Esse tipo de participação coaduna-se com o que vem ocorrendo no âmbito de muitas das instituições de educação superior, como as IFES, por exemplo, no quesito planejamento estratégico e avaliação.

No âmbito da reforma do Estado e da educação, outra preocupação da década de 1990 e recorrente na primeira década do século XXI, tem sido o controle das IFES por meio do contrato de gestão. O contrato de gestão, nos moldes inicialmente propostos nos anos de 1990, não chegou a se concretizar, mas as IFES têm sido pressionadas, desde então, a se adequarem à lógica mercadológica das organizações sociais, a exemplo da recente alternativa de gestão dos hospitais universitários via organizações da sociedade civil de interesse público, com base nas parcerias público-privadas e no contrato de gestão no âmbito do REUNI. Na mesma direção encaminha-se o projeto de terceirização do trabalho, em adiantado processo de dis-

cussão no Congresso Nacional.

Assim, a concepção de universidade evidenciada desde meados da década de 1990, sem desconsiderar os atenuantes e agravantes, tem seus desdobramentos na primeira década do século XXI com a ampliação, no âmbito do Estado, da esfera privada mercantil em detrimento da pública. Isso é explicitado pelas relações mercantis no âmbito da universidade a partir da prestação de serviços ao mercado por meio de fundo público ou não, objetivando a captação de recursos.

Nesse cenário, efetiva-se a lógica da universidade estatal pública, que se mercantiliza com base na institucionalização dos serviços não-exclusivos do Estado e termina por produzir um trabalhador dotado de nova sociabilidade produtiva. Esse produtivismo tende a acirrar o individualismo e a competitividade no interior da universidade pública. Além de evidenciar uma perspectiva de prática educativa cada vez mais pragmática e utilitarista em contraste com uma perspectiva mais emancipatória, autônoma e democrática, na qual os interesses coletivos, o bem comum e a participação efetiva sejam priorizados no processo de gestão e avaliação universitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Contrato de Gestão – Organizações Sociais, um poderoso instrumento de gestão institucional.** Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), 1995.

_____. Decreto Lei nº 2.488, de 2 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 fev. 1998a.

_____. **Organizações Sociais.** 5.ed. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), 1998b. (Caderno 2).

_____. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior nº 7.200/06 de**

12 jun. 2006. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://www2.câmara.gov.Br/comissoes/cec/reforma>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil:** JK JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **O processo de gestão e participação na universidade:** limites, possibilidades e desafios na UFT. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma de educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade:** políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-262.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, v.5, 09 maio 1999. Caderno Mais, p. 3.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I (Org.). **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 119-144.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I (Org.). **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & poder:** análise crítica/ fundamen-

tos históricos: *1930-1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. Universidade: poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas SP, v. 5, n. 16, p. 42-61, dez. 1983.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. 2. ed. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. I.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Coord.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

SANDER, Benno. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil: movimento de uma história em construção. **RBPAAE**, Porto Alegre, ANPAE, v. 17, n. 2, p.263-276, jul./dez. 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? **Educação superior em debate**, Brasília, DF: INEP, v. 7, p. 67-91, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

TRINDADE, Hélió. Universidade, ciência e Estado. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2.ed. Petrópolis; Porto Alegre: Vozes; CIPEDDES, 2000. p. 9-23.

VLASMAN, Petrus Maria; CASTRO, Luiz Felipe Meira de. Universidade: a luta pelo poder. **RBAE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 88-101, jan./jun. 1985.

2.

Avaliação na contemporaneidade: as transformações culturais, sociopolíticas e econômicas no Brasil nas duas últimas décadas

Maurício Reis Sousa do Nascimento⁷

Rozilane Soares do Nascimento Queiroz⁸

As políticas educacionais na lógica da reestruturação do mercado e das relações de trabalho

Em um espaço de tempo relativamente breve, a educação, antes relegada à simplicidade de seu aspecto doméstico, de maneira gradativa passa a ocupar lugar de centralidade nas discussões políticas em âmbito nacional e internacional, fator que gera mais complexidade no estudo das políticas voltadas à educação. Inclusive pelo caráter eco-

7 Formado em Pedagogia e mestre em educação: gestão e políticas educacionais. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: mreissn@uft.edu.br

8 Formada em Pedagogia e mestre em educação. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: rozilane@uft.edu.br

nômico e pela forma como essas políticas se configuram, claramente marcadas pela flexibilização e pelas tendências globalizantes.

As últimas décadas foram marcadas por grandes conferências sobre educação, cuja temática é, essencialmente, a universalização da educação, com especial atenção para os países em desenvolvimento, colocando o aperfeiçoamento dos ineficientes sistemas educacionais dessas nações como forma de alcançar melhores resultados e indicadores.

Como referimos anteriormente, a educação ganha notoriedade nas discussões políticas nacionais e internacionais. Nesse sentido, discutir as políticas de educação, principalmente a partir da década de 1990, demanda considerar o contexto econômico e político do mundo e, da mesma forma, o lugar da educação e da avaliação nesse contexto.

Atualmente, vive-se a primazia da indústria mundial, que ocasiona a concentração das riquezas e privilegia a propriedade privada. O trabalho e a produção centralizados nas mãos dos grandes capitalistas acentuam as diferenças entre povos e nações, criando um forte apelo ao consumo e a exclusão daqueles que não têm as condições materiais para o acesso a determinados bens e serviços.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao desenvolvimento do capital é a fragilização do Estado nação, uma vez que as políticas dos países são pensadas externamente. Nesse aspecto, desenvolvem-se estruturas de poder mundial que possibilitam uma autêntica política de controle sobre o Estado, cujo espaço de atuação é restringido. Como exemplos desse tipo de controle, temos o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) (LUCENA, 2004, p. 12).

O fim da Segunda Guerra Mundial representa para os países capitalistas centrais um momento de crescimento econômico e de produção. O auge do fordismo, período marcado pela interação entre Estado, capital e trabalho, tem como maior objetivo a expansão do capital. Segundo Hobsbawm (1995), a “Era do Ouro”, como denominou esse período, propiciou a esses países condições de emprego e

renda para os seus cidadãos, isso aliado a uma melhoria dos salários e das condições de moradia e de educação, o que resultou em melhor qualidade de vida para os trabalhadores.

Esse momento é caracterizado pelo modelo de Estado social-democrático ou Estado intervencionista, no qual a política é balizada pela busca do seguro-desemprego, pela gratuidade da educação e saúde, mas sem perder de vista a preocupação em seguir o processo de acumulação do modelo fordista de produção. Conforme Teixeira e Oliveira (1998), dessa forma, o Estado é obrigado a assumir funções permanentes de planejamento da economia, não só via produção de bens públicos (educação, saúde, transporte, saneamento, seguridade social, etc.), como também sustentar o processo de acumulação por meio da intervenção direta nas políticas de inversões privadas.

Nos séculos XIX e XX, emerge o Estado de bem-estar social, caracterizado por uma postura intervencionista e de atuação na área social em setores como educação e saúde, ampliando a produção de bens e serviços para a sociedade. Esse modelo de Estado aprofunda graves problemas de gestão, com ênfase para o caráter burocrático, que privilegia o controle dos processos de trabalho em detrimento dos resultados. Com uma política essencialmente assistencialista, materializada pela atuação direta na área social e de interferência e domínio na política econômica, esse Estado passa a ter um custo crescente para sua manutenção e entra em crise na década de 1980, devido ao grande endividamento público, chegando, em alguns países, a empregar mais da metade do PIB com gastos para manter a sua estrutura operacional.

A sucessão de crises e de quebras pelas quais passa o Estado, decorre, na verdade, de um processo mais amplo no modelo capitalista, que tem seu início na década de 1970. O modelo hegemônico sofre uma grande ruptura estrutural, o que redundou, nas décadas de 1980 e 1990, numa série de transformações sócio-históricas.

Nesse sentido, Frigotto (1999, p. 62) pontua que

[...] a crise dos anos 70/90 não foi uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constitui-se em um mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais. Mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

A partir da década de 1970, inicia-se a reestruturação produtiva do capital nos países mais industrializados, cujo sentido é a concentração de capitais manifestada pela tendência de diminuição do lucro, pela recessão orçamentária em decorrência da superoferta de produtos e da insuficiência de mercado para a absorção dessas mercadorias. Ocorre a substituição do valor de uso das coisas pelo valor de troca, na tentativa de equacionar o problema de superprodução e de falta de mercado.

Souza (2002, p. 35) defende que a crise tem uma importância significativa para a reprodução do sistema capitalista, pois nela são geradas a reestruturação da produção e das relações sociais necessárias a sua própria existência, bem como a redefinição das práticas sociopolíticas de manutenção do poder. A própria crise pode ser, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do capital.

Lucena (2004, p. 12) afirma que, ao passo que o capital cria essas crises, se criam em sua estrutura, concomitantemente, as estratégias para resolvê-las e que, ao contrário de serem elas fenômenos pacíficos ou de imobilidade, se apresentam de forma dinâmica e direcionam para a transformação. Por outro lado, nem sempre essas

transformações significam uma forma de revolucionar esse modelo político e social se não se colocar em discussão o modo de produção e as condições de vida do trabalhador. De outra forma, elas se caracterizam como “reformismo”, ou seja, apenas propostas no campo econômico, político e social dando uma nova roupagem ao capitalismo, “mas sem deixar de ser capitalismo”.

O mundo do trabalho é diretamente impactado com a reestruturação que atinge os trabalhadores, não somente no que se refere à precarização do trabalho, mas também aos trabalhadores enquanto sujeitos histórico-sociais e pertencentes a uma classe. Ocorre, assim, a potencialização do capital em função da produção por meio do processo de acumulação flexível como forma de superação da crise.

Outra medida para reorganização ideológica e política do capital é moldar as formas de trabalho aos seus objetivos pela introdução do neoliberalismo, que se apresenta como política global e de flexibilização com a mundialização dos mercados financeiros e a quebra das barreiras comerciais. O que cria um único mercado de capital, imune ao controle e ação de governos nacionais. O caráter de transnacionalização do sistema capitalista de produção significou a morte do Estado e a capacidade de fazer suas próprias políticas econômicas e sociais, uma vez que essas estratégias são pensadas externamente aos governos nacionais.

A política neoliberal se apresenta como uma estratégia de poder que baliza a construção de novas alternativas no campo político, econômico e cultural para enfrentamento da crise hegemônica em que se encontra o capitalismo, constituindo-se, assim, como modelo econômico e política capaz de suprimir definitivamente o Estado de bem-estar. Essa política introduz um novo sentido comum em todos os aspectos da vida social, expandindo-se como ideologia ao mobilizar estratégias e novos significados de sociedade. Esse sistema se torna solução para a grande massa popular capaz de resolver problemas estruturais do capitalismo. Na lógica dos intelectuais que assumem o

discurso da expansão de um consenso social em torno das propostas neoliberais, o neoliberalismo é tomado como o único modelo para equacionar a crise capitalista.

Gentili (1996, p. 10) argumenta que esse modelo é uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista. O neoliberalismo expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que dá coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

A introdução do neoliberalismo nos países do sul ocorre no início da década de 1970, quando o Chile, em plena ditadura militar de Augusto Pinochet, torna-se o primeiro país da América Latina a experimentar essa política, constituindo-se, assim, como o primeiro laboratório das estratégias neoliberais. O ideário neoliberal, ao contrário de muitos postulados, não é novo e tem origem nas formulações de Hayek; mas, a partir da década de 1980, há uma apropriação dessa política por governos conservadores como EUA e Inglaterra.

A educação, de maneira especial, tem se tornado um *locus* privilegiado de interferência dessas políticas. Em decorrência da proximidade do eixo educação, trabalho e economia (por esta última entenda-se mercado) que exige, por sua vez, mão de obra qualificada e barata, a educação sofre todas as reorientações políticas de modo a convergir para os objetivos da lógica capitalista. Nesse sentido, as políticas assumidas sob a chancela de nacionais, representam, na verdade, os padrões de internacionalização gerados no interior das agências de crédito, como BM e FMI, significando a primazia das orientações socioculturais e políticas das nações de primeiro mundo sobre os países menos desenvolvidos.

Para a educação, a política neoliberal chega com o discurso da democratização, justificando a crise de gerência pela ineficiência, fal-

ta de eficácia e de produtividade da gestão educacional. As políticas neoliberais, juntamente com as agências internacionais e para justificar a interferência delas, culpabilizam os estados pela má qualidade da educação, especialmente nos países periféricos e em desenvolvimento como o Brasil.

Como efeito dessas políticas, o sentido de sucesso para pessoas e nações não passa pelo aspecto coletivo, mas sim pela competitividade que se torna marco crucial para se conseguir a equidade na educação, aqui entendida como sistema político que permite aos indivíduos a capacidade de livre escolha no mercado. Assim, é imputada ao indivíduo a responsabilidade sobre o fracasso no campo educacional e social.

Para Gentili (1996, p. 20), o grande objetivo estratégico do neoliberalismo é a “transferência da responsabilidade com a educação da esfera política para a esfera de mercado, com prejuízo para seu caráter de bem público e reduzindo-a à condição de propriedade”. Na óptica neoliberal, o problema da educação não está somente na política do Estado burocrático, conservador, ela se coloca a serviço do mercado na preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. Essa profissionalização, no entanto, não representa garantias de emprego, mas um estado de empregabilidade.

Visto assim, no âmbito da educação, o Estado neoliberal é caracterizado pela centralização e descentralização de suas ações, com a transferência da esfera social para a esfera mercadológica. Nesse contexto, as instituições de ensino são encaradas enquanto empresas produtoras de serviços educacionais que atendem não a pais e alunos, mas a clientes, expressando, assim, o viés da formulação e controle das políticas educacionais por interesses corporativos mais amplos. A educação, então, assume seu caráter de mercado, em que seu planejamento se volta para os interesses do capital. Sendo assim, a economia e os interesses do mercado é que balizam os conteúdos, as normas e o processo educacional.

As políticas de reforma educacional, a partir de 1990, sempre estiveram relacionadas às demandas do mercado de trabalho com a descentralização administrativa da gestão interna e externa dos estabelecimentos de ensino. Ao passo que ocorre a reforma do Estado, paralelamente, ocorrem as reformas dos sistemas de ensino orientadas pelos interesses e objetivos das reformas estatais.

A descentralização e redistribuição do poder de decisão e controle entre as entidades centrais, regionais e locais se apresentam como principal característica dessas mudanças. O que, na realidade, significa a transferência de responsabilidades num campo mais restrito, que é a instituição escola, ou no campo mais amplo, na transferência de ações das secretarias estaduais de ensino para as regionais, das regionais para as escolas locais e delas para a comunidade, expressas, por exemplo, nas práticas de voluntarismo.

Para atender as demandas impostas pelos interesses do mercado de capital, a sociedade deixa de se preocupar com aspectos importantes em relação à educação, como as práticas educativas, as desigualdades sociais, o fracasso escolar, a formação humanística do trabalhador, a educação politécnica e o sistema educacional, para se preocupar somente com a adaptação ao mercado de trabalho, com a modernização e a flexibilização das ações. A focalização do interesse social nesses aspectos faz com que valores humanísticos que deveriam ser aprendidos nas instituições de ensino sejam substituídos por outros, como competitividade, atitude de individualidade, criatividade. Esses termos são transpostos do meio empresarial e associados às práticas e fins da educação.

O contexto da educação e as políticas que a viabilizam não podem ser considerados de outra forma senão sob a perspectiva dos modelos de Estado e de economia política atual, em que se consolida o capital e se reduz o Estado a sua função mínima, em decorrência dos objetivos do mercado.

Sob essa óptica, analisar as políticas atualmente tomadas em

educação, necessariamente, remete à busca da compreensão das prioridades e do compromisso que as balizam ante os paradigmas de regulação do Estado como resultado das transformações geradas no âmbito do neoliberalismo. Os novos padrões de regulação impõem à educação a perda de suas características e funções, com maior prejuízo para o seu sentido social. Dourado (2001, p. 50) informa que, em decorrência dessas políticas, os anos de 1990 consolidam um processo de reforma do Estado e da gestão, no qual, na América Latina, a educação e a escola passam por uma ressignificação de sua função social materializada por um conjunto de medidas que norteia a educação básica e superior.

As reformas educacionais assumem significados variados em momentos históricos específicos, tornando-se, assim, complexa a discussão a esse respeito. Sacristán (1996, p. 50) acredita que a dificuldade em discutir as reformas em educação reside no próprio conceito de reforma e sua utilização para diferentes propósitos, pois

Fala-se em reforma quando se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; fala-se de reforma ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar; alude-se à reforma quando se quer melhorar os rendimentos dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores (SACRISTÁN, 1996, p. 51).

O que ocorre, então, é a banalização do termo reforma e sua aplicação retórica associada a qualquer política ou programa de governo voltado para a educação. Se de um lado essas re-

formas criam, nos diretamente envolvidos com a educação, a expectativa da possibilidade de melhoria, por outro lado, embora sejam anunciados com propósitos nobres, efetivamente em termos de políticas de educação, essas reformas ou programas correspondem à falsa idéia de que os governos e estados possuem um planejamento estratégico para melhorar a educação.

De acordo com Sacristán (1996, p. 53), a utilização das reformas enquanto retórica política reduz seus efeitos no sistema educacional, fazendo com que outras que se queiram levar a diante tenham, da mesma forma, somente valor de discurso, causando confusão e desmobilização. A falta de consistência dessas reformas é o reflexo de uma política de educação carente de inovação e abandonada a si mesma, sendo apenas paleada por sucessivas medidas de choque.

As políticas de avaliação no contexto de reestruturação da economia política

Sob todos os aspectos, a avaliação não pode ser dissociada desse contexto, visto que ele torna o processo avaliativo uma atividade complexa, sobretudo, pelo atrelamento ao campo da ética e dos valores construídos socialmente durante séculos. No caso específico da avaliação da aprendizagem, por exemplo, registram-se inúmeros fatores que contribuem para a transformação e/ou manutenção da ordem vigente. Além das dificuldades percebidas pelos professores relacionadas à sua prática cotidiana, nas duas últimas décadas, no Brasil, a avaliação vem sendo utilizada pelas agências do governo como parâmetro de qualidade, como *ranqueamento* das instituições de ensino e como critério para distribuição de recursos financeiros.

Quando se concebe que a efetivação da educação pública resulta de uma multiplicidade de políticas, entende-se que a escola é o

ponto de encontro de todas essas políticas e do restante de seus condicionantes e determinantes, que, na maioria das vezes, são gestados por quem não conhece a escola e seu cotidiano.

Na área educacional, a década de 1990 foi um período fecundo no tocante à formulação de propostas, sobretudo as de reformas relacionadas às demandas do mercado de trabalho e à descentralização administrativa interna e externa dos estabelecimentos de ensino. As mudanças, orientadas pelo projeto político neoliberal, são justificadas pela via da ineficiência estatal no atendimento e na universalização da educação básica e pelas novas demandas econômicas no contexto da reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2001).

Na visão neoliberal, o problema da educação não é unicamente a política burocratizada do Estado. Como já mencionamos, para a política neoliberal, a educação deve ser um instrumento a serviço do mercado na preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. Entretanto, essa profissionalização não se traduz, necessariamente, na garantia de mais empregos, mas num estado de empregabilidade. Assim, a educação adquire uma função que deixa de ser social para adequar-se aos parâmetros mercadológicos. Nesse contexto, as instituições educacionais públicas são encaradas enquanto empresas produtoras de serviços, que atendem não a pais e alunos, mas a clientes. Nesse aspecto, Oliveira (2001) afirma que

Os anos 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da Federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, às políticas que deveriam nortear a educação, suas formas de financiamento, controle capitalista, de emergência de novos padrões de produção (OLIVEIRA, 2001, p. 107-108).

Nessa perspectiva, reafirmamos que a educação tem se tornando um *locus* privilegiado de interferência dessas políticas, sobretudo, pela proximidade do eixo educação, trabalho e economia/mercado. Desse modo, a educação sofre todas as reorientações políticas para a convergência dos objetivos do capital. Nesse cenário, as políticas e/ou reformas apresentadas como essencialmente nacionais escondem, na verdade, padrões de internacionalização sob a chancela de organismos multilaterais, sinalizando em certo grau a primazia das orientações sociopolíticas e culturais dos estados de capitalismo avançado sobre as nações menos desenvolvidas e em desenvolvimento.

É importante reforçar que as conferências internacionais, a partir dos anos de 1990, exerceram grande influência para a educação básica, com maior foco para os países em desenvolvimento. Esses eventos foram apoiados, notadamente, por organismos e agências de crédito multilaterais, como BM, FMI e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros órgãos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), como o Unicef, a Unesco e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal).

Contudo, captar a essência de uma política internacional na educação brasileira implica o imbricamento de algumas variáveis, como a definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos ao longo dos anos 1990; a retomada de uma visão que articula educação ao desenvolvimento e a presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área, a exemplo do Unicef e do BM (FONSECA, 2008).

Ao se reportar às reformas educacionais da década de 1990, Oliveira (2001, p. 109) afirma que esse período foi marcado pela tentativa de estender a educação a todos e pelo combate ao analfabetismo, contudo, partindo de uma interpretação restritiva de educação básica. Ao lado da necessidade de universalização do acesso à educação, aliou-se a racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos destinados à área. Essa curiosa combinação alavancou os índices

de oferta de serviços do ensino público de um modo sem precedentes na história do país, porém com o achatamento dos recursos alocados, o que acabou chamando a atenção para outro eixo que viria a constituir a tônica da discussão sobre a educação na década: a qualidade.

E é nessa conjuntura que a utilização da avaliação passa a ser amplamente defendida e utilizada pelo governo como estratégia de promoção dessa pretensa “qualidade”. A concepção adotada pelo governo é simples: a avaliação gera a competição e a competição gera a qualidade. É o *ethos* competitivo que começa a se estabelecer na educação brasileira. Estabelece-se quem tem competência, quem aparece entre as primeiras posições no *ranking* da educação.

Nessa perspectiva, “[...] a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 311). O paradigma avaliativo a ser seguido, de acordo com as políticas delineadas nas duas últimas décadas, é o competitivo em detrimento do emancipatório, que muito se discutiu ainda na década de 1970.

Dentro dessa premissa, foram implantados os sistemas nacionais de avaliação. No Brasil, segundo Sousa (2008), registra-se desde os anos 1960 a ampliação do uso de testes educacionais. Entretanto, data dos anos 1980 a primeira tentativa de organização de um sistema de avaliação do ensino fundamental, com abrangência nacional, que passou a ser denominado pelo MEC, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A partir da década de 1990, o país vem ampliando seu sistema de avaliação de desempenho escolar através de vários mecanismos de controle: Saeb, composto por exame por amostragem do ensino fundamental e médio, realizado a cada dois anos, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, destinada ao 5º e 9º ano do ensino fundamental (ANRESC – Prova Brasil – 2006); ENEM, exame faculta-

tivo para os alunos egressos e concluintes do ensino médio (1997); Exame Nacional de Cursos (ENC- Provão), aplicado de 1996 a 2003 no ensino superior, substituído pelo Sistema Nacional da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2004), composto por três instrumentos: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Inep, mostra as condições de ensino no Brasil, fixando-se a média 6.0 para ser alcançada até 2022, com base nos resultados obtidos pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A gênese dessas propostas está fortemente atrelada ao novo re-direcionamento do papel do Estado, que trata a educação como uma mercadoria. São introduzidos o individualismo e a competitividade entre sistemas de ensino, escolas, universidades e alunos, que, desse modo, passam a ser responsabilizados pelos seus êxitos e fracassos, não mais o Estado.

Estritamente no que se refere à avaliação no âmbito da universidade, considerando o cenário posto, verifica-se tratar de um tema que ganhou relevância na atualidade, mas que vem revestido de muitas polêmicas, principalmente em razão das divergências que cercam seu caráter teórico, político e ideológico. Nesse sentido, em qualquer caráter, seja como mecanismo de melhoria da qualidade do ensino ou como parte das reformas estruturantes da educação, ela está predominantemente relacionada com as atuais agendas de modernização da economia e do desenvolvimento social. Em seu *locus* mais usual, os espaços da educação, a avaliação ainda é carregada de significações e associada a práticas conservadoras, como reprovação, aprovação, julgamento, classificação, premiação.

Marcamos os anos de 1990 como período histórico significativo para esses processos, como já mencionamos antes, em decorrência do acirramento das políticas neoliberalizantes e, no caso do Brasil, da tensão pelo aumento do número de matrículas associada à racio-

nalização dos recursos para áreas sociais, incluindo a educação. Os moldes dessa lógica econômica de mercado levam as universidades a assumir um caráter competitivo, balizado na eficiência e na produtividade, em que a relação custo/benefício é o principal fator a ser considerado.

Para atender essa nova racionalidade, o Estado assume seu papel de avaliador, controlando com seu poder de decisão todos os setores. O que nem sempre correspondeu à vontade e ao pensamento dos atores sociais envolvidos. E a educação, em todos os seus níveis, não ficou imune a essa ação do Estado.

Quanto à educação superior, passa-se a exigir da universidade maior eficiência e produtividade com capacidade de atender a sociedade em que se insere. Nesse aspecto, consideramos alguns princípios, como acesso, permanência, equidade e relevância social. E a avaliação institucional aponta enquanto caminho para alcançar o propósito.

Considerando os papéis do Estado e da universidade, fica perceptível, ao longo da história e das experiências, uma prática avaliativa institucional marcada por claras tensões entre ambos. O Estado assume seu papel de “Estado avaliador” e as universidades, por sua vez, sofrem com a falta de recursos e se esforçam para responder as demandas da comunidade em que atuam, e, atualmente, também tem que atender as expectativas do mercado de capital e do trabalho.

É importante destacar que, no Brasil, as discussões acerca da avaliação, geralmente, vêm associadas a momentos de discussão sobre contingenciamento de recursos para o setor público; associados a isso também os traumas resultantes das práticas conservadoras de avaliação para estabelecer quem é bom ou ruim. A urgência em se pensar e elaborar processos avaliativos viáveis passa, também, por superar a ideia de homogeneização que impera atualmente nas políticas nacionais e considerar a diversidade das realidades sociais. É preciso conhecer cada contexto profissional para que a avaliação produza resultados coerentes com cada realidade institucional.

Apesar dos avanços do ponto de vista político e ideológico, não se pode negligenciar a necessidade de mudanças na avaliação institucional que levem em conta que os sujeitos e as instituições são constituídos de sentidos e peculiaridades que precisam ser consideradas. Por outro lado, ainda se percebe a avaliação como ferramenta de controle e regulação imposta pelo Estado, muitas vezes com a função de produzir bancos de dados e parâmetros para subsidiar o rateio de recursos previsto nos orçamentos públicos, reforçando o caráter eficientista e produtivista das instituições.

Em oposição a essa perspectiva, acentua-se a necessidade de outra prática de avaliação que reforce a função pública da educação, essencialmente a superior, e busque a construção do desenvolvimento qualitativo da universidade a partir da democratização de seus processos.

As transformações da sociedade, especialmente em decorrência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, acontecem em um ritmo dinâmico, impondo às universidades a adoção de novas relações sociais que as projetem para fora de seus muros. Assim, devem ser estabelecidos diálogos para refletir essas transformações na medida em que elas ocorrem. Isso não significa, necessariamente, que a universidade esteja a reboque dos mercados ou das transformações da economia, mas que ela assuma o papel político de refletir essas transformações a partir de suas práticas. Diante disso, a comunidade acadêmica, da mesma forma, deve refletir sobre qual projeto deve se pautar a educação superior para esses novos tempos: responder irrefletidamente às imposições do mercado de capital ou às necessidades de formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 26 fev. 2016.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da Educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.), **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila A. de (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 9-49.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX(1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LUCENA, Carlos. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Uberlândia, MG: EdUFU, 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. de. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vítor Henrique (Org.). **Políticas Públicas e educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

SACRISTÀN, José G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde

no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SACRISTÁN, José G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SOUSA, Sandra Maria L. Z. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, José dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TEIXEIRA, Francisco. J. S; OLIVEIRA, Manfredo. A. de. (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

3.

Avaliação institucional na realidade brasileira, contexto e desafios

Michelle Matilde Semiguen Lima Trombini Duarte⁹

A expansão do ensino superior verificada nos últimos anos, tanto na esfera pública como nas entidades privadas, possibilitou maior acesso da população ao ensino superior, pela atomização de instituições no território nacional. Todavia, essa expansão convergiu para a necessidade de avaliação desse ensino para que se pudesse, através de um processo avaliativo sistemático, garantir a expansão sem detrimento da qualidade.

Diversos foram os sistemas de avaliação que o governo brasileiro implantou nas últimas décadas. O propulsor foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), na década de 1980, seguido do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), em meados da década de 1990, período em que também foi criado o Exame Nacional de Cursos, conhecido popu-

9 Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Servidora técnica-administrativa e presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFT. Email: msduarte@uft.edu.br

larmente como “provão”. Por fim, e vigente até os dias atuais, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), criado em 2004 pela lei 10.861. Todos os mecanismos de avaliação do ensino procuravam mensurar a qualidade ofertada pelas instituições, porém somente o Sinaes se ocupava em avaliar, além dos cursos, a instituição e o estudante.

O objetivo principal deste texto é fazer um levantamento sobre a importância da avaliação para as instituições de ensino superior do Brasil, observando o contexto em que foram implantadas as políticas de avaliação e os desafios enfrentados. Busca, ainda, analisar a avaliação, não como instrumento de punição às instituições, mas como ferramenta que diagnostica as deficiências que devem ser corrigidas para que o ensino superior seja ofertado com qualidade.

Expansão do ensino superior e a necessidade de avaliação

Foi notável a expansão do sistema de educação superior brasileiro ocorrida nesta década e meia do século XX. O que pode ser claramente demonstrado por alguns dados do Censo da Educação Superior. Em 1996, havia 922 instituições, (dentre elas 211 públicas – 23 %); em 2004, esse número passou para 2013 (dentre elas 224 públicas – 11 %). Em 2012, esse número passou para 2.416 (304 públicas -12 %). Em apenas 16 anos o número de instituições de ensino aumentou 2,6 vezes; as instituições privadas passaram de 711 para 2112. Em termos de alunos matriculados, o número cresceu de 4.163.733, em 2004 (71,7% - pertencem ao setor privado), para 7.037.688 em 2012 (73 % - pertencem ao setor privado) (INEP, 2005, 2009, 2014).

A expansão do mercado da educação superior produziu transformações importantes, como diversificação de modelos organizacionais, diferenciação dos perfis estudantis, ampliação da formação profissionalizante, desvalorização das ciências humanas frente às ciências aplicadas, desprofissionalização do magistério, diversificação das fon-

tes de financiamento, deslocamento da autonomia das atividades fins para as atividades meio e da universidade para as agências de controle, crescente controle nos fins e flexibilização dos meios (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 32).

Estas as mudanças ocasionaram reformas na educação superior que tiveram como palavras de ordem: [...] o gerenciamento eficiente, a privatização, a excelência, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor, enfim um conjunto de expressões que identificam a educação com a cultura da empresa [...].

Efetivada a expansão mediante investimentos privados, caberia ao setor público a responsabilidade de administrar as consequências dessa decisão, daí a necessidade de aparato legal e de avaliação para dar sustentação à expansão quantitativa e diversificação das instituições. A avaliação tornou-se um instrumento importante para informar a sociedade a respeito da qualidade e do tipo de formação que os cursos e as instituições estavam oferecendo (DIAS SOBRINHO, 2010).

Ristoff e Giolo (2011) afirmam que a Constituição Federal, ao declarar no art. 209 ser o ensino livre à iniciativa privada, reafirma a educação como não exclusividade do Estado. Assim formaliza, de forma clara, a noção do Estado avaliador, pois o aval para fins de ingresso e permanência no sistema de ensino deve ser dado pelo poder público, tomando por base o processo avaliativo por ele conduzido.

Diante da expansão do ensino superior, o processo avaliativo sistemático prezaria pela garantia de expansão sem detrimento da qualidade. A ferramenta principal para organização e implementação das reformas educacionais tão necessárias seria a avaliação, capaz de produzir mudanças nos currículos, nas metodologias, nas práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Para os defensores da privatização, a avaliação deve ser um mecanis-

mo de controle sobre resultados e de informação para a sociedade a respeito da qualidade dos serviços educacionais prestados (DIAS SOBRINHO, 2010).

No Brasil, em 1983, surge a primeira proposta de avaliação da educação superior, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), que teve como objetivo discutir as características das atividades de ensino, bem como as condições nas quais eram desencadeadas. Na metade da década de 1990, o governo brasileiro iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de avaliação do ensino superior, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Foi a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional comprometido com a transformação acadêmica.

Iniciado em 1996, o Exame Nacional de Cursos (Provão), foi criado pela lei 9.131/95 e vigorou até 2003. Outros instrumentos faziam parte desse sistema, como o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Porém o Provão tornou-se o instrumento central da avaliação da educação superior brasileira (DIAS SOBRINHO, 2010). Passou a ser obrigatório para a obtenção do diploma e objetivava avaliar os conhecimentos e as competências técnicas adquiridas pelos estudantes durante os cursos. A avaliação resultava em conceitos A, B, C, D e E, que, amplamente divulgados, funcionavam como um mecanismo de classificação entre as instituições (LAMPERT, 2012).

Concepção e fundamentos do Sinaes

Nasce em 2004, com a lei 10.861, a proposta de integração entre diversos instrumentos, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), política pública que normatiza e orienta a avaliação institucional das universidades. Na visão de Oliveira (2013, p. 02-03), o Sinaes apresentou-se

Como inovador em relação aos modelos avaliativos desenvolvidos anteriormente no Brasil, em sua proposição de ser integrador, garantindo informações e análises da totalidade da educação superior e facilitando, destarte, a instituição de políticas educativas construídas, quer em nível nacional pelos órgãos do Estado, quanto no âmbito institucional, pelos organismos a serem criados, mormente as Comissões Próprias de Avaliação – CPA.

Oliveira (2013) afirma que o desafio seria concretizar a integração entre os processos avaliativos e regulatórios e Dias Sobrinho (2010, p. 208) garante que esse é um aspecto importante e coerente com a ideia de sistema de avaliação, pois

Com base nos resultados globais da avaliação, e não em um único instrumento, a regulação seria mais confiável, fundamentada e eficaz do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior.

Além de integrar os instrumentos de avaliação entre si, tornou-se fundamental também integrá-los com os instrumentos de informação. Nesse sentido, bases de dados como o Censo da Educação Superior, o Cadastro Nacional de Docentes, a plataforma Lattes, o Cadastro de Instituições e Cursos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Avaliação de Cursos de Graduação e Avaliação de Instituições foram integrados ao novo processo avaliativo (RISTOFF; GIOLO, 2011).

Essa visão sistêmica da avaliação permite a geração, a gestão e a disseminação de indicadores e informações de grande interesse para as instituições e para constituírem as bases dos atos regulatórios a serem praticados pelo MEC, tornando o processo de avaliação instrumento fundamental para os gestores das IES.

Mais do que a simples união de instrumentos de avaliação, o

Sinaes pretendeu alterar o paradigma da avaliação. O sistema tem três olhares: sobre a instituição, sobre o curso e sobre o estudante (avaliação institucional; avaliação de cursos; avaliação do desempenho discente). Esses olhares se completam, buscando a formação integral de cidadãos profissionais e o renascimento da lógica da educação como bem e direito, dever do Estado, independentemente de que seja oferecida ou mantida por ele (DIAS SOBRINHO, 2010).

Autoavaliação institucional e seus desafios

A avaliação das instituições, na concepção do Sinaes, tem como objetivo identificar o perfil e o significado de atuação da instituição sob a ótica cinco eixos, anteriormente compreendida pelas dez dimensões, através da edição do novo instrumento de avaliação institucional externa, pela Portaria Nº. 92, de 31 de janeiro de 2014 (SINAES, 2014).

Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional: considera a dimensão de planejamento e autoavaliação, descreve e evidencia os principais elementos do processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento institucional: contempla as dimensões missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional e Responsabilidade Social da Instituição.

Eixo 3 – Políticas acadêmicas: abrange as dimensões políticas para o ensino, pesquisa e extensão, comunicação com a sociedade e a dimensão políticas de atendimento aos discentes.

Eixo 4 – Políticas de gestão: compreende as dimensões políticas de pessoal, organização e gestão da instituição e a dimensão sustentabilidade financeira.

Eixo 5 – Infraestrutura: corresponde à dimensão infraestrutura física.

Os eixos considerados no processo de avaliação institucional são estabelecidos pelo Sinaes, tendo em vista a compreensão da mis-

são, identidade institucional e especificidades institucionais. Para cada eixo são definidos: procedimentos para levantamento de informações, instrumentos de coleta de dados, procedimentos para análise das informações. As informações produzidas e analisadas são integradas na etapa seguinte para que se elabore um diagnóstico mais completo de cada área e da instituição como um todo.

Para Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o modelo de avaliação do Sinaes tem sua base ancorada na avaliação institucional, que tem dois momentos: a autoavaliação e a avaliação externa. Segundo a portaria Nº 2.501/2004, os processos de avaliação internos serão sistematizados e conduzidos por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, com atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados, sendo assegurada a participação de todos os segmentos da instituição e da sociedade. E a avaliação externa será realizada por uma comissão de avaliadores designada pelo Inep, segundo diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações.

Para Eyng e Bertelli (2004), o processo de avaliação institucional interna fornecerá subsídios para a avaliação externa, que também possibilitará novos processos de avaliação interna. Assim, esses processos não devem ser considerados isoladamente, mas de forma complementar para serem continuamente reexaminados. Os autores destacam que o distanciamento do avaliador externo produz maior imparcialidade, que, aliada à experiência dele, muito contribui para a observação dos possíveis limites institucionais. Por outro lado, a avaliação interna constitui um processo coletivo e contínuo por meio do qual a instituição constrói o conhecimento sobre sua realidade, devendo-se basear na ética e na busca pelo atendimento dos interesses da comunidade.

Pinto e Piccoli (2007) e Oliveira (2013), ao estudar os proces-

Os de avaliação interna em IFES afirmam que, as CPAs teriam a finalidade de promover uma cultura avaliativa na instituição, com a construção de um processo contínuo por meio do qual as instituições construiriam conhecimento sobre sua própria realidade. Os resultados provindos desse processo amplo de avaliação serviriam como instrumentos para enriquecer o planejamento das instituições e subsidiar a construção de políticas internas para a oferta de um ensino superior de qualidade.

Andriola e Souza (2010) ressaltam a grande discussão sobre a melhor metodologia a ser utilizada nos processos de avaliação e concordam com Dias Sobrinho (2010), que defende a articulação entre os métodos qualitativos e quantitativos, pois, conjuntamente, esses métodos contribuem para uma compreensão mais aprofundada do objeto de avaliação. É necessária uma metodologia adequada para produzir relatórios gerenciais que sejam reflexo da realidade e, principalmente, sirvam de instrumento para a gestão universitária.

O instrumento de consulta à comunidade acadêmica precisa contemplar questões que identifiquem as principais características dos cinco eixos estabelecidas pelo Sinaes, possibilitando identificar os eixos e dimensões mais críticas, em função da má avaliação e, assim, indicar os maiores desafios da instituição para a solução dos problemas. Pode, também, identificar os eixos e dimensões que, na percepção da comunidade, destacaram-se, indicando boas práticas na gestão.

Andriola e Souza (2010) defendem que cada instituição deve organizar e desenvolver seu processo de autoavaliação de acordo com suas especificidades e o contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida.

Para ter êxito, esse processo depende da participação responsável de cada segmento envolvido - gestores, docentes, discentes, técnicos-administrativos - a participação e a cooperação desses segmentos legitimam o processo de avaliação (PINTO; PICCOLI, 2007). Po-

rém Oliveira (2013) comenta que a consulta à comunidade através de questionários *on-line* em uma IFE, no período de 2006 a 2012, nunca alcançou significância estatística.

Essas afirmações demonstram que fortalecer a participação da comunidade no processo de avaliação é um desafio, afastando interpretações que relacionam a avaliação à mera detecção de erros e enfatizando o caráter construtivo e participativo da avaliação institucional. Para Oliveira (2013, p. 12), o sentido da rejeição à avaliação se dá por ser vista “como um mecanismo de controle externo e não uma visão mais ampliada do momento político que as IES vivenciavam.”

A autoavaliação possibilita uma visão mais clara da instituição, desvendando suas fragilidades e ressaltando as potencialidades. Apresenta à comunidade acadêmica as suas principais reivindicações e quais as ações que devem ser realizadas para atendê-las, deixando transparecer a lisura do processo avaliativo (TRIGO et al, 2013).

Para Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), a importância da autoavaliação se dá, primeiramente, pelo autoconhecimento proporcionado, que contribui para a construção de uma cultura da avaliação e permite que as IES se preparem de forma mais aprofundada para as diversas avaliações externas a que são submetidas frequentemente, principalmente quando da avaliação de cursos.

Na visão de Eyng e Bertelli (2004), o processo de autoavaliação promove o desenvolvimento de uma cultura de antecipação nas instituições.

O propósito generativo da avaliação, quer dizer, a aprendizagem dela decorrente, viabiliza a mudança de mentalidade, ou seja, a mudança de cultura pessoal e organizacional que irá criar a necessária cultura de antecipação. Nesta perspectiva a avaliação será entendida e assumida como projeto institucional coletivo e continuado de construção da identidade institucional. Cabe, pois analisar ainda que sucintamente os significados atribuídos às questões relacionadas à avaliação

institucional, no que se refere à aprendizagem institucional e à cultura da antecipação na construção da identidade da IES (EYNG; BERTELLI, 2004, p. 15).

Os autores explicitam que a aprendizagem decorrente desse processo se refere tanto à adquirida pelos indivíduos no exercício das diferentes funções, como gestores, servidores docentes ou discentes, quanto à organizacional. O processo reflexivo favorece, em curto prazo; e consolida, em médio prazo, a cultura de antecipação. Assim a instituição está preparada para aprender e avançar qualitativamente.

As recomendações levantadas nas avaliações internas têm a função de subsidiar o planejamento e o encaminhamento das ações ou políticas a serem levadas a efeito nas instituições, em suas unidades universitárias e na sede da administração central. A implantação da autoavaliação é um processo lento, permeado de tentativas e erros, que ao longo do tempo vão sendo superados, mas não deixa de ser dinâmico, exigindo uma contínua reflexão, pois o processo avaliativo, além de ser afetado pelas especificidades dos estratos investigados, é afetado pelas mudanças que o objeto de investigação sofre ao longo do tempo (ANDRIOLA; SOUZA, 2010).

Lampert (2012) defende que os resultados da autoavaliação devem ser divulgados amplamente para os membros da comunidade acadêmica e conter as recomendações concretas para a superação das debilidades detectadas, além de consolidar os pontos fortes da instituição. Destacamos que a tarefa de divulgar, democratizar e dar retorno da autoavaliação institucional é uma tarefa da CPA, por meio de seus representantes nas unidades universitárias e na administração central.

A avaliação da educação como sistema amplia o foco da avaliação ao analisar as instituições sob três dimensões: avaliação institucional, avaliação dos cursos e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), não priorizando apenas o desempenho dos estudantes, permitindo, dessa forma, mostrar uma imagem mais completa da qualidade da educação que está sendo oferecida. Assim, a avaliação

se torna um elemento de gestão qualificada, não apenas instrumento burocrático, e fomenta o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da autoavaliação.

A política de avaliação institucional deve buscar, por meio de um processo permanente de avaliação, voltar-se para a instituição como um todo. Precisa, também, pautar-se nos compromissos de envolvimento da comunidade acadêmica nos diferentes momentos do processo de avaliação e envolvimento dos dirigentes. Deve, ainda, prestar informações válidas e confiáveis para embasarem o planejamento das ações futuras.

A avaliação ajudará a IES a identificar seus aspectos mais fortes, suas carências e necessidades, definir suas prioridades institucionais, para alcançar um desenvolvimento institucional efetivo. Ela deve ser estabelecida de maneira democrática e inclusiva, com a participação de todos os atores que compõe a estrutura organizacional da universidade, professores, alunos e técnicos administrativos, e ser facilmente compreendida por eles. Essa agregação de diferentes representantes de classe da instituição dará mais credibilidade e legitimidade ao produto gerado pela avaliação.

A avaliação interna não deve ser tratada ou utilizada como um mecanismo que objetiva punir os setores ou pessoas que obtêm maus resultados, mas como instrumento para promover a reflexão de gestores e demais atores sobre quais aspectos devem ser aprimorados e que carências devem ser supridas para melhorar o processo produtivo na instituição.

A avaliação endógena é o primeiro passo para se obter uma conceituação aceitável pelos mecanismos de avaliação externa à instituição. Ela é ferramenta de promoção e aperfeiçoamento dos procedimentos internos.

O maior dos desafios do processo de avaliação é de se tornar um instrumento mais representativo e com a capacidade de traduzir a opinião da comunidade universitária sobre o desempenho das

instituições. A avaliação é um processo que deve ser implantado de forma contínua, e, obviamente, deve ser efetuada de forma inclusiva, por ser um fenômeno social, carece de diferentes pontos de vista e de representações distintas.

Merece destaque o processo reflexivo advindo do questionamento que a avaliação provoca, capaz de construir e consolidar a identidade institucional, a partir da abertura a novas possibilidades, na adoção de atitudes inovadoras que permitam a consecutiva transposição das deficiências, resultando na melhora institucional continuada.

Contudo, implantar uma política de avaliação institucional não é tarefa simples. O esforço nesse sentido é recompensado pela construção de um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão institucional e de prestação de contas à sociedade.

Outro desafio para a avaliação é o de fortalecer a participação da comunidade acadêmica no processo, afastando interpretações que a relacionam à mera detecção de erros e realçar seu caráter construtivo e participativo, estreitando os canais de interação de todos os segmentos que compõem a comunidade universitária.

É perceptível que a avaliação evolui desde o Paru e continua em processo de evolução no atual modelo, o Sinaes. Mas essa dinâmica deve permanecer, como dito anteriormente, de forma contínua, incrementando ferramentas que venham a contribuir com a melhoria do desempenho das IFES, e isso não é restrito apenas ao desempenho do corpo discente, mas, sobremaneira, deve proporcionar melhorias em suas condições físicas, em seu corpo técnico e docente para que o ensino superior ofertado seja de qualidade e capaz de formar cidadãos capacitados.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner B.; SOUZA, Laura A. de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 45-72, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, p. 195-224, mar. 2010.

EYNG, Ana Maria; BERTELLI, Eliseu Miguel. Avaliação Institucional: a relação dialógica dos dados da avaliação interna e externa na melhora institucional. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2005**: resumo técnico. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. – Brasília DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Evolução da Educação Superior – Graduação 1980-2007**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LAMPERT, Ernani. Avaliação Institucional: qual a ideologia subjacente a este processo na Educação Superior Brasileira. **Revista Evidência**, Gravataí, RS, v. 4, n. 4, 2012.

OLIVEIRA, Maria Antonieta A. de. Avaliação Institucional Interna no Âmbito de uma Universidade Pública Federal: repensando o modelo e a prática Univer-

sidade Federal de Alagoas (UFAL). Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA). 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/seminarios-regionais/2013>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PINTO, Suzi S.; PICCOLI, Humberto C. Auto-avaliação na fundação Universidade Federal do Rio Grande: metodologia de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 515-530, set. 2007.

POLIDORI, Marlis M.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, 2011.

SINAES. **Instrumento de Avaliação institucional Externa**. Brasília, DF, ago. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

TRIGO, Ricardo Wagner de M. et al. Repercussões da Autoavaliação Institucional na elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Institucional. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPA). **Anais...** Brasília, DF: Inep/MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/seminarios-regionais/trabalhos-por-regiao>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PARTE 2
A PARTICIPAÇÃO DA
COMUNIDADE ACADÊMICA
NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL NAS IES:
OLHARES PARA A UFT

4.

A participação social e a sua contribuição em processos de construção coletiva: uma reflexão à luz da realidade tocantinense na UFT

Célia Maria Grandini Albiero¹⁰

Geraldo Santos da Costa¹¹

José Luis Santana Nunes¹²

Este estudo reúne algumas reflexões voltadas à realidade local

¹⁰ Possui graduação em Serviço Social, mestrado e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Atualmente é Professora Adjunta IV. Email: celialbiero@mail.uft.edu.br;

¹¹ Bacharel em Biblioteconomia e especialista em administração de bibliotecas pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Guarai. Atualmente exerce o cargo de gerente da Biblioteca Paulo Freire no Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins. Email: gerabelem@mail.uft.edu.br

¹² Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins- Câmpus de Miracema, vinculado ao grupo de pesquisa Educação Cultura e Mundo Rural (EDURURAL). Email: jlispav@hotmail.com

da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e objetiva desvendar informações relativas à participação social nessa realidade. A relevância do estudo, quanto à avaliação institucional, diz respeito à questão da democracia e da representação social.

Este trabalho envolve aspectos teóricos, refletindo, inicialmente, o processo sócio-histórico da participação social, em seguida os processos de construção coletiva no âmbito da avaliação institucional na realidade brasileira e, finalizando, com dados da UFT.

Sobre a realidade da UFT, podemos afirmar que, apesar da preocupação institucional com relação à participação de seus sujeitos, ainda não há resultados satisfatórios de participação para que haja uma construção coletiva de resultados que respondam a necessidades e anseios da comunidade acadêmica.

O processo sócio-histórico da participação social

Iniciamos esta discussão refletindo sobre o conceito amplo de participação, que, segundo Souza (1987, p. 79), “é processo existencial concreto, se produz na dinâmica da sociedade e se expressa na própria realidade cotidiana dos diversos segmentos da população”.

Assim, entende-se que a participação é um processo que envolve democracia, pois “[...] a democracia é [...] um processo social, no qual a participação de cidadãos passa a ser o parâmetro para definir o grau de realização da prática democrática” (SILVA; CUNHA, 2010, p. 134).

Para que haja a participação social de forma democrática são necessários “[...] espaços permanentes, legítimos e reconhecidos pelo governo e pelas organizações sociais, como espaços de participação [...]” (SILVA; CUNHA, 2010, p. 134), a fim de que a representação social se concretize de forma significativa e transparente.

Fazendo um percurso pela história recente do Brasil, podemos afirmar que a participação social é prevista explicitamente na Consti-

tuição Federal de 1988¹³, ganhando visibilidade e força nos processos participativos de cunho popular, pois a sociedade civil conquista seu espaço junto aos conselhos.

Guimarães (2009) afirma que o povo brasileiro vive atualmente o segundo grande momento de mobilização, que teve início em 1970, com a resistência ao regime militar, e perdura até os dias de hoje. O primeiro teve início nos anos 1950 e foi interrompido em 1964 de forma brutal pelo regime militar.

O tema que vigorava “[...] no conjunto das organizações do movimento popular era a constituição da nação e a defesa de seus interesses frente aos interesses imperialistas, contrários à idéia de soberania” (GUIMARÃES, 2009, p. 14).

No primeiro momento de mobilização, surgiram os primeiros movimentos organizativos, como as ligas camponesas e a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), bem como a União Nacional dos Estudantes (UNE), que alimentaram outros movimentos mobilizatórios e participativos com a idéia de democracia e cidadania ativa (GUIMARÃES, 2009).

Nos meados dos anos 1970 surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), herdeiros dos primeiros movimentos sociais. Nessa época, é difundida a Teologia da Libertação, herança do clero progressista brasileiro. Houve, ainda, expansão da identidade feminina e feminista, iniciada em meados dos anos 1950. Essa expansão foi marcada por fatos como a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o crescimento da escolarização, a luta pela liberdade sexual, pela livre expressão da sexualidade, enfim, lutas e avanços que refletem matu-

¹³ A questão da participação social é amplamente demarcada na Constituição Federal de 1988 e podem ser destacados os seguintes artigos: 10º; 37, item XXII § 3º; 39 §2º; 194 § único item V e VII; 198 item III; 204, item II; 216-A § 1º item X; 227 § 1º e 230, dentre outros.

ração democrática.

A partir disso, registram-se experiências inovadoras, como o orçamento participativo e a ampliação dos movimentos sociais diante de uma agenda internacional, através de experiências do Fórum Social Mundial (GUIMARÃES, 2009).

Esses movimentos sociais marcam profundamente a história do Brasil e demarcam a participação social dos cidadãos e cidadãs brasileiros.

Por ter uma agenda democrática e de cidadania ativa, esse ciclo de desenvolvimento é percorrido por grandes momentos de mobilização institucional, dos quais podem ser citados quatro: a campanha das Diretas Já, a campanha pelos direitos na Assembléia Constituinte; a campanha pelo *impeachment* do Collor e a eleição do presidente Lula em 2002. É um movimento nacional com uma agenda mais expandida, fundamentado na democracia, cruzando conquistas institucionais e extrainstitucionais, estabelecendo uma espécie de refundação larga das próprias bases da democracia brasileira e do Estado brasileiro (GUIMARÃES, 2009, p. 16).

A mobilização nacional em torno de temas de interesse da sociedade, sem dúvida, anima a Nação, propiciando a democracia e a luta por conquistas coletivas.

Assim, Guimarães (2009, p. 17) identifica “[...] cinco grandes tradições animadoras desse ciclo democrático de autoformação do povo brasileiro: o comunitarismo cristão, o nacional-desenvolvimentismo, o socialismo democrático, o liberalismo republicano e a cultura popular [...]”, que expressam um pouco os momentos históricos da sociedade brasileira, o que leva à reflexão acerca desses momentos na perspectiva de transformação pautada na teoria social crítica¹⁴.

Avritzer (2009) ressalta a importância do crescimento das for-

¹⁴ Quando nos referimos a uma teoria social crítica, nos reportamos ao marxismo, pautada em Marx.

mas de organização da sociedade civil para a democratização do Brasil. A maior concentração delas, principalmente de associações comunitárias e profissionais, foi nas regiões Sul e Sudeste, expandindo-se, posteriormente, para outras regiões. O associativismo também aparece nas regiões Norte e Nordeste, mas com menos autonomia do que nas demais regiões. Essas associações de formato democrático são marcadas pela ação voluntária.

Avritzer (2009) reforça, ainda, que, nos anos 1980, o associativismo e as formas de organização da sociedade civil aparecem na cena política e tem seu auge no processo constituinte. Houve, assim, a participação institucionalizada dos movimentos populares no Estado, pela via das emendas populares. Na década de 1990, há uma proliferação de ONGs¹⁵ no Brasil.

Outra questão relevante a ser destacada é que os conselhos de políticas e os orçamentos participativos são espaços importantes para que as instituições e os cidadãos representantes da sociedade civil participem e influenciem nas decisões públicas, mas que nem sempre são ocupados por cidadãos críticos e conscientes de seu papel diante da realidade e necessidades da sociedade como um todo.

Diante do exposto, alguns aspectos históricos foram resumidamente explicitados a fim de que possamos compreender historicamente a participação social na realidade brasileira.

Vale ressaltar que, além da compreensão da participação social e da informação¹⁶ dos elementos essenciais do conhecimento da rea-

¹⁵ Segundo Avritzer (2009, p. 31), ONG é parte de um conjunto de definições e regulamentações específicas expressas e difundidas por organismos institucionais, tais como a ONU e o Banco Mundial. A definição do Banco Mundial para ONGs é a seguinte: “ONGs incluem uma variedade ampla de grupos e instituições que são inteiramente ou largamente independentes do governo, e caracterizadas por serem mais humanitárias ou cooperativas do que por serem comerciais e objetivas”.

¹⁶ Quando nos referimos à informação, entendemos que “é a condição que subsidia os segmentos nas escolhas a partir de seus interesses e necessidades”. (AMMAN apud LOBATO, 2010, p. 222).

lidade social, é preciso que estejamos motivados a participar. Assim, concordamos com Lobato (2010, p. 221) quando afirma que

A motivação está relacionada ao modo como nos colocamos diante do mundo exterior. Existem várias ordens de motivos, porém, os de natureza ética é que nos levam a participar, propiciando o diálogo e a comunicação com o outro, favorecendo a associação em diferentes grupos.

Quando nos reportamos à participação em processos avaliativos, especificamente, é preciso que ela seja considerada importante por seus protagonistas, desde que compreendam o seu papel no processo de forma democrática, tenham informações a respeito da realidade a ser avaliada e estejam motivados para inserção no processo.

De acordo com Carvalho (2007, p. 89), “a avaliação participativa ganha destaque pelo seu uso freqüente na avaliação institucional”. Ainda segundo a autora,

[...] a avaliação participativa torna-se procedimento rico dado que sua realização é partilhada com os agentes e beneficiários envolvidos (no programa ou instituição) permitindo para além da avaliação uma apropriação reflexiva e socializada entre os diversos sujeitos da ação em movimento.

Portanto, a avaliação participativa pressupõe partilhar opiniões sobre a realidade avaliada, bem como refletir coletivamente opiniões diferenciadas e chegar a um objetivo comum, pois o resultado será a construção de um coletivo.

Vale ressaltar que “no campo da educação a avaliação institucional tem sido utilizada com maior ênfase nos últimos anos como instrumento para aferir a qualidade do ensino nas universidades brasileiras” (BARREIRA, 2000, p. 58).

Na busca de um maior direcionamento ao tema, no próximo

item, abordaremos mais especificamente a questão da construção coletiva na realidade brasileira diante da avaliação institucional.

Os processos de construção coletiva no âmbito da avaliação institucional na realidade brasileira

A avaliação institucional é um dos elementos que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Está inteiramente vinculada à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. Isso se dá por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2006).

Segundo Inep¹⁷ (2014), a avaliação institucional está organizada em duas modalidades, autoavaliação e avaliação externa. A primeira é realizada internamente nas instituições, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Conaes¹⁸. A segunda é realizada por comissões designadas pelo Inep, e têm como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. Esse processo norteia-se por uma visão multidimensional que visa a articular suas naturezas formativas e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Compreende-se a avaliação institucional como um processo dinâmico e elemento balizador da qualidade que se deseja para a educação superior brasileira, mediado pelo Inep, segundo o decreto

¹⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹⁸ Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe acerca da organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições. A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) representa um avanço estratégico para o processo de avaliação.

Com o Sinaes a avaliação da educação superior brasileira adquire um caráter sistêmico¹⁹, passa a ser realizada conforme as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, que assegura melhor sintonia da avaliação com as políticas de Estado, criando possibilidades para o uso dos resultados nos processos regulatórios e construindo bases sólidas para que a educação superior brasileira atinja patamares cada vez mais altos de qualidade.

O processo de avaliação se traduz no desejo e na necessidade da comunidade acadêmica refletir sobre o seu fazer, a partir de objetivos propostos. Portanto, trata-se de uma atividade participativa e democrática, desde sua proposta inicial, perpassando pelas discussões de prioridades e até o alcance de seus resultados.

Destaca-se a importância da avaliação desde sua sistematização na educação superior a partir da década de 1980, quando teve início a avaliação da pós-graduação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo Silva e Arêas (2012, p. 4), a importância da avaliação institucional é compreendida no meio acadêmico tanto pela comunidade interna como externa.

Para os alunos: na melhoria da qualidade de ensino, da infraestrutura e dos serviços prestados; Para os servidores: na melhoria da qualidade do ambiente de trabalho, dos planos de capacitação e alocação das atividades; Para a sociedade: na melhoria dos serviços prestados pela instituição, na melhor adequação

¹⁹ Quando referimo-nos ao *caráter sistêmico*, entende-se como um processo contínuo, regular.

dos cursos oferecidos ao setor produtivo da região, na participação da instituição no desenvolvimento regional, no aumento da qualidade da educação na região, na melhoria na oferta de cursos e formação profissional qualificada; Para a Instituição: na geração de indicadores necessários para nortear o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e o planejamento estratégico, na melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade interna e externa (SILVA; ARÊAS, 2012, p. 4).

A avaliação institucional proporciona um espaço de reflexão acerca da qualidade do trabalho que se desenvolve na universidade. Para que não aconteça de forma mecânica, a avaliação institucional deve ser de caráter participativo e democrático.

Para validar esse caráter participativo e democrático, CPA é responsável por planejar ações que garantam a participação dos diversos agentes no processo de avaliação da instituição. Entre os pontos que se encontram no planejamento pode-se destacar o incentivo à participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação interna do câmpus; o diálogo entre os diversos setores do câmpus; o aprimoramento da comunicação, promovendo a visibilidade de projetos, cursos, eventos, bem como outras ações.

A realização de eventos e palestras é eficaz para alcançar e fazer a aproximação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos administrativos), divulgar a finalidade e o papel da CPA/CSA na universidade; desencadear um processo de reflexão junto à comunidade acadêmica acerca da avaliação institucional e diagnosticar as expectativas e dificuldades da participação da mesma no processo avaliativo.

Nessa perspectiva, a dimensão democrática envolve a possibilidade dos agentes manifestarem suas opiniões e participarem de atividades que visam a produzir reflexões coletivas sobre a avaliação.

A avaliação interna é um espaço de reflexão, um processo de construção coletiva, junto à reitoria e aos colegiados de cursos, para imple-

mentação de condições adequadas ao desenvolvimento da qualidade social do ensino, da extensão e da pesquisa. Trata-se de um momento de verificação da qualidade do percurso que se realiza na universidade.

A condução da avaliação implica uma construção coletiva através de ações que visam à ampliação da compreensão do sentido comum de universidade construído por professores, alunos e técnicos que nela atuam como agentes desse processo democrático, bem como a comunidade externa, sem perder de vista a diversidade e especificidades das diferentes ações desencadeadas pela instituição. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2002, p. 44) expõe que

Compreender a universidade é uma construção intelectual e coletiva que passa pelo conhecimento das suas diversas partes, interpretação e integração dos seus diversos e contraditórios sentidos, levando em conta não somente as dimensões internas da instituição, mas também as suas relações com o universal da ciência e dos valores, inseparavelmente do local, da comunidade, dos entornos mais próximos, do relativo e até mesmo do efêmero.

Sendo assim, para garantir o desvelamento da avaliação como reflexo da realidade nas universidades, a participação é um instrumento fundamental para a disseminação de informações relacionadas à parte formadora da universidade, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Mesmo que seja uma construção coletiva e democrática, a avaliação institucional ainda é alvo de reflexões sobre a participação. As ações das 4^o CPA no sentido de concretizar a participação acadêmica são fundamentais, porém não suficientes, uma vez que a participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo ainda não chegou ao nível esperado nas IES. Vale ressaltar que esse processo deve ser uma construção coletiva dos sujeitos que fazem parte da universidade (discentes, docentes e técnicos administrativos), buscando o desenvolvimento em seus diferentes segmentos.

As universidades constituem-se um espaço de participação fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e do poder em benefício da coletividade. Carvalho (2011, p. 105) aponta que, historicamente, onde há relacionamento entre seres humanos ocorre a participação, “na família, nas associações, locais de trabalho, [...] hospitais, escolas, universidades, entre outras”.

É comum o sujeito se fazer presente nessas organizações apenas como membro, mas não como participante efetivo, capaz de tomar decisões; sempre deixa o poder de decisão nas mãos dos dirigentes. Sobre o poder da participação coletiva Chauí (2006 *apud* CARVALHO, 2011, p. 104) ressalta que,

Dessa maneira, os conceitos de participação e de poder trazem consigo a idéia de descentralização do poder como democratização das decisões políticas, de sorte que a sociedade seja capaz de criar múltiplos lugares e focos de poder que são concorrentes, concomitantes, conflitantes, antagônicos, contraditórios e, com frequência, convergentes.

Assim, o poder consiste na ação coletiva, as ações determinam as decisões e ações políticas, dessa forma o poder não se reduz à figura do dirigente, dos órgãos de governo, mas se espalha pelo tecido social.

A comunidade acadêmica necessita compreender-se como parte fundamental do processo de avaliação, por meio da participação. Carvalho (2011) lembra que participar significa ter direito e poder para tomar decisões que possam definir diretrizes políticas em benefício da coletividade.

Pateman (1992 *apud* CARVALHO, 2011, p. 106) defende que não nascemos participando, mas aprendemos a participar no exercício da vida em sociedade. “a participação [...] tem um papel transformador, mas somente ocorrerá quando deixar de ser conteúdo a ser ensinado para ser práxis”.

A participação é um processo permanente de construção, de

aprendizado, pois a participação política não está incorporada no ato do nascimento, não se trata de uma tendência natural do ser humano, mas exercita-se o ato de participar durante sua vida, principalmente nos espaços sociais, como a universidade.

Algumas reflexões sobre participação social na realidade do Tocantins na UFT

Consultando autores como Carvalho (2011), Diaz Bordenave (2002), Toro e Werneck (2007), Demo (2009) e Valadares (1995), pode-se constatar a relação intrínseca entre participação social, mobilidade social e democracia. Interessa, aqui, delinear o conceito de participação, participação social, mobilidade social e democracia, no sentido de facilitar algumas reflexões acerca da participação social, principalmente na UFT.

Como se sabe, a questão da participação é atual e tem significados diferenciados no âmbito da sociedade, de acordo com os processos que são implementados, fazendo parte das preocupações dos gestores e, principalmente, das comunidades universitárias (CARVALHO, 2011, p. 295).

Demo (2009, p. 18) afirma que “participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em costume, vir a ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual.”

Considerando que participação é um processo de mobilização social, ela não deve ser confundida com manifestações públicas. Segundo Toro e Werneck (2007, p. 13),

A mobilização social ocorre quando um grupo de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade decide e age com um objetivo comum, buscando, quotidianamente, resultados decididos e desejados por todos, pois mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados.

Para que a participação cresça em abrangência e profundidade, há que se considerar a afirmativa de Toro e Werneck (2007, p. 29-30), que leva em consideração três aspectos, a saber: “a participação como valor democrático”, “a abrangência dessa participação como valor e sinal democrático” e “considerar a participação de todos como uma necessidade para o desenvolvimento social”.

Valadares (1995, p. 70) entende participação como “um sistema social complexo e dinâmico, produto da ação humana”. Ainda segundo o autor,

Independentemente de ser ou não intencional e racionalmente criada, ou de surgir como consequência de fatores fortuitos, a participação está relacionada a diferentes valores e objetivos e assume diferentes propriedades estruturais e operacionais sob várias configurações, das quais resulta uma variedade de resultados. Portanto, o potencial de um sistema social participativo, ou seja, a sua capacidade de alcançar o resultado idealizado é determinado pela sequência e pelo interrelacionamento de três dimensões da participação: dos valores, crenças e objetivos dos implementadores; passando pelas propriedades dos arranjos participativos; e pelo resultado da participação (VALADARES, 1995, p. 70).

Sobre democracia pode-se afirmar que

É a forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo. [...] tem origem no grego *demokratía* que é composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). [...] É um regime de governo em que todas as importantes decisões políticas estão com o povo, que elege seus representantes por meio do voto. É um regime de governo que pode existir no sistema presidencialista, em que o presidente é o maior representante do povo, ou no sistema parlamentarista, em que existe o presidente eleito pelo povo e o primeiro ministro que toma as principais decisões políticas. [...]

é um regime de governo que pode existir no sistema republicano, ou no sistema monárquico, em que há a indicação do primeiro ministro que realmente governa (SIGNIFICADOS, 2014).

Com base nas definições apresentadas, procuramos compreender o porquê de essa tríplice aliança (participação, mobilidade social e democracia) ainda deixar a desejar na UFT, quando se considera a participação nas decisões, na gestão universitária e no processo de avaliação institucional.

Tendo em vista que nos conselhos deliberativos da UFT existe forte concentração de poder na figura dos gestores, está ainda mais distante de se consolidar uma efetiva participação na qual os segmentos da comunidade universitária tenham mais igualdade de participação nos espaços deliberativos, bem como de se ampliar a participação de tais segmentos no processo de gestão institucional, abrangendo, para além da execução, os níveis e graus mais elevados do processo de tomada de decisão, como a definição das diretrizes, políticas de planejamento, financiamento e avaliação institucional (CARVALHO, 2011, p. 7).

Quanto à baixa participação da comunidade universitária nos processos de gestão, tomada de decisão e avaliação institucional, o autor considera que,

Paradoxalmente, na perspectiva de participação como luta política, embora haja uma demanda da comunidade universitária por participar dos processos de tomada de decisão, ocorre uma baixa participação nesses mesmos espaços e em atividades ou ações importantes que vem ocorrendo na universidade, principalmente no que se refere ao nível de proposições de diretrizes políticas. Embora em menor escala, os obstáculos à participação no processo de participação na UFT não

diferem dos obstáculos à participação na sociedade de uma forma geral, e têm a ver com o modo como o sistema de produção e reprodução social está organizado e se efetiva (CARVALHO, 2011, p. 7).

Coincidentemente, a UFT, através da sua Diretoria de Desenvolvimento Humano (DDH), em conjunto com a Coordenação de Formação e Desenvolvimento (CFD), vem mobilizando seus servidores efetivos (docentes e técnicos administrativos) para participação (obrigatória) no processo de avaliação de desempenho, que objetiva melhorar a prestação de serviços à comunidade (interna e externa) e condicionar a progressão por mérito para quem alcançar a média nas avaliações, que serão feitas através de questionário *online*.

Semelhante processo, só que voltado para a avaliação institucional, foi desencadeado nos últimos anos pela UFT através da CPA em conjunto com as comissões setoriais de avaliação (CSAs), mas a participação da comunidade universitária não foi a esperada.

Diferentemente do processo de avaliação institucional, que não torna obrigatória a participação no processo avaliativo, a avaliação de desempenho dos servidores tem uma maior participação tendo em vista que só tem direito à progressão funcional quem alcançar a média na avaliação.

Quanto à questão de obrigatoriedade ou não obrigatoriedade de participação nos processos, Carvalho (2011, p. 6) acredita que “a baixa participação talvez esteja no fato de como o sistema está organizado e se efetiva”.

De fato, a demanda existe e essa questão reflete diretamente nos resultados dos processos avaliativos que a UFT desencadeia anualmente, pois participar não é obrigar. Primeiramente, devem-se observar quais são os objetivos, os canais, e qual o público alvo da participação, bem como as diversas formas de participar, as condicionantes, as ferramentas operativas e qual é a necessidade humana para essa participação (DIAZ BORDENAVE, 2002).

No entanto, esse interesse pela participação não parece estar acompanhado de um conhecimento generalizado do que ela é, de seus graus e níveis, de suas condições, de sua dinâmica e de suas ferramentas operativas. A escassez de literatura sobre o tema revela até que ponto a participação é um assunto novo e o quanto nossa sociedade tem sido pouco participativa (DIAZ BORDENAVE, 2002, p. 8-9).

Especificamente na UFT, com toda a mobilização que a DDH/CFD realiza para que se tenha uma maciça participação da comunidade acadêmica em seus processos avaliativos, os resultados não são satisfatórios. Isso exige reflexões sobre a participação do seu público alvo.

As metodologias, instrumentos e ferramentas que a DDH/CFD e também a CPA/CSAs utilizam para mobilizar a comunidade universitária estão pautados em uma estrutura e planejamento que leva em consideração as dimensões básicas para essa mobilização, o modelo de comunicação para organizar e orientar essa mobilização, os aspectos que devem ser considerados e como se desenvolve essa mobilização do início ao fim.

Historicamente, os três segmentos (discentes, docentes e técnicos administrativos) que formam a comunidade universitária na UFT reivindicam participação nos processos sociais, avaliativos e de gestão, mas, quando são chamados a participar, não participam.

Em trabalho que trata do processo de gestão e participação na universidade, Carvalho (2011) traçou um mapeamento considerando os princípios, prioridades, concepções, práticas, condicionantes e perspectivas de participação no processo de gestão da UFT na percepção da comunidade universitária. O autor levanta uma polêmica em relação à participação no local de trabalho a partir da seguinte pergunta: “em que medida o ato de participar representa ou não um avanço no processo de autonomia dos trabalhadores e na melhoria das suas condições de vida na sociedade?”

Sobre esse questionamento, pode-se depreender que não se tem um parâmetro e nem se sabe até que ponto isso representa um

avanço ou retrocesso no processo de autonomia dos servidores da UFT, o que se sabe é que a UFT visa sempre à melhoria da prestação de serviços às comunidades interna e externa, da condição de trabalho e da qualidade de vida de seus servidores.

Em geral, pode-se dizer que existem vários obstáculos à participação nos processos avaliativos, de gestão e de tomadas de decisões, o que, de certo modo, se relaciona a como o sistema está organizado, mas os entraves de ordem econômico-material, ideológico-cultural, político, institucional e comunicacional constituem barreiras a essa participação (CARVALHO, 2011).

Para reforçar a ideia de que a participação social, mobilidade social e democracia podem caminhar juntas, independentemente do espaço em que ocorram, recentemente, foi baixado o **decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que** institui a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS), cujo objetivo é fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil (BRASIL, 2014). Esse decreto visa a aumentar a participação social do indivíduo nos diversos processos desencadeados na sociedade civil organizada, o que pode servir de exemplo, principalmente, nas comunidades universitárias, especificamente, na UFT.

Finalizando, vale ressaltar que participação não condiz com obrigatoriedade. Trata-se de um processo de conscientização e compreensão dos sujeitos acerca da importância dela, a fim de garantir a participação consciente, crítica e contributiva em processos de construção coletiva. Portanto, as IFES necessitam investir na avaliação institucional junto à comunidade acadêmica de forma constante, demonstrando claramente seus objetivos, transparência nos resultados e a importância da participação dos docentes, discentes e técnicos administrativos para obtenção de resultados satisfatórios que tragam qualidade para o ensino superior e atendam efetivamente o direito à

Educação Superior, de forma que os resultados se tornem uma construção coletiva, que traga o atendimento as necessidades e interesses coletivos pelo bem da coletividade.

A avaliação e participação em processos avaliativos é um tema polêmico na realidade das IFES e em especial na UFT, pois mesmo havendo planejamento, os resultados ainda não são satisfatórios.

Os fatores que impedem tal participação podem estar ligados a gestão e tomada de decisões, mas também a questões de ordem econômico-material, ideológico-cultural, político, institucional e comunicacional.

Assim, faz-se necessário repensar constantemente o processo de participação junto à Avaliação Institucional, traçando estratégias para conquista da comunidade acadêmica à efetiva participação consciente, crítica e contributiva

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo (Org.). **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Democracia Participativa).

BARREIRA, Maria Cecília R. N. **Avaliação Participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras Editora; Lisboa: CPIHTS, 2000.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumentos. Brasília: INEP, 2006. 180 p. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014.** Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%208.24.3-2014?OpenDocument>. Acesso em: 20 out. 2014.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. Avaliação participativa – Uma escolha metodológica. In: **Avaliação de Políticas Sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2007.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **O processo de gestão e participação na universidade:** limites, possibilidades e desafios na UFT. 350 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 176 p.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. **Educação Superior em Debate**, Brasília, DF: Inep, v. 1, 2002.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação.** 8. ed., 3. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2002. 84 p. (Coleção Primeiros Passos).

GUIMARÃES, Juarez R. Culturas brasileiras da participação democrática. In: **Experiências nacionais de participação social.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Democracia Participativa).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Avaliação Institucional.** 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/avaliacao-institucional>>. Acesso em: 23 out. 2014.

LOBATO, Alzira Tereza. Considerações sobre o trabalho do assistente social na área do Envelhecimento. In: **Serviço Social: temas, textos e contextos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. (Coletânea Nova do Serviço Social).

SIGNIFICADOS. **O que é Democracia**. 2014. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/democracia/>>. Acesso em: 23 out. 2014.

SILVA, Eduardo M.; CUNHA, Eleonora S. M. (Org.). **Experiências internacionais de participação**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Pensando a Democracia Participativa, 2).

SILVA, S. V.; AREAS, C. A. C. **Avaliação Institucional**. 2012. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/> > Acesso em: 20 out. 2014.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação**. São Paulo: Cortez, 1987.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria D. **Mobilidade social: um modo de construir a democracia e a participação**. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p.

VALADARES, José Horta. **Participação e poder: o comitê educativo na cooperativa agropecuária**. 81 f. 1995. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 1995.

5.

Avaliação institucional: os desafios do caminho

Francisca Maria da Silva Costa²⁰

Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes²¹

Enilda Rodrigues de Almeida Bueno²²

Elaine Jesus Alves²³

Héber Rogério Gracio²⁴

As mudanças que se efetivaram na sociedade, sobretudo nas últimas décadas do século XX, marcaram todos os segmentos com impactos significativos que favoreceram a transição rumo à demo-

²⁰ Mestre em Educação – UCB. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFT de 2006-2008 /2012-2014. Email: fransilvac@mail.uft.edu.br

²¹ Mestre em Educação - UFT. Administradora na UFT. Membro da CPA (2012-2016). Email: enedina@mail.uft.edu.br

²² Doutora em Educação e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora adjunta do curso de Letras, do mestrado em Letras, presidente da Comissão Setorial de Avaliação do Câmpus de Porto Nacional da UFT e membro da CPA. Email: enilda.bueno@uft.edu.br

²³ Pedagoga, mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Doutoranda do programa em educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Assessora pedagógica da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE) da UFT. Email: elainealves@mail.uft.edu.br

²⁴ Doutor e mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília (UnB). Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Email: hrgracio@gmail.com

cracia, dentre outros aspectos. O aumento da sofisticação tecnológica, o crescimento demográfico, a crescente urbanização e a expansão dos meios de comunicação propiciaram a diminuição das distâncias. O processo de globalização decorrente da mundialização do capital tornou as relações, tanto pessoais quanto organizacionais, mais complexas e vulneráveis, alterando visivelmente o pensar, o sentir e o agir individual e coletivo.

A partir de uma nova visão de mundo, a convivência humana tendeu mais para a tolerância e respeito à diversidade. Um novo olhar também se voltou para as organizações, tendo em vista as demandas surgidas com a nova ordem estabelecida. Verdades passaram a ser questionadas e o que era sólido se desfez, mostrando a dinâmica social e a evolução provocada pela ação do homem.

As descobertas científicas propiciaram novos parâmetros para as formas de vivência e convivência. As mudanças nos segmentos sociais suscitaram novas formas de gestão organizacional, o modelo de administração verticalizada e centralizada já não se coaduna mais com o momento vigente. Além de atingir o segmento empresarial e estatal, atinge também a universidade, enquanto organização que atua de forma mais democrática. Assim, atender demandas quantitativas e qualitativas da sociedade tornou-se *sine qua non* para o desenvolvimento de setores específicos da educação.

Nesse contexto, a política educacional brasileira resultou em inúmeras medidas que reformularam completamente o sistema educacional brasileiro. A reforma universitária realizada pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza se pautou, segundo Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), em três objetivos: a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino. Nesse momento, o ensino superior entrou em pauta nas agendas das reformas das políticas neoliberais, cuja palavra de ordem centrou-se na participação. Tornou-se, ainda, referência de consolidação social, ou seja, cursar o nível superior é condição de avançar no status social, de superação da estratificação e de ascensão

em diversas áreas do mercado de trabalho. A cultura do trabalho e emprego voltou o olhar para a qualidade e a diversidade dos cursos oferecidos, a avaliação tornou-se imprescindível enquanto instrumento de monitoramento, regulação e certificação de qualidade.

Nessa circunstância que a reflexão deste trabalho se assenta e pretende mostrar os caminhos percorridos para a implantação da avaliação institucional na Universidade Federal do Tocantins (UFT), bem como as decisões empreendidas para a formação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e, seguidamente, dos elementos de autoavaliação, forma de aplicação de instrumentos e composição de relatórios.

Este texto objetiva relatar de forma sucinta essa trajetória, a partir de recortes que contribuam para o entendimento de uma cultura de avaliação que atenda não somente os dispositivos legais, mas que revele a transparência da universidade nos aspectos elencados para essa finalidade, a composição de equipes para subsidiar as ações a serem empreendidas pela CPA, para a efetivação da avaliação institucional na UFT, considerando o período de 2006 a 2012.

Sobre o contexto em que este estudo foi realizado, vale informar que a UFT originou-se em parte da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), criada com o decreto nº 252/90 de 21/02/1990, em conformidade com o dispositivo da lei 136/90 de 21.12.1990. Convém ressaltar que a UFT conservou a estrutura multicampi com sete unidades localizadas nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Palmas Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis as quais distam aproximadamente, de 60 a 576 Km da capital do estado (Palmas), onde está instalada a Reitoria (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2006). Embora tenha sido criada em 2000, pela lei n.º 10.032, de 23 de outubro de 2000, iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da então Universidade do Tocantins.

Um passeio pela realidade multicampi da UFT, com suas

idiosincrasias, pode permitir a compreensão dos desafios e enfrentamentos que envolvem adversidades em torno das distâncias entre o instituído, ou seja, aquilo que é estabelecido como estrutura e referência de funcionamento de uma instituição multicampi, previsto na legislação, em diretrizes curriculares e resoluções nacionais; e o instituinte, que envolve práticas norteadoras de ações administrativas, financeiras, pedagógicas e acadêmicas que caminhem para a construção de uma cultura organizacional, mas que exige sujeitos com práticas comprometidas com o fortalecimento das relações democráticas e com a autonomia universitária.

Compreende-se que, em qualquer segmento social, nenhum procedimento de intervenção institucional acontece abdicando da sua historicidade. Considerando esse aspecto, a forma de organização multicampi tem evidenciado, de certa maneira, alguns questionamentos em torno dos caminhos percorridos, incluindo o modo como se formaram os grupos, o diálogo com os teóricos da avaliação, o compromisso político com a proposta e toda a logística para a construção de instrumentos e, sobretudo, da análise dos resultados.

Diante desses pressupostos, este trabalho pretende apresentar a trajetória institucional da UFT e as nuances históricas da universidade e dos esforços empreendidos na avaliação institucional. Uma história que iniciou em 2003, com a nomeação da primeira comissão interna de avaliação. Um caminho pelo qual, parafraseando Drummond, *passaram bois, passaram boiadas, passaram rios, passaram pedras, mas certamente, nesse caminho, também tem flores, de muitas cores.*

Os passos da pesquisa

Este trabalho se efetivou por meio de pesquisa de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica se deu por meio do levantamento e seleção da bibliografia concernente ao tema em questão, bem como da organização sistemática do trabalho.

Marconi e Lakatos (1993) afirmam que a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia publicada com relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Neste estudo, foram utilizados materiais impressos como documentos históricos e atuais escritos sobre o tema, portanto, registros de aportes legais e livros, monografias, manuais de orientação, dentre outros.

Chizzotti (2006) considera que a pesquisa documental é importante para reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema. A pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Foram consideradas as metodologias significativas para a consecução dos resultados da pesquisa.

Inicialmente, foi feita pesquisa bibliográfica com a finalidade de contatar os teóricos que abordam sobre a temática; em seguida, pesquisa documental da qual fizeram parte relatórios, livros e outros documentos institucionais; além de pesquisa descritiva para relatar e descrever os dados obtidos. Para análise de dados, foram considerados relatórios da CPA de 2006 a 2012, a fim de estabelecer um comparativo de evolução do crescimento horizontal e vertical da UFT nesse período.

O que revelam os caminhos

Um espaço multicampi constituído por nove etnias indíge-

nas e grupos de remanescentes de quilombolas, sujeitos que, em sua maioria, são alijados do processo de cidadania, visto que são trabalhadores de classes subalternas, vivendo historicamente em situação de exploração. Há uma composição de classes diferentes e antagônicas que emergem a partir da desagregação das comunidades primitivas. Contexto propício para o surgimento de proprietários dos meios de produção que empregam os assalariados, que vendem sua força de trabalho para sobreviver.

Torna-se relevante informar também que, além das históricas oligarquias presentes de norte a sul, o estado do Tocantins é caracterizado por uma economia que abrange o agronegócio, advindo da agropecuária, cuja representação é significativa na região; e o serviço público nas três esferas. O universo acima descrito impõe à universidade pública a responsabilidade por conquistas que efetivem sua missão articulada à sua vocação social e política.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2007 – 2011), a UFT estabeleceu como missão “Produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com desenvolvimento sustentável da Amazônia”, e como visão estratégica “Consolidar a UFT como um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DOTOCANTINS, 2007 p. 21).

Assim, a UFT, em 10 anos de existência, oferece 48 cursos de graduação em diversas áreas de conhecimento, 18 mestrados e quatro doutorados, que muito têm contribuído para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do estado do Tocantins e região. Com um corpo docente de aproximadamente 900 professores, mais de 40% são doutores e/ou pós-doutores e os demais são mestres. São mais de 19.000 estudantes oriundos não somente do Tocantins, mas também dos estados circunvizinhos, como Pará, Maranhão, Goiás e de outras regiões do Brasil.

A avaliação institucional: breves revisões

O recorte histórico da avaliação institucional que antecede a UFT e merece atenção nessa reflexão é o momento em que mudanças se estabeleceram na gestão das organizações, que passou a não ser mais concebida de forma centralizada, verticalizada. Esse momento se caracterizou pela retomada da democracia e culminou com a Constituição Cidadã de 1988, que gerou discussões sobre alternativas relacionadas à educação superior e à necessidade de avaliação.

É importante lembrar que, apesar de as discussões estarem atreladas às propostas mais amplas dos governos, até o início da década de 1980 a produção acadêmica sobre avaliação institucional e avaliação da educação superior era incipiente. O interesse significativo da academia pela avaliação da educação superior surgiu a partir das discussões sobre avaliação institucional, da importância concedida pelos órgãos criados para essa finalidade e da evolução das propostas de avaliação nas IES. Assim, com a emergência dos governos com projeto neoliberal, ampliaram-se os debates, passando a incluir as temáticas da questão orçamentária, do financiamento do ensino e, principalmente, da pesquisa; da questão salarial; da questão institucional, entre outras.

Neiva (1988) esclarece que as tentativas de avaliação da educação superior no país se evidenciaram com a criação de um grupo de trabalho constituído no Conselho Federal de Universidade. Disso resultou o Programa de Avaliação da Educação (Paru), em 1984, que tinha como missão preparar um projeto de avaliação da reforma universitária. A autora afirma que

O Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Brasil, 1986), causou impacto e acabou por gerar intensos debates entre Universidades e Governo ao propor uma nova política para o ensino superior e ao estabelecer a avaliação para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior, cuja polêmica centra-se principalmente na

articulação que se estabelece entre autonomia e avaliação, uma vez que, nas considerações que acompanham o anteprojeto de lei para a reforma universitária a necessidade da avaliação, decorrente do reclamo de responsabilidade social da Instituição, é articulada à proposta de maior autonomia da universidade, inclusive financeira (NEIVA, 1988, p. 4).

Esse modelo de avaliação da educação superior referenciado até o final da década de 1980 ainda é utilizado, porém tem se distanciado dos objetivos iniciais, visto que, inicialmente, tinha a pretensão de articular políticas de governo com o projeto neoliberal de sociedade. Incluindo resultados das instituições públicas e privadas; apresentar dados quantitativos com vistas ao incremento de investimentos externos, como aqueles orquestrados pelo Banco Mundial e não necessariamente direcionados à conquista da qualidade na educação superior.

Em 2003, o governo de Luís Inácio Lula da Silva implementou um sistema de avaliação democrático para a área educacional. Com isso buscou fortalecer todo o sistema nacional de educação, pois propôs escola para todos, com qualidade, gratuidade e permanente avaliação das instituições de educação superior. Essas implementações foram possíveis com a aprovação da lei nº 10.861/04, que regulamentou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), juntamente com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (POLIDORI, 2007).

Esse novo sistema de avaliação institucional se desenvolve em dois momentos: a) autoavaliação conduzida pelas comissões próprias de avaliação; e b) através de mecanismos de avaliação externa. Foram implantados alguns instrumentos de avaliação externa pelas comissões de especialistas nomeadas pelo Inep/MEC que no início eram caracterizados por 10 dimensões e que atualmente foram transformadas em cinco eixos: planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura física.

As reflexões nesse período evoluíram com a criação do Sinaes, em 2004, que propõe um modelo de avaliação de cunho participativo. Mesmo assim, pode-se entender que, no Brasil, esse processo continua em aprimoramento quando se verificam, na década de 1990, ações mais significativas para a avaliação institucional. Isso justifica a falta de expressividade sobre a temática nessa época. A partir da lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, todas as instituições de ensino superior no Brasil estão obrigadas a se submeterem ao processo de avaliação institucional estabelecido pelo Sinaes.

O modelo de avaliação proposto pelo Sinaes visa a estabelecer a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. Isso por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Para fins de aplicação, abrange duas etapas: autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Conaes; e a avaliação externa - realizada por comissões designadas pelo Inep, tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior, os quais estão expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. Esse processo tem como orientação uma perspectiva que busca integrar aspectos de natureza formativa e de regulação numa visão mais global.

Assim, a avaliação institucional constitui-se um instrumento que permite aferir a qualidade do sistema de ensino superior, saber como as instituições constroem conhecimento sobre sua realidade, como podem melhorar a qualidade educacional e atingir índices qualitativos e, conseqüentemente, maior relevância social.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2000b), a avaliação institucional afirma o sistema de valores dominante na instituição quando define os papéis e compromissos dos indivíduos nas suas relações. Assim, o autor a compreende como “produção social, autônoma e pública” resultante de um processo participativo e democrático, no qual todos se sentem “agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades científico-tecnológicas e pedagógicas”. Não por acaso, sua tese mais explícita em outra obra incide, com veemência, contra as funções avaliativas meramente fiscalizadoras e punitivas, levando-o a defender a avaliação “como mecanismo de compreensão da função pública da educação e construção de melhora de sua qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2000b, p. 16).

A criação e efetivação da UFT ocorreu num momento histórico no qual a concepção de avaliação institucional no campo da educação superior no Brasil estava em processo de mudança. A UFT não vivenciou diretamente essa fase, pois foi criada juntamente com a institucionalização de um novo modelo de avaliação institucional, o Sinaes. Por meio de seus instrumentos de avaliação das IES, dos cursos e dos estudantes, o Sinaes reúne três grandes elementos defendidos anteriormente como políticas educacionais isoladas: a avaliação institucional, preconizada pelo Paiub; a avaliação dos cursos, proposta pelo Paru; e a avaliação dos estudantes, recomendada pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). Essa proposta representa um avanço das políticas anteriores de avaliação da educação superior, uma vez que integra as iniciativas anteriormente desarticuladas e disponibiliza a todos os segmentos da sociedade informações que contribuem para a compreensão global da universidade.

No entanto, o quadro que compõe a UFT enquanto instituição e seus desafios vocacionais, sociais e políticos no campo da formação na educação superior impõe um ritmo de crescimento que necessita de monitoramento e somente um movimento avaliativo que permita

um *olhar per se* pode contribuir efetivamente para o objetivo de ser uma instituição de referência e excelência de pesquisa, ensino e extensão da Amazônia legal.

Sobre avaliação Dias Sobrinho (2000a) afirma que

Na prática, sua realização se traduz em um processo de coleta de dados relevantes, a partir dos quais serão possíveis julgamentos de valor, posicionamentos políticos e tomadas de decisão com vistas a ajustar a finalidade social de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o seu conjunto (DIAS SOBRI-NHO, 2000a, p. 34).

Partindo do pressuposto de que avaliar é inerente à ação humana, implica um ato político, permeado de valores, significados e interesses situados em espaços de disputas de poder, é plausível que, por meio da avaliação interna, as IES poderão obter diagnósticos que podem subsidiar tomadas de decisões, bem como identificar suas possibilidades e limites, deixando transparente sua proximidade e distância entre o real e o ideal. Isso requer um trabalho contínuo que envolve o ensino, pesquisa, extensão e demais atividades de gestão. Desse modo, a avaliação interna servirá como momento de reflexão para todos os sujeitos envolvidos com a instituição, e deverá ser considerada fundamental para a continuidade e para o desenvolvimento da comunidade acadêmica e gerencial das instituições.

Convém lembrar que a autoavaliação ou avaliação interna foi considerada a primeira etapa da avaliação das instituições, sendo definida pela Conaes (BRASIL, 2004) como um processo no qual uma instituição ou um curso analisa internamente o que é e o que deseja ser. Para isso considera elementos para responder indagações sobre: o que faz, como faz, por que faz, e para quem faz. A análise e interpretação das informações é fator preponderante para identificação de práticas exitosas e ou equívocos, a fim de verificar a maior qualidade das informações obtidas e, conseqüentemente, dos resultados.

Sendo assim, é importante considerar o processo de avaliação institucional da UFT em seu contexto histórico e político, os enfrentamentos da estrutura multicampi com realidades adversas para se coadunar com demandas congêneres a uma avaliação institucional que de fato possa refletir e expressar a realidade nos vários segmentos que compõe esse universo sociocultural e histórico.

No que concerne à criação da CPA da UFT, de acordo com o relatório de 2006, inicialmente, constituiu-se um desafio para a universidade, em virtude do reduzido quadro de professores e da disponibilidade para a composição da comissão.

Em meio às discussões acerca da instalação, identidade, autonomia e elaboração do plano de ação, entre os meses de outubro/2003 e abril/2004, foi possível constituir a Comissão com as respectivas representações e unidades. Ressaltamos as dificuldades em constituí-la em virtude de atribuições assumidas por professores e falta de disponibilidade em participar da CPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2007, p. 16).

Na UFT, as discussões sobre avaliação institucional resultaram na constituição de uma comissão para coordenar o processo de avaliação interna em 2003 – a CPA, constituída por um representante docente de cada um dos sete câmpus universitários, dois representantes dos servidores técnicos administrativos e dois representantes discentes. Porém, em abril de 2004, quando houve a adequação à lei. 10.861, foi designado mais um representante da sociedade civil para compor a referida CPA.

Nesse sentido, o relatório de 2006 constituiu o primeiro trabalho sistemático da CPA e apresentou os desafios enfrentados pela recém-criada comissão. O relatório revela que elementos de ordem operacional, como sala própria, computadores, secretária, telefone, dentre outros, só foram disponibilizados à CPA a partir de 2005. É

importante ressaltar que, no processo da avaliação institucional da UFT, a comissão trabalhou com autonomia, desde as discussões de elaboração da proposta até a elaboração do relatório final.

Resultados e discussões

A autoavaliação, no primeiro ciclo, de 2004 a 2006, centrou-se nas discussões de construção do planejamento estratégico culminando no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2007. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um instrumento de consulta aos três segmentos da comunidade acadêmica. Esse processo que não se limitou à coleta de informações e se constituiu como uma primeira fase da avaliação. O ciclo foi concretizado e os seus resultados obtidos possibilitaram subsidiar as discussões e a tomada de decisões em todos os setores da UFT: reitoria, pró-reitorias, coordenações de câmpus e cursos, colegiados, Diretório Central de Estudantes, centros acadêmicos, estendendo-se a técnicos administrativos, docentes e discentes, fato que se tornou um grande desafio.

É importante destacar algumas dificuldades em relação à construção da comissão e à elaboração e aplicação dos instrumentos e análise dos dados. O sistema de informática e processamento de dados da universidade também apresentou fragilidades. Entretanto, foi possível identificar dados significativos para estimular o aperfeiçoamento dos objetivos e metas das políticas e das ações desenvolvidas na universidade. Pode-se registrar a expansão das relações entre os diferentes setores da universidade, agregando dados e fornecendo proposições satisfatórias para o processo de avaliação interna.

No segundo ciclo, de 2007 a 2008, o relatório revela a impossibilidade de aplicação dos instrumentos de consulta à comunidade acadêmica, em virtude da desarticulação da CPA, consistindo na descrição das ações executadas pelas pró-reitorias confrontadas com o PDI e PPI, já aprovados nos conselhos superiores da instituição.

Nesse momento, a UFT passa pelo desafio de construir um programa significativo de avaliação interna, embasado em discussões sobre a concepção de avaliação, tanto a institucional externa quanto a autoavaliação, cujos instrumentos avaliativos suscitam a participação de toda a comunidade acadêmica em fóruns de discussão a serem realizados pela universidade em parceria com a CPA. O documento expõe a necessidade do envolvimento de todos os setores da universidade e do entendimento da autoavaliação como uma prática natural e diária, fator imprescindível para que CPA cumpra a sua função.

No ciclo 2009 a 2010, o relatório informa que a proposta de autoavaliação elaborada pela CPA foi realizada por meio de instrumento eletrônico aplicado à comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnico administrativos). Também foram estabelecidas as diretrizes para a discussão e revisão do estatuto da UFT.

A estatuinte da UFT consiste num processo democrático de reformulação do estatuto e do regimento geral. Teve início com a divulgação e instrumentalização da comunidade acadêmica por meio de um site na página virtual da UFT. Aconteceram reuniões com grupos de trabalhos setoriais e os câmpus de Arraias, Miracema e Gurupi não participaram da primeira etapa, que foi retomada em 2010.

É importante ressaltar que a UFT encontra-se no processo de elaboração do seu organograma institucional, no qual estão explicitadas a hierarquia das funções e a sua dinâmica de funcionamento. A resolução nº 12, de 2009, do Conselho Universitário (CONSUNI) estabelece a estrutura organizacional administrativa da UFT. Cabe registrar que, mesmo com a pouca idade da instituição, a organização e o funcionamento dos órgãos colegiados têm se constituído nos principais fóruns de tomada de decisão. As reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) são transmitidas via intranet para a comunidade acadêmica.

A CPA elencou algumas potencialidades e fragilidades detectadas ao longo da elaboração do Relatório de Autoavaliação Insti-

tucional 2011, por meio dos relatórios das pró-reitorias e diretorias, como também pelos diagnósticos dos câmpus elaborados pelas comissões setoriais de avaliação. Em 2011, a CPA reformulou o roteiro de avaliação das 10 dimensões do Sinaes, disponibilizando-o na página da CPA/UFT às pró-reitorias para orientação na elaboração de seus relatórios parciais.

O relatório aponta que o material elaborado para obtenção dos dados mostrou-se deficiente com relação à coleta, sistematização e às informações dos dados. Constatou que informações relevantes foram negadas por alguns setores. Todavia, os dados disponibilizados pela Proesp à respeito da pesquisa e pós-graduação apresentaram um avanço significativo em relação aos anos anteriores, ainda que o sistema informatizado para o registro da produção das atividades dos pesquisadores e encontre em fase de implantação.

A Proex realizou a avaliação dos projetos de extensão, contando com a participação de coordenadores de projetos cadastrados. Embora com pouca adesão dos coordenadores, a iniciativa foi considerada positiva, uma vez que o processo de avaliação é dinâmico. Foram destinados recursos financeiros para financiamento de projetos de extensão, porém evidenciou-se que a quantidade de projetos precisa aumentar.

A implantação do Sigproj melhorou a forma de registro dos projetos de extensão e facilitou a elaboração e a entrega dos relatórios finais dos projetos executados, contribuindo para agilização da certificação aos participantes na extensão. Foi significativo o compromisso social em relação às questões indígenas e étnico raciais (negro), populações historicamente excluídas da sociedade, além da preocupação com a inclusão social de pessoas com deficiências.

Em relação ao ano de 2012, considerando o relatório que contempla os resultados das avaliações realizadas no período, pôde-se verificar o trabalho de sensibilização e o índice de participação dos sujeitos considerando os demonstrativos. Considera-se que os pro-

cessos de avaliação institucional têm assumido papel relevante no âmbito da educação superior. Dessa forma, a avaliação de 2012 seguiu as recomendações do Sinaes para contemplar as dimensões e os seus resultados. A CPA entende a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão como dimensão essencial para a avaliação da UFT, como conceito e como instituição. Trata-se da almejada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Conforme o relatório da Prograd/UFT/2012, após o processo inicial de implantação da universidade e de consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação, entende-se que ainda existem grandes desafios a serem enfrentados, a curto e médio prazo, pela universidade e, de modo especial, pela Pró-Reitoria de Graduação. No instrumento avaliativo aplicado pela CPA em 2012, é possível analisar a real situação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Os núcleos docentes estruturantes (NDE), de acordo com o Parecer nº 4/2010 do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), foram considerados não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e o projeto pedagógico do curso.

Por sua vez, no decorrer de 2012, as centrais de estágios, juntamente com a Prograd, atualizaram a listagem dos estudantes envolvidos em atividades externas ou práticas. A oferta de seguro para os estudantes tem buscado contemplar aqueles que atuam em atividades práticas desde o início do curso e todos os que são matriculados em disciplinas de estágio curricular. No que concerne ao acompanhamento e avaliação dos alunos graduados egressos da UFT, conforme dados da Prograd/2012, é permitido que a instituição e os cursos avaliem os projetos pedagógicos frente às situações vivenciadas pelos egressos junto ao mercado de trabalho.

A fim de promover políticas de apoio pedagógico e de melhoria do acesso e permanência dos estudantes na instituição, em 2012,

a Diretoria de Programas Especiais em Educação (DPEE) criou e implementou nove programas e projetos do sistema federal de educação. Os dados revelaram que foram disponibilizadas 192 bolsas, das quais apenas 155 foram utilizadas, atendendo a acadêmicos monitores remunerados. Em contrapartida, quase que equiparando em número, 148 (cento e quarenta e oito) acadêmicos não receberam remuneração. Ou seja, parte do recurso não foi utilizada e acadêmicos ficaram sem receber o apoio pedagógico e financeiro. Visando a facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para sua permanência e seu sucesso acadêmico, a UFT, em 2012, trabalhou com 17 acadêmicos, dos quais 15 eram bolsistas e dois voluntários. Contudo, nos câmpus de Tocantinópolis e Porto Nacional, não houve nenhum acadêmico monitor nessa modalidade. Na avaliação feita pelos professores e monitores do programa, foi ressaltado que os aspectos negativos referem-se à contribuição do programa para a efetiva melhoria do rendimento acadêmico dos alunos indígenas, à baixa receptividade do programa na comunidade acadêmica indígena e à produção acadêmica.

Quanto ao Programa de Educação Tutorial (PET), chamou atenção a elevada produção científica, como participação em eventos locais, nacionais e internacionais com apresentação de trabalhos, publicação de livros, organização de eventos. Assim, o ponto positivo desse programa é o incentivo aos acadêmicos para que se dediquem à pesquisa e à extensão. Também é oportuno ressaltar a interdisciplinaridade dos projetos.

Nesse contexto, a avaliação compreendida em todas as espacialidades enquanto norteadora nas decisões apresenta-se como mola propulsora de continuidade e transparência nas ações desenvolvidas na instituição, e o seu entendimento requer uma reflexão sobre o verdadeiro significado da avaliação institucional.

Finalizando, como vimos, os resultados mostram que entre o instituído e o instituinte existem distâncias e o que é proposto legal-

mente, às vezes no calor das emoções, ou simplesmente para concluir uma pauta, não se materializa.

Na trajetória desta pesquisa foi possível perceber o crescimento da universidade bem como os desafios que precisa vencer para se fortalecer tendo em vista o cumprimento de sua missão.

Após o processo inicial de implantação da universidade e de consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação, restam ainda grandes desafios que deverão ser enfrentados a curto e médio prazo pela UFT em todos os seus segmentos, considerando a sua estrutura multicampi.

A sociedade respalda positivamente a UFT pela forma como tem expandido as oportunidades de ingresso para a juventude, por meio da adesão a propostas de políticas públicas, via MEC, que tendem a melhorar a qualidade do ensino superior bem como conceder acesso e permanência ao estudante.

A visão de expansão de cursos em decorrência das demandas sociais para as regiões que compõem o universo da UFT tem acontecido considerando que, atualmente, a sociedade brasileira reconhece a importância da educação como fator equalizador de oportunidades e de possibilidade para superação de desigualdades. Certamente, contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais não é algo que se possa fazer apenas pelo discurso. Contudo vale ressaltar que uma proposta de trabalho democrático não se legitima apenas pelos pressupostos legais, tem que considerar e oportunizar as ações democráticas e levar em conta o processo histórico.

Polidori (2007, p. 57) defende que

A democracia pressupõe a participação de todos nos processos decisórios das mais diferentes instâncias sociais e não, exclusivamente, daqueles que representam o poder do Estado. Para se constatar se uma sociedade é democrática ou não, necessita-se observar o conglomerado das relações e práticas sociais e econômicas

que se tecem entre os atores dessa mesma sociedade e como estes são, ou não, inseridos na vida pública.

A prática política efetiva é fundamental para a construção da democracia na medida em que questionando, desvelando e democratizando mecanismos de legitimação e de exercícios do poder em nossa sociedade podemos contribuir para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos diversos grupos em interação. Daí a luta pela criação de mecanismos e normas de interação fundamentadas na gestão democrática dos conflitos.

É importante reconhecer que a identidade de uma IES é construída a partir do coletivo avaliador participante. A esse respeito, Laburthe-Tolra e Warnier (1997) informam que a identidade é um princípio de coesão interiorizada por uma pessoa ou grupo, ela consiste num conjunto de características partilhadas pelos membros do grupo, que permitem um processo de identificação das pessoas em seu interior a diferenciação em relação aos outros grupos.

Zabala (2010, p. 210) acredita que a relação entre o avaliador, objeto avaliado e o mecanismo de avaliação vai depender da construção do processo; assim, cada sociedade forma e dispõe dos conceitos de acordo com o conhecimento que lhe foi transmitido historicamente para agir e interagir no meio. O resultado do processo dependerá das relações construídas nessa sociedade.

Nesse sentido, a CPA tem se empenhado em motivar e dialogar com os setores administrativos e acadêmicos da UFT para maior envolvimento no processo de avaliação institucional por meio da divulgação do trabalho, revelando a importância das ações a serem empreendidas para a aquisição de uma cultura avaliativa que contribua para a universidade no atendimento dos princípios da missão em que acredita.

Atualmente, o maior desafio das IES consiste em se envolver em todos os segmentos que compreendem a atuação gestora, dentro ou fora dos seus muros; isso será útil para as decisões nas interven-

ções necessárias mediadas pela atuação dos gestores institucionais.

Observa-se que a CPA tem demonstrado desde a sua criação na UFT retratar a universidade por meio da autoavaliação revelando a evolução da universidade no decorrer de dez anos. Suas ações tornam-se visíveis por meio dos relatórios, mostrando o empenho e os enfrentamentos na busca e disseminação de informações. Não obstante o trabalho desenvolvido no período mencionado neste estudo, a CPA ainda precisa atuar de forma mais qualitativa.

Por fim, a CPA considera que os avanços e desafios aqui apresentados podem se constituir objeto de análise para todos os setores administrativos e acadêmicos da instituição, subsidiando tomadas de decisões em busca da melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Podem, ainda, servir como fonte de informação à comunidade (interna e externa), possibilitando melhor conhecimento da universidade.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASI. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm >. Acesso em: 24 set. 2014

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

LABURTHER-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. **Etnologia - Antro-**

pologia. Tradução: Anna Hartmann Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

NEIVA, C. C. A avaliação como instrumento de apoio ao planejamento e tomada de decisão: a perspectiva da eficiência institucional e da qualidade do ensino dentro de um enfoque político. In: **Desafios da administração universitária.** Florianópolis, SC: UFSC, 1988.

POLIDORI, Marlis. M et al. Avaliação Institucional Participativa. **Avaliação,** Campinas, v.12, n.2, junho 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional Interna da UFT - 2006.** Palmas, 2007.

_____. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional Interna da UFT: 2007 - 2008.** Palmas, 2009.

_____. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional - UFT- 2010.** Palmas, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional - UFT- 2011.** Palmas, 2012.

_____. Comissão Própria de Avaliação (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional - UFT- 2012.** Palmas, 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2011.** Palmas, 2007.

_____. **Plano de Gestão 2012-2016.** Palmas, 2012.

_____. **UFT em Números 2009-2010**. (Org.) VERGARA, F. E. et al. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento. Diretoria de Planejamento, 2010.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

6.

Envolvimento e participação da comunidade acadêmica na avaliação institucional da UFT

Célia Maria Grandini Albiero²⁵

Geraldo Santos da Costa²⁶

José Luis Santana Nunes²⁷

Pedro Vinícius Martins Belarmino Júnior²⁸

Neste estudo, tratamos sobre a participação acadêmica no processo de avaliação institucional (AI) na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e sobre como se dá o envolvimento da comunidade

²⁵ Graduada em Serviço Social, mestre e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: celiaalbiero@mail.uft.edu.br

²⁶ Bacharel em Biblioteconomia e especialista em administração de bibliotecas pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Guaraí. Atualmente é gerente da Biblioteca Paulo Freire, no Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins. Email: gerabelem@mail.uft.edu.br

²⁷ Graduando em Pedagogia pela UFT - Câmpus de Miracema, vinculado ao grupo de pesquisa Educação Cultura e Mundo Rural (EDURURAL).

²⁸ Bacharel em Serviço Social pela UFT, possui curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e curso de formação profissional em Serviço Social pela UFT.

acadêmica nos sete câmpus (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas Porto Nacional e Tocantinópolis).

Os aportes teóricos do estudo envolvem, inicialmente, uma análise de conjuntura sociopolítica, econômica e cultural pautando-se nas transformações do mundo do trabalho, visando à exigência, à excludência e à discriminação da classe trabalhadora. Posteriormente, oportuniza uma reflexão teórica do processo de AI e, por fim, considerações sobre a participação acadêmica da UFT²⁹ e os impactos vivenciados na realidade em que a instituição está inserida.

O processo de avaliação das instituições de ensino superior (IES) no Brasil está ancorado no debate das políticas de assuntos educacionais, visando a problematizar as questões circunscricionais da UFT no que tange ao tripé ensino, pesquisa, extensão e também requer uma preocupação maior com as especificidades que vão além dos muros das universidades, com ênfase, por exemplo, na responsabilidade social³⁰.

Na UFT, a AI ocorre todos os anos objetivando a revitalização e a qualificação da atuação universitária, a melhoria de sua produ-

²⁹ UFT é uma universidade multicampi dividida em sete câmpus localizados em regiões estratégicas do estado do Tocantins que contribuem para o desenvolvimento local e regional, contemplando as suas diversas vocações e ofertando ensino superior público e gratuito. Atualmente, oferece cursos de graduação presencial, cursos a distância, dezenas de cursos de especialização, programas de mestrado e doutorado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2010).

³⁰ Quando se trata de responsabilidade social, a UFT, “[...] ciente de sua missão e do seu compromisso com a sociedade, tem desenvolvido ações de extensão, voltadas para a proposição de políticas públicas e para o desenvolvimento do Tocantins e da região Norte. Nesse sentido, busca proporcionar condições para que a extensão alcance um perfil moderno e emancipatório, embasada numa formação humanista e ética que respeite as incertezas e os problemas da existência humana a partir de uma percepção local e planetária, cooperando para a construção de novos conhecimentos e para a integração entre a universidade e a sociedade em geral” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2010, p. 53-54).

ção, de seus serviços e ações (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2013), bem como a superação de suas fragilidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2012). O processo de avaliação é mediado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho (Enade) e diagnostica as demandas, a fim de esquematizar um novo desenho para o avanço da instituição. Nesse processo, o papel da comunidade acadêmica é de suma importância, pois politiza o debate e destaca as necessidades da universidade.

Análise de conjuntura sociopolítica econômica e cultural

Tornou-se lugar comum identificar as mudanças que vivemos no mundo moderno como resultantes da globalização, da reestruturação produtiva e da sociedade de consumo. A origem das mudanças sociais, segundo a literatura especializada, estaria assentada na revolução técnico-científica do final do século XX. Dentre os eventos promovidos por essa revolução tecnológica destacam-se a revolução informacional, a robótica, a informática e o aperfeiçoamento dos meios de transporte e de comunicações.

Nessa perspectiva, as novas formas de organização do trabalho e da produção seriam determinadas pelo lugar que a ciência assumiu como força produtiva e não apenas como fator de produção. A despeito da falta de consenso em relação a essa questão, é admissível considerar que estamos diante de um novo padrão produtivo de acumulação denominado acumulação flexível. Esse padrão produtivo requer um trabalhador com um perfil de formação mais generalista do que especialista. Essa nova configuração do trabalho e da produção exige qualidades como autonomia, flexibilidade, iniciativa no desenvolvimento das tarefas, autogestão da força de trabalho, criatividade na resolução dos problemas e, principalmente, a busca de aperfeiçoamento contínuo.

Diante dessa realidade, compreendemos que é preciso refletir

sobre o papel que a educação deve assumir. Entretanto, é necessária uma análise sobre o sentido e o significado da acumulação flexível e seus efeitos na formação do trabalhador. Assim sendo, pretendemos expor, inicialmente, sobre o processo de substituição da acumulação fordista-taylorista pela acumulação flexível, tendo como base o trabalho de Lojkin (1995). Segundo o autor, estaríamos vivendo uma nova realidade social, num mundo globalizado que exige a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente, daí o importante papel que a educação tem assumido nessa conjuntura.

As profundas mudanças no mundo do trabalho são decorrentes do grande salto tecnológico, advindo do capitalismo. Antunes (2003) afirma que o mundo da produção da era fordista, que vigorou no século XX, caracterizou-se pela exploração intensa do trabalhador, que sofria com o trabalho repetitivo, mal remunerado, mas que rendia lucros ao capitalista. Com a crise do fordismo, o modo de produzir e distribuir a mercadoria muda; nasce “um conjunto de experimentos”, um novo modelo com o objetivo de superar as falhas do taylorismo/fordismo nas décadas de 1980 e 1990.

O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo), decorrentes das experiências da “Terceira Itália”, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado “kalmariamento”), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo (ANTUNES, 2003, p. 23-24).

Antunes (2003) analisa as mudanças no mundo do trabalho através do fordismo, do toyotismo e do processo de acumulação flexível. Os modelos tradicionais fordistas/tayloristas deram lugar à especialização flexível, um novo jeito de ganhar produtividade traduzida em ferramentas contemporâneas do modelo japonês. Segundo

o autor, a intensificação da exploração e a aceleração do ritmo de trabalho são os pontos críticos do modelo japonês, cujo trunfo está na flexibilidade de produção, na multifuncionalidade do trabalhador e no trabalho em equipe.

O capitalismo sofreu uma grande reestruturação que abrangeu sua própria estrutura produtiva na medida em que o padrão de acumulação taylorista e fordista começou a dar sinais de desgastes e entrou em colapso. Uma característica muito especial desse processo foi a produção mais flexível e mais vinculada ao consumo. Essa reestruturação produtiva caracterizou o chamado período da acumulação flexível, de acumulação capitalista sem a rigidez taylorista e fordista (ANTUNES, 2003).

As transformações nos processos de produção de mercadorias indicadas por Antunes (2003) desencadeiam mudanças que atingem as várias dimensões da produção da existência humana no presente momento histórico.

Na narrativa do capitalismo, o sistema taylorista/fordista apresenta-se como um marco no que se refere ao formato de produção e de consumo de mercadorias, que enseja alterações de ordem estrutural nas dimensões ideológica, econômica, política e cultural da sociedade.

Economicamente, o taylorismo/fordismo é caracterizado como um modelo de acumulação baseado em uma estrutura produtiva com tecnologia rígida, tendo como finalidade a produção em massa de produtos homogêneos. Com relação ao consumo, a produção em larga escala demanda o consumo em massa, em especial de bens de consumo duráveis.

A partir dessa conjuntura o capital buscou reformas que impulsionassem uma nova prática para estimular o desenvolvimento do capitalismo mundial e dessem respostas à crise e alternativas à sua superação. Com o intuito de obter um aumento significativo da produtividade e da capacidade competitiva, o capitalismo sofreu transforma-

ções a fim de constituir um novo padrão de acumulação, baseado em um modelo flexível de produção, articulado à globalização da economia e que inaugura alterações contextuais e estruturais que indicam novas formas de relações socioculturais, econômicas e políticas.

A globalização da economia e a reestruturação produtiva são elementos fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo de acumulação flexível. O processo de globalização não é um fenômeno novo, é o instrumento responsável por romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província e tem sido uma busca constante na construção histórica do ser humano (FRIGOTTO, 2005).

Lojkin (1995) defende que a revolução informacional é responsável por grandes transformações socioculturais, estimulada pelos avanços, principalmente, pelas tecnologias de informação e comunicação.

Feitas essas considerações, passamos, a seguir, a tratar mais especificamente da AI.

Avaliação institucional: alguns aspectos teóricos

A avaliação é uma etapa importante para conhecer o objeto, compreendê-lo e buscar melhorá-lo. É processo sistemático de análise, que permite compreender de forma contextualizada, todas as dimensões e implicações com vistas a melhorias e mudanças (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007). Pode ser uma espécie de termômetro para identificarmos se estamos alcançando os objetivos propostos. Para Gadotti, “[...] a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática” (GADOTTI apud DEMO, 2008, p. 9).

Parte das proposições de avaliação educacional pode ser adequada às características e necessidades de avaliação institucional. Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 21) afirmam que a AI

[...] deve buscar uma compreensão da realidade; deve estar voltada para o processo decisório; deve responder a questionamentos; pode possibilitar a identifica-

ção de mérito ou valor. Sem dúvida, beneficia-se das principais proposições da avaliação participativa, em especial seus objetivos e ênfase na participação dos sujeitos integrantes da instituição ou política a ser avaliada.

Diante disso, avaliar implica compromisso ético e político e pressupõe domínio teórico e técnico.

Raphael (2010) define avaliação como um processo que, com base em informações, formula juízos de valor que permitem a tomada de decisões. A autora acrescenta, ainda, que por estar presente nos vários momentos, é um processo ininterrupto, crescente, corrente e busca a incorporação de dados de origens diferentes, é contínuo e cumulativo; as informações são a coleta de dados de formas diversas; a emissão de juízo de valor é a essência da avaliação, pois depende do julgamento, que por sua vez é subjetivo, pois os valores dependem da questão cultural e ideológica.

Avaliar não é um processo simples, pois envolve aspectos subjetivos, desde a construção do instrumento, o acompanhamento do processo e o resultado atingido. É preciso clareza, coerência e compromisso dos envolvidos no processo avaliativo.

Segundo Luckesi (2005, p. 76), avaliar envolve

[...] coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Sendo assim, o ato de avaliar está intrinsecamente ligado à intencionalidade do avaliador, pois envolve atitudes e posicionamentos que podem ou não estar ligados ao projeto proposto assumido pela instituição de ensino, mas, essencialmente, segundo Luckesi (2005, p. 18-19), “[...] o objetivo da avaliação é intervir para melhorar”; a avaliação pode ser um meio que auxilia o crescimento e a construção do resultado satisfatório.

Ainda sobre o ato de avaliar vemos que

[...] refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (GADOTTI apud DEMO, 2008, p. 9).

Enquanto dimensão democrática, o processo avaliativo deve ser conduzido de forma que o avaliado possa se defender; transparente em seus critérios; comprometido com a melhoria dos resultados. Assim, “a avaliação faz parte intrínseca da qualidade [...]” (DEMO, 1995, p. 323). Partindo disso, apresentamos reflexões acerca da qualidade, entendida como compromisso essencial da avaliação.

Pensando em avaliação qualitativa, Demo (1996) acredita que a participação é o elemento central dela. Ainda para o autor, a avaliação qualitativa está ligada diretamente à qualidade formal e política do processo avaliativo e deve ser um processo permanente, cotidiano, não ocasional, nem ameaçador. O autor também ressalta que, para avaliar processos participativos, é preciso participar, e isso exige tempo de convivência e compromisso comprovado. A avaliação qualitativa de processos participativos necessita também da auto-avaliação, pois a qualidade não se capta observando e sim participando.

Saul (2001, p. 59-60) argumenta que a avaliação que visa à qualidade pauta-se em princípios metodológicos fundamentais.

Autenticidade e compromisso, que implicam exigência de comprometimento explícito, responsável e compartilhado por todos os sujeitos envolvidos, tanto no delineamento da proposta avaliativa, quanto nos rumos da proposta educacional, sendo, por isso mesmo, essencialmente ética. Portanto, é fundamental garantir a existência de motivação da comunidade acadêmica para que se possa produzir modificações ou mudanças desencadeadas após o processo de reflexão sobre os dados advindos da avaliação. Estimula-se assim uma participação ampla e diversificada dos sujeitos, contemplando-se tanto o consenso como o dissenso.

Antidogmatismo, o qual consiste no “colocar entre parênteses” idéias preestabelecidas ou princípios ideológicos durante o processo de avaliação.

Restituição sistemática, que propõe o retorno da informação aos grupos de base, de uma forma sistemática e organizada, não devendo ficar restrita, de forma alguma, apenas aos grupos avaliativos.

Transformação, que diz respeito ao compromisso com as alterações necessárias, geradas coletivamente pelos elementos envolvidos, com base na sua análise crítica (grifos do autor).

Esse tipo de avaliação é, portanto, construído de forma coletiva. Exige um repensar conjunto, coletivo e solidário, sistemático e contínuo, pensado como um espaço de prazer, de conquistas, de realizações e de compromisso ético.

A afirmação de Rios (2001, p. 24) é clara nesse sentido: “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores”.

Diante do exposto, passamos, a seguir, a refletir sobre a questão da participação que denota envolvimento dos sujeitos participantes do processo avaliativo.

Envolvimento e participação da comunidade acadêmica à luz da realidade na UFT

O processo de AI foi criado pela lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que apresenta três principais componentes: “a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes” (BRASIL, 2011).

De acordo com a lei, “O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.” (BRASIL, 2011).

Ainda de acordo com a normativa, a AI

[...] possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do INEP (BRASIL, 2011).

As informações obtidas pelo Sinaes são utilizadas pelas IES para orientação da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas; e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e públicas em geral para orientar as decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. (BRASIL, 2011).

Reforçam-se, aqui, algumas conceituações ou definições sobre avaliação delineadas no item anterior que buscam melhoria e mudanças no contexto atual.

A UFT constituiu a CPA que é representada nos diversos câmpus pelas comissões setoriais de avaliação (CSAs) para sistematizar e conduzir o seu processo de AI.

A CPA e as CSAs tem buscado motivar os setores técnicos administrativos e acadêmicos da UFT para que se envolvam no processo de avaliação institucional, apresentando informações sistematizadas das ações, revelando suas percepções a respeito do trabalho desenvolvido na Instituição. A CPA, tem buscado também, implementar mecanismos de participação na avaliação, disponibilizando instrumentos eletrônicos de coleta de dados, motivar a organização das Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs) em todos os campi e realizando a divulgação da avaliação para toda a comunidade acadêmica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2014, p. 14).

Anualmente, o processo avaliativo é desencadeado em todos os câmpus, mas, no quesito participação da comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos administrativos), os resultados estão aquém do esperado. Apesar de todos os esforços envidados pelos integrantes da CPA, em alguns câmpus a participação não é satisfatória, o que condiciona o mascaramento de alguns dados, ou seja, não reflete a realidade de algumas questões avaliadas.

Para melhor compreensão, cabe destacar a origem e definição sobre a palavra participação. Diaz Bordenave (2002) afirma que “a palavra participação tem origem na palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou fazer parte” (DIAZ BORDENAVE, 2002, p. 23).

O caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento

do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (DIAZ BORDANAVE, 2002, p. 16).

Ainda de acordo com o autor,

A participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Nesse sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa (DIAZ BORDANAVE, 2002, p. 17).

Os relatórios elaborados anualmente pela CPA/UFT, as discussões, as avaliações nas reuniões das CSAs e CPA apontam para a fragilização quanto à participação na AI, entretanto, insistentemente, esses números não aumentam, só diminuem.

Cabe destacar como exemplo dessa baixa participação os números do relatório de 2012³¹. Do total de 17.700 integrantes da comunidade acadêmica, somente 1.231 participaram da avaliação, o que, em percentual, corresponde apenas a 6,9 % do total.

Em números mais detalhados, do total de 746 docentes, somente 88 participaram, apenas 11% do total. Quanto aos discentes, os números são mais assustadores. De 16.320 discentes, 14.302 são da graduação, 568 da EAD e 1450 do Programa de Aperfeiçoamento de Formação Continuada (Parfor); desse total 6,5% participaram da avaliação, o que corresponde a 1.062 discentes.

Quanto aos técnicos administrativos, os resultados não foram muito diferentes dos outros segmentos. Participaram da avaliação 81

³¹ Fonte de coleta de Dados – SIE- Relatório 16.11.12 matriculados e em análise.

técnicos administrativos, 11% dos 634 aptos a participar do processo.

Em 2013, a comunidade acadêmica era composta por 17.746, sendo 16.320 alunos, 813 docentes e 613 técnicos administrativos. A participação geral foi de 1.168, o que corresponde a 6,58%, demonstrando um aumento da comunidade acadêmica de 0,26% e uma diminuição de 0,32 na participação da avaliação institucional de um ano para o outro.

Referente a 2013³², a UFT registra em seus cadastros 16.320 alunos, envolvendo graduação presencial, Parfor e EAD, subdivididos por câmpus. Analisando os dados expostos, podemos afirmar que, em 2013, houve um aumento de 22 alunos, o que corresponde a 0,14% em relação a 2012, visto que, de 16.320 alunos matriculados na graduação, 14.302 foram da modalidade presencial, 568 da EAD e 1.450 do Parfor.

A participação geral na AI de 2012 foi de 1.231 participantes, e, comparando com a de 2013, que foi de 1.168 participantes, houve um decréscimo significativo de 5,12%.

Em relação aos discentes, foram 856 alunos, o que demonstra uma diminuição de 19,4%. Vale ressaltar que o período da avaliação ocorreu de novembro de 2013 a janeiro de 2014, o que correspondeu ao período de recesso de final e início de ano letivo, inviabilizando a participação de muitos acadêmicos que voltaram às respectivas cidades de origem e que muitas vezes não dispõem de acesso à internet.

Já com relação aos docentes³³, do total de 813 em 2013, 166 participaram, o que significou um acréscimo de 46,99% em relação ao ano anterior. Comparando 2012 e 2013, quanto ao total de docentes, a diferença é de 67, o que corresponde a um acréscimo 8,25%.

Quanto aos técnicos administrativos³⁴, no final de 2013 eram 613 servidores, dos quais 146 participaram, o que demonstra, em

³² Fonte de dados da UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório de Avaliação Institucional – UFT 2013**. Palmas: UFT/PROAP/CPA, 2014.

³³ Fonte de Dados –UFT – DDH – Diretoria de Desenvolvimento Humano, 2013.

³⁴ Fonte de Dados –UFT – DDH – Diretoria de Desenvolvimento Humano, 2013.

comparação com 2012, um aumento de 44,53%. Houve um decréscimo de 21 servidores, o que corresponde a 3,32% de técnicos a menos no quadro da UFT de um ano para o outro, mas os dados demonstram ainda um acréscimo na participação.

Diante dos resultados expostos em 2012 e em 2013, as informações comprovam a pouca participação na AI. Mesmo havendo acréscimo entre docentes e técnicos administrativos, houve um decréscimo do segmento discente com um percentual geral de 5,12%.

Nesse sentido, cabem algumas indagações a respeito. O que há por trás da baixa participação? O que fazer para aumentar a participação da comunidade universitária? Como motivar alunos, professores e técnicos administrativos a aderirem à avaliação?

Talvez a pouca importância dada ao processo deva-se à ideia de que os cursos, a instituição ou os próprios participantes não sofrerão nenhum prejuízo caso não participem.

Vale destacar que a baixa participação da comunidade universitária na AI não é um problema só das instituições públicas, como a UFT; mas também acontece nos institutos, faculdades e nas universidades particulares.

De qualquer forma, vários mecanismos são implementados objetivando aumentar a participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo. Seminários, palestras, reuniões ampliadas, reuniões em colegiados de professores em determinados cursos, informes em salas de aulas, panfletagem, adesivos, faixas, banners, cartazes, camisetas, e-mails, notícias em rádio, jornal, televisão, internet e até o corpo a corpo, são feitos para divulgar a AI e motivar os envolvidos.

A CPA/CSAs vem cumprindo com seus objetivos, buscando apresentar o atual estágio da instituição, seus avanços e desafios, seus pontos fortes e fracos, os aspectos que precisa aprimorar. Enfim, os dados podem servir para tomadas de decisão que objetivem sempre as melhorias da UFT e contribuam para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

De acordo com os dados analisados nos relatórios da CPA e

CSAs, compreendemos que a falta de participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional não permite a concretização dos anseios acadêmicos. O que, talvez, dificulte a melhor articulação do ensino, da pesquisa e da extensão com vistas à prestação de serviços de melhor qualidade à própria comunidade acadêmica e à sociedade em geral.

Assim, os espaços de representação e participação acabam não sendo ocupados pelos protagonistas do processo de avaliação. Isso pode comprometer os avanços e melhorias institucionais e inibir a participação defendida no espaço acadêmico para uma democracia representativa e participativa que expresse a verdadeira identidade da IES.

Concordamos com Chauí *apud* Trindade (1999), quando afirma que a universidade tem sido submetida a um processo de banalização enquanto espaço de reflexão e instrumento de intervenção histórica. Nesse sentido, consideramos a importância de consolidar o debate no âmbito acadêmico da AI, visando sempre ao desenvolvimento social e político da comunidade acadêmica.

Finalizando, diante dos dados estatísticos analisados, é necessário levar em consideração o período em que foi realizada a AI, período de recesso, com reflexos de reposição de período letivo devido à greve dos servidores federais.

A UFT necessita ampliar nos espaços acadêmicos o retorno dos resultados alcançados pela AI, bem como dar materialidade e transparência às mudanças, resultantes da AI, realizadas no contexto da universidade, pois os envolvidos não têm clareza dessas informações.

Também é de fundamental importância ampliar e diversificar as estratégias de conquista de participação junto à comunidade acadêmica, com vistas à ampliação do envolvimento de seus membros docentes, discentes e técnicos administrativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Cortez, 2003.

BELONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luiza Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas:** uma experiência em educação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época; 75).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinaes**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 24 set. 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Lógica e democracia da avaliação. In: **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 3, n. 8, p. 323 - 330, jul.-set. 1995.

_____. **Avaliação sobre o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Avaliação Qualitativa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 25).

DIAS BORDANAVE, Juan E. **O que é participação**. 8. ed. 3. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradição. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, P. **Avaliação**

Qualitativa. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 9. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 25).

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAPHAEL, Helia Sonia. Avaliação: questão técnica ou política?. In: **Textos pedagógicos: avaliação escolar; inclusão; planejamento.** 2010. Disponível em: <<http://suellyprofessora.blogspot.com.br/2010/05/textos-pedagogicos-avaliacao-escolar.html>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo: Articulação universidade/escola, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de desenvolvimento Institucional – 2011-2015.** Palmas: UFT, 2010.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional.** 2011. Palmas: UFT/PROAP/CPA, 2012.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional.** 2012. Palmas: UFT/PROAP/CPA, 2013.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional.** 2013. Palmas: UFT/PROAP/CPA, 2014.

7.

Reflexões sobre o processo de autoavaliação da UFT: avanços e retrocessos

Maria Santana Ferreira dos Santos³⁵

Breno Suarte Cruz³⁶

Este trabalho tem como principal objetivo apresentar algumas reflexões sobre as fragilidades e potencialidades apontadas nos relatórios de autoavaliação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), de 2004, quando do início do primeiro ciclo de avaliação institucional, até 2012, quinto ciclo. Todos os relatórios desse período apresentam a seguinte estrutura: potencialidades X fragilidades.

Nesse sentido, realizamos pesquisa qualitativa nos relatórios de autoavaliação institucional de 2004 a 2012, uma vez que “está mais preocupada com a compreensão ou a interpretação do fenômeno so-

35 Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e professora adjunta I da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: msfsantos@uft.edu.br

36 Pedagogo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus universitário de Arraias. Participou das comissões: Comissão Setorial de Avaliação (CSA) e Comissão Própria de Avaliação (CPA), da UFT.

cial, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas” (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 43). Portanto, serão descritas as potencialidade e fragilidades que mais apareceram em cada relatório institucional, ressaltando as permanências/frequências.

A relevância da avaliação institucional implica a qualidade da educação superior. Seja na modalidade de autoavaliação institucional ou de exames voltados para a quantificação dos resultados da aprendizagem de estudantes, a avaliação torna-se a medida de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. Além de ser instrumento para administrar o sistema nacional de ensino superior, constituindo-se em critério para o seu próprio financiamento. Se a avaliação não for seguida por medidas concretas para o redimensionamento do ensino, torna-se apenas um instrumento de controle do sistema, sem compromisso com a qualidade apregoada no discurso oficial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Cabe lembrar que uma avaliação dirigida para a regulação e o controle pode efetivamente subtrair autonomia das universidades, bem como levar essas instituições a um grau de padronização de suas práticas e mecanismos avaliativos, minimizando o desenvolvimento institucional articulado à trajetória e especificidade de cada IES.

O ensino superior público no Tocantins teve início nos anos 1990, quando foi realizado um concurso público para o quadro docente formando a Universidade do Tocantins (Unitins).

Com a criação do estado do Tocantins, foi montada uma comissão para discutir a Unitins, indicando as cidades de “Araguaína, Gurupi, Porto Nacional, Arraias ou Dianópolis e a futura capital, caso viesse a ser construída uma nova cidade com esta finalidade, para sediar os cinco campi previstos no aludido plano”. No governo de Moises Avelino, foram criados mais campus em Tocantinópolis, Guaraí, Paraíso do Tocantins e Palmas (SILVA, 2009, p. 95).

No entanto, a estrutura multicampi trouxe problemas à gestão da universidade. Em 1996, a Unitins, única instituição pública de

ensino superior do estado, foi privatizada, com o pagamento de mensalidades para todos os cursos.

Em 2000, os estudantes iniciaram um movimento exigindo o fim das mensalidades. O movimento ganhou força e o governo do estado recuou. Junto a essa reivindicação, estava a luta pela criação da Universidade Federal do Tocantins, que passou a ser a bandeira principal do SOS Unitins.

A partir de 2001, esse movimento foi decisivo para consolidar a federalização, uma vez que não havia interesse das autoridades locais na federalização. Assim, a Universidade Federal do Tocantins, foi criada em 23 de outubro de 2000 e efetivadas as suas ações apenas em maio de 2003. Atualmente, a UFT encontra-se numa estrutura multicampi, com 746 professores efetivos, dos quais 371 são doutores, 329 mestres e 46 especialistas. Há 634 servidores técnicos administrativos para atender um público de 15.136³⁷ acadêmicos em 48 cursos de graduação e 927 acadêmicos nos cursos de mestrado e doutorado.

Breve histórico da avaliação institucional na UFT

O processo de avaliação institucional da UFT iniciou em 2003 com a Comissão Central de Avaliação (CCA). A ideia dessa comissão era criar um ambiente aberto ao diálogo, submetendo os instrumentos de gestão, e, conseqüentemente, as políticas de ensino, pesquisa e extensão a um processo permanente de revisão crítica.

Em 2004, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) com o objetivo de orientar as instituições de educação superior na criação das comissões próprias de avaliação. Nesse sentido, a UFT adequou sua estrutura avaliativa, criando a Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Em comparação com outras Instituições Federais de Ensino de Ensino Superior (IFES), a UFT era muito jovem, uma institui-

³⁷ Dados coletados no SIE referentes a 2013/1.

ção em formação em todos os aspectos. Daí ser grande o desafio de construir um processo positivo de envolvimento com a avaliação institucional.

No primeiro ciclo - 2004 a 2006 - a autoavaliação pautou-se nas discussões de construção do Planejamento Estratégico, culminando no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Ressalta-se que foi aplicado um instrumento de consulta aos três segmentos da comunidade acadêmica.

A partir do momento em que o 1º ciclo de avaliação interna foi concluído, correspondendo ao período de 2004-2006, a CPA iniciou um processo interno de desgaste culminando com sua reestruturação a partir de junho de 2008. Ao longo de 2007, o relatório final 2004-2006 foi apresentado à comunidade acadêmica em diferentes momentos: semanas acadêmicas, eventos específicos sobre avaliação educacional, reuniões de colegiados de curso, conselho diretor, como também em reuniões dos conselhos superiores da instituição (CONSEPE, CONSUNI).

Porém, apesar de todos esses eventos terem acontecido, em alguns câmpus da universidade a avaliação não concluiu o ciclo, ou seja, não houve um momento de balanço crítico. Isso foi um dos motivos da desestruturação das comissões setoriais.

Nesse ciclo, não foi possível a aplicação dos instrumentos de consulta à comunidade acadêmica, em virtude da desarticulação da CPA. O relatório consistiu na descrição das ações executadas pelas pró-reitorias confrontadas com o PDI e PPI, já aprovados nos conselhos superiores da instituição.

No terceiro ciclo, 2009-2010, realizou-se consulta à comunidade acadêmica (alunos, professores e técnicos administrativos) através de um instrumento eletrônico de avaliação. Ressalta-se a pouca participação e conclusão dos questionários pelos respondentes. Em 2010, a proposta de autoavaliação previa a aplicação da metodologia

de grupo focal direcionada aos três segmentos da comunidade acadêmica. Porém, a pesquisa não se concretizou, pois a CPA, após a realização de uma oficina para desenvolver a metodologia, entendeu que ela não se aplicava à problemática da avaliação institucional, por ser um universo extremamente complexo.

O quarto ciclo, em 2011, constituiu-se de um apanhado geral do que foi produzido pelas comissões setoriais nos campi nos relatórios das ações que os setores administrativos e acadêmicos conseguiram produzir.

No quinto ciclo, em 2012, as principais fontes de informação foram os relatórios das pró-reitorias e diretorias, com informações sobre as ações planejadas e realizadas em 2012; o diagnóstico dos campi, com informações sobre estrutura física, gestão e atividades de ensino, pesquisa e extensão, junto aos cursos de graduação e pós-graduação; e um instrumento autoavaliativo aplicado para toda a comunidade universitária com questões referentes às dimensões ensino, pesquisa, extensão e infraestrutura física da instituição.

Portanto, neste trabalho, será dada atenção às fragilidades que apareceram nos relatórios de autoavaliação do primeiro ao quinto ciclo de avaliação institucional da UFT.

Dias Sobrinho (2002) considera importante para a avaliação o levantamento e descrição dos dados com a preocupação de garantir objetividade e confiabilidade, medir e estabelecer relações de causa e efeito. É fundamental, porém, que a interpretação não se dê como análise isolada, mas como construção e organização de significados de conjunto, incluindo aspectos valorativos, atitudinais, políticos, dentre outros. A avaliação que visa à autonomia deve assumir a compreensão da complexidade e do conjunto, produzir a consciência acerca das transformações e os efeitos de melhoria qualitativa de todo o âmbito educativo da instituição.

A valorização da avaliação como ferramenta de gestão instituiu uma nova racionalidade do sistema de ensino superior, com vistas à

expansão mais acelerada da oferta, incentivou o surgimento de núcleos de estudos na área de avaliação, formação e capacitação de recursos humanos neste campo, e a produção de pesquisa aplicada para subsidiar a chamada qualidade educacional.

A disseminação da avaliação como um dos itens nucleares da política educacional precisa ser acompanhada pela compreensão de que uma proposta avaliativa coerente deve contribuir para a construção de uma cultura de avaliação com caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade.

Discutir avaliação não se reduz à discussão do processo avaliativo em si, mas à compreensão do contexto em que ele se insere no âmbito das reformas educacionais e das mudanças políticas e econômicas mais amplas. A opção por uma tendência de avaliação diz respeito aos interesses sociais que formam a base da organização do Estado. Portanto, entrelaçados na formação de um sistema de avaliação, encontram-se os interesses e as intenções ideológicas, sociais e econômicas de um governo (GOMES, 2002).

Assim, de acordo com as finalidades para a quais se faz uso da avaliação, os resultados podem apontar para uma abordagem qualitativa da realidade institucional. Ou direcionar o processo para obtenção de dados de caráter quantitativo.

Algumas das finalidades da avaliação têm sido: oferecer parâmetros que garantam a qualidade da educação para os usuários e os empregadores, favorecer a melhoria da qualidade dos serviços, servir de instrumento de prestação de contas, estimular e regular a concorrência entre instituições, implantar mecanismos de controle do investimento dos recursos públicos, supervisionar a iniciativa privada na provisão de um bem público, reconhecimento de créditos entre programas e aptidão para receber recursos públicos (GÓMEZ, 2004, p. 2).

Em todo caso, a análise e a discussão sobre o sistema de avaliação podem oportunizar, ainda, aos diferentes atores sociais, uma reflexão fundamental acerca da função social da educação superior, bem como os limites que se interpõem entre a garantia de identidade institucional e de um patamar básico de qualidade, refletindo e antecipando novas funções e identidades das IES na sociedade contemporânea.

A seguir, apresentamos a análise e a interpretação dos dados coletados a partir da leitura dos relatórios de autoavaliação institucional da UFT.

Resultados e discussões

Analisando o processo de autoavaliação da UFT desde a sua criação observamos que os dados mostram vários avanços, mas também alguns retrocessos. Durante o primeiro e o segundo ciclo a CPA enfrentou alguns problemas, como a sua institucionalização, aplicação de instrumentos avaliativos e a participação dos diversos segmentos da comunidade acadêmica e representante da sociedade civil organizada.

A partir do terceiro ciclo, com aprovação do regimento da CPA/UFT, destaca-se a consolidação da participação dos vários segmentos, pois no início a CPA era constituída por indicação da reitoria. Atualmente, os membros (discentes, docentes, técnicos administrativos e representantes da instituição) são indicados pelos seus representantes em cada segmento representativo.

Uma fragilidade que persiste em todos os relatórios de avaliação analisados é a forma como os setores da universidade sistematizam os dados e os encaminham para a CPA. Ou seja, o problema da falta de informações relevantes e a falta de cumprimento dos prazos ainda persistiram em alguns setores.

Outra fragilidade reside no fato de que nem todas as etapas previstas nos projetos de avaliação foram cumpridas, quais sejam:

sensibilização, diagnóstico, aplicação dos instrumentos e sistematização dos dados, relatório de avaliação interna, divulgação e balanço crítico. Dessa forma, a avaliação institucional não está cumprindo sua finalidade primeira: comparar seus próprios resultados em períodos determinados de tempo, a fim de verificar eventuais afastamentos dos objetivos propostos e comparar o equilíbrio de seus vários subsistemas na tentativa de localizar com precisão os pontos problemáticos na estratégia global.

A soma desses fatores pode permitir a comparação da instituição, em termos quantitativos e qualitativos, com ela mesma ou com outras instituições de ensino, identificando seu crescimento ou apenas o cumprimento das propostas iniciais, sem acrescentar inovações ou mudanças (FORTES, 1990).

Mais uma fragilidade que tem persistido é a baixa participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo. Tanto nas respostas aos instrumentos avaliativos quanto nas reuniões para apresentação dos relatórios avaliativos.

Cabe ressaltar que a avaliação interna da instituição é sempre projeto coletivo e como tal supõe a adoção compartilhada de uma concepção que se fundamenta em uma visão epistemológica. Tratando-se de projeto coletivo, destaca-se o aspecto político, pois supõe negociação na tomada de decisão. Também como projeto coletivo, atende a interesses da coletividade, não é, portanto, um processo que atenda interesses individuais ou de pequenos grupos. Nesse aspecto, o projeto avaliativo há que se fundar na ética, assegurando o respeito tanto aos sujeitos envolvidos, como à comunidade, na perspectiva do desenvolvimento e do bem-estar social.

Portanto, uma característica de fundamental importância no processo de avaliação é a participação no sentido de apropriação coletiva dos resultados. A contribuição de todos os envolvidos no processo demonstra o caráter democrático que se julga imprescindível para a produção de mudanças, melhoria do funcionamento da insti-

tuição, sem esquecer a sua responsabilidade social.

Assim sendo, Dias Sobrinho (2003, p. 44) observa que “a avaliação institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações” e complementa que “como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos é de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa”.

No que diz respeito às informações e aos dados repassados pelos setores/câmpus da universidade para a CPA, os relatórios mostram que falta consistência, ou seja, o roteiro sugerido tem demonstrado pouca eficácia e fragilidade na coleta de informações.

Uma das potencialidades descritas nos relatórios foi a preocupação da universidade em relação às questões indígenas e étnico-raciais (negro), população historicamente excluída da sociedade, além de serviços para pessoas com necessidades especiais, objetivando a inclusão social desses segmentos.

A maioria dos relatórios apresenta como fragilidade a política de assistência aos discentes da UFT. Considerando-se as 10 (dez) dimensões apontadas no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação), percebe-se que a política de assistência estudantil da UFT ainda se encontra aquém do ideal.

Outro aspecto a ser aprimorado na UFT diz respeito ao atendimento aos alunos e à permanência deles na instituição. Esse item apareceu em todos os relatórios de autoavaliação. A instituição precisa discutir e implementar medidas visando ao enfrentamento da questão, como atendimento psicopedagógico e social por equipes

especializadas, multidisciplinares (psicólogo, pedagogo e assistente social) e programas de nivelamento para superar as dificuldades de leitura e escrita, direcionados principalmente aos alunos indígenas, que representam um número significativo na Universidade e que, na maioria dos casos, apresentam baixo rendimento e alta evasão.

No que tange às atividades de pesquisa e extensão, houve um forte investimento da universidade nesses setores. Como potencialidade, destaca-se o crescimento do número de pesquisas e projetos de extensão.

Apesar do crescimento no número de servidores e docentes e aumento considerável das suas qualificações, as políticas para melhoria da saúde do servidor ainda se mostram ineficientes. Os relatórios demonstram que a universidade não possui uma política clara e específica que vise à melhoria da qualidade de vida dos seus servidores.

Quanto aos egressos, os relatórios mostram que houve um crescimento das informações repassadas à CPA. A implantação do Portal do Egresso (<http://exaluno.uft.edu.br/>), a partir de 2010, objetivou buscar subsídios para a reformulação dos projetos pedagógicos de cursos por meio de um canal aberto e permanente de comunicação entre a universidade e os alunos por ela formados. Os dados coletados têm subsidiado a elaboração de relatórios e estudos capazes de fundamentar orientações e políticas direcionadas aos cursos de graduação. Também propiciam a oportunidade de troca de experiências entre ex-colegas, permitindo a criação de comunidades de turmas ou grupos por afinidades. Atualmente, no portal, existem 282 membros ativos e 19 fóruns que possibilitam a integração entre os egressos da instituição.

No que diz respeito ao acompanhamento da avaliação dos cursos (Enade, CPC, CC), os relatórios apresentam avanços/potencialidades. No período de 2008 a 2012, foram intensificadas as orientações junto aos colegiados dos cursos com vistas à rediscussão dos projetos pedagógicos e à organização da documentação dos cursos. De igual modo, chamou a atenção dos colegiados para o atendimento às demandas dos

instrumentos de avaliação *in loco* para reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos, como também foram realizadas orientações em relação aos conceitos dos cursos e aos dados coletados por meio do Censo do Ensino Superior e do Enade.

Como potencialidade pode-se destacar a mudança da matriz orçamentária da UFT. Ou seja, com a estrutura multicampi os câmpus pequenos estavam sendo prejudicados na distribuição dos recursos financeiros. Percebe-se uma contribuição importante da Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento (Proap) para o processo de avaliação institucional, pois apresenta exposição detalhada dos critérios e da forma de distribuição dos recursos financeiros da universidade.

Ainda como potencialidade, é importante registrar a avaliação disciplina/professor que foi disponibilizada para que os discentes avaliassem as disciplinas cursadas no semestre, com o intuito de melhorar o processo ensino e aprendizagem.

Portanto, considera-se que são grandes os desafios que a UFT deve enfrentar para cumprir sua missão - produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia. E, ainda, compreender que a avaliação da instituição é questão atual e de extrema relevância não só no contexto institucional, mas no contexto da educação superior. Trata-se de importante estratégia para a gestão institucional, pois as informações produzidas no desenvolvimento do processo avaliativo orientam a tomada de decisão, permitindo a melhora da qualidade institucional.

Finalizando, retomamos Dias Sobrinho (2003), para quem a avaliação é uma prática social, orientada, sobretudo, para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático.

Assim, o processo reflexivo provocado pela avaliação favorece em curto prazo e consolida em médio prazo a cultura de antecipação, em que

a gestão educacional deixa de ser reativa e passa a agir orientando-se em decisões e estratégias emancipatórias, passa a ser pró-ativa. A avaliação torna-se, pois, um elemento fundamental que incide no desenvolvimento, aperfeiçoamento, mudança e inovação da própria organização, contribuindo na melhora da qualidade de seu funcionamento, no aperfeiçoamento curricular e no desenvolvimento pessoal e profissional.

No entanto, no caso da autoavaliação institucional da UFT, ainda não se verifica a institucionalização de uma *cultura efetiva de avaliação* no interior das suas práticas de gestão. De modo geral, com base nos documentos já examinados, a avaliação encontra-se restrita à CPA e à administração superior, tanto no que diz respeito à estruturação como à definição de instrumentos, métodos de coleta de dados, sua divulgação e utilização.

As análises indicam, ainda, que a busca pela articulação avaliação-gestão sem a compreensão profunda de seus significados pode produzir uma prática nefasta de controle ao utilizar a avaliação como atestado do desempenho institucional e a limitar a gestão às dimensões da estrutura e da organização, orientada por moldes que visam à produtividade e à competição. Faz-se necessário, pois, atentar para os rumos que a avaliação pode tomar, sobretudo porque se pode reduzir ainda mais a autonomia das universidades.

Portanto, avaliar uma instituição universitária significa lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissêmicas, incertas e dinâmicas. Significa levar em conta as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos sujeitos, os elementos estruturais e conjunturais. Nesse sentido, a avaliação caracteriza-se como prática social geradora de múltiplos sentidos (DIAS SOBRINHO, 2008). O objetivo é criar uma atmosfera para que a comunidade acadêmica forme coletivamente uma consciência dos indicadores que estão contribuindo para a construção do presente e do futuro institucional e daqueles que não estão correspondendo ao pleno andamento das atividades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: SP, Cortez, 2003.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FORTES, Waldyr G. **Pesquisa Institucional**: diagnóstico organizacional para relações públicas. São Paulo: Loyola, 1990.

GOMES, Alfredo M. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, set. 2002.

GÓMEZ, Rodríguez R. Acreditación ¿Ave fénix de la educación superior en México? In: ODORIKÁ, I. (Org.). **La academia en jaque**: perspectiva política sobre los programas de evaluación de la educación superior en México. México: UNAM-Porrúa, 2004. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos31>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro; São Paulo: ABRASCO-HUCITEC, 1992.

SANTOS, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Zezuca Pereira da. **Ensaio contemporâneos sobre o Estado do Tocantins**. Goiânia: UCG, 2009.

8.

Análise da política de assistência estudantil da Universidade Federal do Tocantins a partir dos relatórios de avaliação institucional da CPA

Elaine Jesus Alves³⁸

Recentes políticas de acesso ao ensino superior (cotas, Enem/Sisu) permitiram ao jovem de baixo poder aquisitivo o ingresso na universidade pública. Esse quadro altera o perfil socioeconômico das universidades e a demanda por política de assistência estudantil visando à permanência desses estudantes pobres aumenta exponencialmente. No entanto, a política de assistência ao estudante não é recente. Estudos realizados sobre o tema revelam que, desde a criação das primeiras universidades públicas no Brasil, a demanda por assistência aos estudantes oriundos de classes menos favorecidas era atendida de forma remediada e esporádica (PORTES, 2006; VARGAS, 2008;

³⁸ Pedagoga, mestre em Avaliação de Políticas Públicas, doutoranda do programa em Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Assessora pedagógica da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: elainealves@mail.uft.edu.br

ZAGO, 2006).

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), a assistência ao estudante foi institucionalizada como política e direito social. Um importante avanço no sentido do fortalecimento das políticas de assistência nas IFES foi a criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), em 1987, com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

Segundo dados do Fonaprace (2000), a política de assistência estudantil foi marcada pela deterioração de seus programas básicos: os programas de alimentação (restaurantes universitários) e de moradia (casa de estudantes), provocando o sucateamento das universidades. Apesar da LDBEN e da Constituição de 1988 considerarem a permanência dos estudantes nas IFES como direito, essas prerrogativas jurídicas não destinavam verbas específicas para atendimento aos estudantes pobres. A pressão do Fonaprace em parceria com os estudantes levou o governo a implementar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que prevê recursos específicos para assistir aos estudantes em situação vulnerável.

A política de atendimento ao estudante ocupa um espaço privilegiado pelos gestores de políticas públicas. Fato confirmado pela inserção desta política em uma das dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Assim, a política de atendimento ao estudante compõe a dimensão nove do Sinaes.

No documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que estabelece as diretrizes para as universidades avaliarem essa dimensão, as políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes são consideradas prioridades. Nesse sentido, as universidades públicas devem contemplar obrigatoriamente sua política de atendimento ao estudante nos seus relatórios de autoavaliação organizados pelas suas respectivas Comissões Pró-

prias de Avaliação (CPA).

A UFT instituiu sua CPA em 2004; desde então, apresenta nos seus relatórios as ações referente às políticas de atendimento ao estudante. Visando a reconstituir a política de assistência estudantil na UFT, este texto objetiva investigar os relatórios de autoavaliação produzidos pela CPA da UFT desde 2006, com vistas a compreender os caminhos percorridos por essa política na instituição e suas interfaces com demais políticas que atendem aos estudantes.

A UFT, com seus sete campi, abrange todo o estado do Tocantins. É a mais importante instituição pública de ensino superior do estado, em termos de dimensão e desempenho acadêmico. Essa amplitude fica evidente nos números aproximados – mais de 9.000 alunos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, 746 professores e 634 técnicos administrativos.

Assim sendo, para a CPA, constitui um desafio coordenar o processo de avaliação institucional interna da UFT, de acordo com as diretrizes, critérios e estratégias estabelecidas pelo Sinaes e em consonância com as diretrizes internas, princípios e critérios definidos pela universidade, respeitando as especificidades de suas atividades e sua missão institucional.

Gonçalves Filho (2013) expõe que os trabalhos para a avaliação institucional da UFT iniciaram em 2003, com a constituição da primeira equipe de trabalho representada por um membro docente de cada câmpus universitário; um discente, representante do Diretório Central dos Estudantes; dois técnicos-administrativos, escolhidos pelo próprio segmento e um representante da reitoria. Segundo o autor, o primeiro projeto da CPA foi intitulado “Avaliação Institucional da Universidade Federal do Tocantins: compromisso e intenção para a primeira avaliação (2004/2006)” e foi aprovado pelo Inep em 2005.

Esse relatório de avaliação foi publicado em 2006. Desde então, foram produzidos mais cinco relatórios: 2007/2008; 2009/2010; 2010; 2011 e 2012.

Assim, os dados apresentados neste texto são fruto de pesquisa documental nos seis relatórios de autoavaliação institucional da UFT, nos períodos de 2006 a 2012. Buscou-se analisar os relatórios com foco na evolução das políticas de assistência estudantil na UFT e como elas são configuradas na instituição: sua concepção, valores e objetivos.

Partimos da proposta metodológica apresentada em Gussi (2008, p. 34), que tem como pressuposto que a política avaliada “não tem um sentido único e está circunscrita a ressignificações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição”. Nesta proposta, configura-se a noção de processo e de deslocamentos na instituição, o que, segundo a proposição de Gussi (2008), retira qualquer pressuposto de linearidade, já que os deslocamentos comportam múltiplas direções.

A seguir, tratamos sobre o histórico da política de assistência estudantil no Brasil e seu marco legal, para então apresentarmos sua institucionalização na UFT.

Histórico da política de assistência estudantil no Brasil

A política de assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras foi institucionalizada formalmente na Constituição de 1988, quando afirma que a educação é dever do Estado e da família (art. 205, caput) e reconhece no art. 206 que deve haver um princípio de igualdade no acesso e na permanência dos estudantes pobres no decorrer do período de estudos, sendo este um direito constituído. No entanto, estudos realizados em universidades públicas dão relato de que ações que visavam à permanência dos alunos pobres nos estudos já eram realizadas desde a gênese da universidade pública brasileira, quando esta já nasceu elitista e excludente (PORTES, 2006; ZAGO, 2006; VARGAS, 2008; VASCONCELOS, 2010).

Raasch (2012) afirma que foi no seio do forte movimento social e político contra a Ditadura Militar que surgiram duas grandes

frentes políticas de embate sobre as questões educacionais e a assistência estudantil: a criação em 1987 do Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no sentido do fortalecimento das políticas de assistência nas IFES.

O Fonaprace solicitou a inclusão da assistência estudantil no Plano Nacional da Educação (PNE). A reivindicação foi acatada e no Cap. 4 do PNE, a assistência estudantil foi adotada como um dos objetivos do plano: “Objetivo nº. 34 - a adoção de programas de Assistência Estudantil tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico”. A partir dessa conquista, Alves (2010) afirma que a política de assistência estudantil ganha espaço na agenda política brasileira.

No cenário de expansão e democratização de políticas de acesso ao ensino superior a partir do governo Lula, políticas de assistência estudantil tornaram-se imprescindíveis, considerando o elevado número de estudantes pobres ingressando no ensino superior (VASCONCELOS, 2010). De acordo com Santiago; Norberto e Rodrigues (2008), o processo excludente inicia-se antes mesmo do ingresso desses jovens no ensino superior. Num estudo sobre políticas de inclusão nas universidades brasileiras, os autores constataram que a maioria dos potenciais candidatos à universidade pertence a classes de baixa renda, proveniente da rede pública de ensino, o que esclarece as causas das dificuldades de permanência.

Por isso não tem condições financeiras para arcar com os custos de uma universidade, nem tão pouco consegue enfrentar a elevada concorrência nas universidades públicas. O resultado desta falta de perspectiva, é que entre os 40% mais pobres da população, praticamente inexistente demanda para o ensino superior (público ou privado) (SANTIAGO; NORBERTO; RODRIGUES, 2008, p. 139).

Os autores acrescentam que nas universidades públicas não há um consenso sobre como trabalhar com a grave situação da evasão no ensino superior. Eles identificam duas abordagens de atuação: uma que defende a adoção de políticas universalistas que nivelem as condições de acesso pela melhoria da qualidade do ensino básico, e políticas focalizadas que destinem mais recursos às universidades públicas. Por outro lado, outro grupo concorda com o aumento de recursos para o sistema público, mas reforça a necessidade de ações mais específicas e imediatas que garantam o acesso diferenciado aos grupos “identificados estatisticamente como sub-representados na rede pública: egressos de escola pública, negros, índios e portadores de necessidades especiais” (SANTIAGO; NORBERTO; RODRIGUES, 2008, p. 140).

Considerando a exclusão dos jovens pobres do ensino superior, e mesmo seu acesso sem as condições de permanência, compreende-se que a assistência ao estudante se faz necessária (SPOSATI, 2006). Nesse sentido, iniciativas diversas, como programas de ação afirmativa em algumas IFES, que preveem a distribuição de bolsas tendo em vista critérios socioeconômicos, demonstram a atualidade e relevância social da questão da democratização do acesso, por um lado, e da garantia de permanência, por outro. Porém, enquanto não forem assegurados por lei os recursos necessários, “a assistência estudantil continuará a depender dos humores institucionais e da boa vontade dos gestores das universidades” (VARGAS, 2008).

Para assegurar os direitos pela assistência estudantil nas universidades, o governo instituiu o PNAES que prevê recursos específicos para assistir os estudantes com baixo poder aquisitivo nas universidades públicas. Segundo Cislighi e Silva (2011), houve um expressivo aumento de recursos destinados à assistência estudantil após o PNAES. Entre 2002 e 2009 os recursos passaram de 50 milhões para 300 milhões, divididos entre as IFES. As universidades recebem os recur-

tos e são responsáveis pela implementação das ações e pela definição dos critérios de seleção, de acordo com os parâmetros do PNAES.

Embora seja considerado um importante avanço na consolidação das políticas de assistência ao estudante, o PNAES recebe severas críticas de especialistas que o analisam como uma ação “focalizada/seletiva, assistencialista, tendendo à bolsificação” (NASCIMENTO; SANTOS, 2012, s.p.). Ainda segundo Leite (2013), programas como o PNAES constituem-se como mecanismos de manutenção da pobreza em níveis aceitáveis quando as necessidades sociais são tratadas de forma fragmentada e compensatória pelo Estado.

Dias Sobrinho (2010) acredita que as mudanças na universidade com a expansão de vagas são positivas à medida que contribuem para a superação, ainda que parcial e insuficiente, de um longo período de elitismo da educação superior. Por outro lado, o autor afirma que esse fenômeno traz às instituições superiores

[...] uma gama de graves problemas no atendimento, com qualidade e quantidade, dessa nova população cuja maioria apresenta importantes déficits de formação acadêmica anterior, dificuldades econômicas e expectativas profissionais bastante limitadas. Os sistemas não estavam, e não estão preparados para a eclosão de demandas desagregadas em termos de infraestrutura física, financiamentos, qualificação docente, domínio de conteúdos disciplinares que se multiplicam e se superam com enorme rapidez, transformações no mundo do trabalho e na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199).

Assim, Dias Sobrinho (2010) analisa que, no cenário de rápidas transformações na educação superior, a avaliação institucional cumpre um papel relevante. Na visão do autor, ela constitui um importante instrumento acadêmico e de gestão que vai além do controle e da prestação de contas; é também um mecanismo de construção e revisão dos processos de melhoria da qualidade de ensino. Nesse sen-

tido, o autor conclui que a avaliação institucional tende a influenciar as universidades a produzirem mudanças significativas concernentes a sua atuação acadêmica, trabalho docente e gestão administrativa.

Na UFT, uma instituição relativamente jovem, com apenas dez anos, a pauta da avaliação institucional nasceu junto com a implantação da universidade e da criação do Sinaes. Conforme citado anteriormente, em 2003, foi criado um grupo de trabalho para iniciar a discussão sobre a avaliação institucional. Os relatórios produzidos durante o período de 2006 a 2012 apresentam o amadurecimento da universidade na sua autoavaliação e demonstram a preocupação da instituição em promover ações de assistência aos estudantes, mesmo com determinados limites e desafios como se apresenta no tópico seguinte.

Resultados e discussões

Na publicação *Orientações gerais para o roteiro de autoavaliação das instituições*, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2004), apresenta-se o conjunto de questões norteadoras para avaliação institucional das IFES. No tocante à política de atendimento ao estudante, são contempladas questões relativas às políticas de acesso, seleção e permanência dos estudantes nas universidades. Esta pesquisa constatou que a CPA da UFT desde o primeiro relatório buscou seguir as diretrizes do Sinaes para a avaliação institucional.

O relatório de avaliação institucional de 2006, o primeiro da instituição, foi sintético e apresentou apenas as demandas de assistência ao estudante que a UFT passou a ter em virtude da aprovação da política de cotas para estudantes indígenas. As ações de atendimento ao estudante naquele período eram exercidas pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (Proex) e, pelos dados expostos, percebe-se que a política de assistência estudantil ainda mostrava-se bastante embrionária na UFT. O relatório cita a aprovação da políti-

ca de cotas para indígenas como um importante avanço nas políticas de ações afirmativas na UFT, mas expressa preocupação em relação à permanência dos indígenas cotistas ingressantes. O relatório aponta que ficava a cargo do Núcleo de Estudos para Assuntos Indígenas (NEAI) a responsabilidade de fazer o acompanhamento pedagógico dos indígenas cotistas e a elaboração de projetos de bolsas de pesquisa de estudos específicos.

Um importante dado apresentado no relatório de 2006, diz respeito à discussão sobre a política de cotas para alunos negros na UFT. O relatório cita que a Comissão Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (CEPPIR) realizou pesquisa sobre o perfil social e econômico do alunado da UFT e constatou que 62% deles eram negros ou pardos, considerando desnecessárias políticas de cotas para negros na UFT. No entanto, o relatório apresenta a preocupação da instituição com a assistência estudantil: “Contudo, as discussões se concentram em implementar ações que garantam a permanência dos alunos na Universidade (cursos de línguas, transporte, restaurante universitário, material didático e bolsas de estudo para indígenas remanescentes de quilombos)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2006, p. 49).

Dentre as ações relativas ao acesso de estudantes com baixo poder aquisitivo à UFT, o relatório de 2006 aponta a isenção da taxa de vestibular como uma importante ação. No que diz respeito à permanência, são citados o programa institucional de monitoria, o bolsa estágio, bolsa para o centro de idiomas e intercâmbio cultural (nacional e internacional). No relatório, constam dois gráficos sobre a avaliação da política de atendimento ao estudante: o primeiro na ótica do aluno e outro na visão do professor.

Interessante que o item avaliado em ambas as perguntas é o programa de monitoria, o que pressupõe que a instituição considerava esse programa a única ação de atendimento ao estudante. Os resultados do gráfico apontam a insatisfação dos alunos com respeito

ao programa (ou com relação à política de atendimento aos estudantes?). Os professores, por outro lado, avaliaram o programa positivamente. Assim, a análise do relatório de 2006 sobre a assistência ao estudante demonstra que essa política, naquele período, mostrava-se bastante incipiente na UFT.

O relatório de 2007-2008 também foi muito sucinto ao tratar da política de atendimento ao estudante: citou os programas bolsa permanência e bolsa estágio como principais ações nessa área. O relatório dedicou apenas uma página ao tema e mencionou a Diretoria de Assuntos Estudantis na estrutura da Proex. Assim, o relatório revela que de 2006 a 2008 a política de assistência estudantil na UFT não avançou.

Em estudo sobre o programa bolsa permanência na UFT, Alves (2010) fez o histórico da política de assistência estudantil na universidade. A pesquisadora se valeu de documentos institucionais, como o PDI, relatórios de gestão e de entrevistas aos gestores e técnicos envolvidos na implementação do programa. Sobre o histórico da política de assistência estudantil, a pesquisadora constatou que os programas de bolsas foram instituídos num contexto em que a universidade estava com déficit de servidores e utilizava os alunos como mão de obra para realização de trabalhos administrativos. A autora afirma que

Logo após a criação da universidade, entre 2004 e 2005, os programas do governo federal eram usados para financiar bolsas para alunos. Mas os critérios de seleção não eram socioeconômicos e nem era garantida a permanência nos programas. Havia um programa de estágio na universidade chamado Bolsa Estágio que foi criado para regulamentar a situação de estudantes que já prestavam serviço na instituição. Mas esse foi reformulado devido à legislação do estágio, de 2008, que não permitia que os estudantes trabalhassem mais que seis horas diárias nas instituições.

Criou-se então o programa Bolsa Permanência que tinha critérios socioeconômicos na sua seleção e tinha como objetivo contribuir para a permanência do aluno na instituição (ALVES, 2010, p. 169).

Sendo assim, esse estudo esclarece porque no período entre 2004 a 2008 as ações de assistência estudantil foram focalizadas em programas de bolsas, como apontado no relatório. Sobre a percepção dos gestores das políticas de assistência estudantil na UFT, nas entrevistas com eles realizadas, Alves (2010) constatou que a universidade tinha uma concepção restrita de assistência estudantil no momento em que qualificava o programa bolsa permanência como a maior expressão dessa política na universidade em detrimento de outras ações que deveriam se articular com o programa de bolsas. A autora conclui que a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest), em 2008, foi um importante avanço na estruturação da política de assistência estudantil na UFT.

O relatório de 2009/2010 já expõe esses avanços ao apresentar as ações da Proest concernentes ao atendimento e assistência aos estudantes. Segundo o relatório, as ações implementadas a partir de 2009 pela Proest eram pautadas pelo PNAES. O relatório reza que,

Dentro dessa perspectiva, as ações desenvolvidas pela PROEST preveem o incentivo à aprendizagem e à permanência, utilizando como instrumentos a prática de atividades esportivas, bolsas de permanência para o desenvolvimento de atividades acadêmicas vinculadas à extensão, pesquisa, monitoria, cultura e institucional, isenção da taxa do vestibular, auxílio viagem terrestre para a participação em atividades acadêmicas e culturais, e outras ações desenvolvidas de acordo com a demanda levantada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2010, p. 186).

O relatório segue discriminando as ações de atendimento aos

alunos com seus respectivos números. O programa bolsa permanência é citado como um importante instrumento de integração social que visa a reduzir os índices de evasão e, em 2009, atendeu aproximadamente 540 estudantes nos sete câmpus da UFT. Outros programas são citados pela primeira vez, como programa auxílio viagem individual e programa auxílio transporte, ambos voltados ao auxílio a estudantes com comprovada carência socioeconômica para participarem de eventos científicos em outras cidades. As casas do estudante também são contempladas pela primeira vez nesse relatório. Com base nos relatórios das comissões setoriais de avaliação (CSAs) de todos os câmpus, foi realizado um mapeamento das condições das moradias estudantis.

Outro fator inédito no relatório 2009/2010 foi a apresentação das potencialidades e fragilidades de cada dimensão. No caso da dimensão nove, as fragilidades apontadas foram os problemas enfrentados pelos estudantes nas moradias estudantis, como a falta de manutenção, falta de fiscalização do acesso dos estudantes, segurança e higiene. Apontou-se, ainda, a necessidade de um serviço de atendimento psicológico aos estudantes.

Percebe-se o salto qualitativo da política de assistência ao estudante a partir de 2009 na UFT. Sem dúvida, a criação da Proest juntamente com o PNAES foram fatores determinantes para a expansão dessa política na UFT.

O relatório da CPA de 2010 avança em relação aos anteriores no sentido de não se limitar a apresentar apenas os dados coletados, mas em compará-los com o relatório de 2009-2010. Aponta, por exemplo, as fragilidades constatadas no relatório anterior, no que concerne à necessidade de restaurantes universitários, atendimento psicossocial aos alunos, espaços de convivência e quadras esportivas.

Avança também na apresentação de gráficos com dados sobre número de alunos atendidos pelos programas bolsa permanência e bolsa estágio, constatando que o primeiro cresceu vertiginosamente o número de atendidos (de 47 em 2008 para 668 em 2010) e o último

permaneceu numa média de 90 alunos atendidos. Esses dados sinalizam que a UFT continuou focalizando o subsídio por meio de bolsas para estudantes com baixo poder aquisitivo visando a sua permanência.

O atendimento aos estudantes nas diferentes modalidades de auxílio para viagens a eventos científicos também foi citado no relatório, com expressivo aumento em comparação com o ano anterior (de 100 atendimentos em 2009 para mais de 1.000 em 2010). Inferiu-se do relatório de 2010 que a CPA avançou na tabulação dos dados sobre a assistência estudantil na UFT.

O relatório de 2011 segue o mesmo padrão do anterior, apresenta em gráficos a evolução dos programas de bolsas, descreve as condições das casas do estudante dos campi. Retrocede do relatório de 2010 por não apresentar as potencialidades e fragilidades da política de assistência ao estudante na UFT.

O relatório de 2012 foi elaborado com base nos dados fornecidos pela Proest, Prograd e pelos diagnósticos enviados pelas CSAs dos campi e contemplou os seguintes eixos concernentes ao atendimento aos estudantes: (I) acesso, seleção e permanência dos estudantes; (II) participação dos discentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; (III) mecanismos de estudo e análise sobre ingressantes, evasão, conclusão; (IV) casa do Estudante; (V) bolsa permanência; (VI) alimentação, transporte e apoio psicossocial. O relatório revela que a política de assistência ao estudante continua centrada nos programas de bolsas, mas que a UFT está investindo na construção de três restaurantes universitários nos campi com maior número de alunos: Palmas, Araguaína e Gurupi. O serviço de cantinas nos campi não foi bem avaliado neste relatório. Sobre o transporte para a universidade, o relatório apresentou problemas específicos da realidade de cada campus.

O relatório de 2012, na análise desta pesquisa, foi considerado o mais completo em termos de apresentação e de análise de dados. Apresentou os aspectos que a CPA considera que precisam ser me-

lhorados diante dos dados analisados: fragilidade da política de assistência estudantil diante das dez dimensões do PNAES (moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação).

O relatório concluiu que a política de assistência estudantil da UFT ainda se encontra aquém do ideal. Os discursos institucionais implícitos nos documentos da gestão da UFT consideram que o programa bolsa permanência é o “carro chefe” da assistência estudantil, e os dados coletados revelam que as demais dimensões da assistência ficam a desejar na universidade. O relatório aponta a situação precária das casas do estudante, a falta de restaurantes universitários, de transporte público e de assistência psicossocial como fortes gargalos ainda presentes na universidade.

Concluindo, na análise dos relatórios, percebe-se o avanço da política de assistência estudantil na UFT. Enquanto no relatório de autoavaliação de 2006 a política de assistência estudantil surge incipiente, os relatórios dos anos subsequentes mostraram um crescimento dessa política e as estratégias utilizadas pela gestão para consolidá-la: a criação da Proest, a adesão ao PNAES e demais ações, como a construção dos restaurantes universitários e a estruturação das moradias estudantis. Esses registros são importantes para a memória da instituição e ao mesmo tempo fornecem subsídios para o aprimoramento da gestão das políticas de atendimento aos alunos.

Os relatórios também evidenciaram o amadurecimento da CPA na avaliação institucional. Nos primeiros três relatórios, os dados são apresentados apenas como uma transcrição do discurso institucional, sem uma análise crítica da comissão, no entanto, os últimos relatórios realizam análises comparativas, apresentam gráficos e fazem apontamentos sobre pontos que precisam ser melhorados e as fragilidades encontradas. Nesse sentido, as perspectivas da avaliação

institucional na UFT são promissoras e apontam para a consolidação da CPA como um importante agente de interlocução e discussão das políticas públicas visando a excelência da Universidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine J. **Avaliação do programa Bolsa Permanência na Universidade Federal do Tocantins, campus de Palmas**. 196 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições**. Brasília, DF, 2004.

CISLAGHI, Juliana F.; SILVA, Matheus Thomaz da. Plano Nacional de Assistência Estudantil e expansão de vagas nas universidades federais: Abrindo o debate. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2011. Disponível em <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_r011.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DIAS SOBRINHO. José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v.15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 21 ago. de 2013.

FORUM NACIONAL DE PRO-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS. **Assistência Estudantil: uma questão de investimento**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonapraxe/documentos/assist_est>. Acesso em: 15 ago. 2013.

GONÇALVES FILHO, Francisco. Avaliação Interna e Externa da UFT: elementos para pensarmos a qualidade na Universidade Federal do Tocantins. In: FERNADES, Alcione Marques; LOCATELLI, Cleomar (Org). **A UFT no contexto educacional do Tocantins: diálogos a partir da autoavaliação**. Palmas, To: Editora UFT, 2013.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, ano 1, v.1, n.1, jan.-jun. 2008.

LEITE, Josimeire de O. A expansão da assistência ao estudante universitário em tempos neoliberais. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, São Luiz, MA, **Anais...** São Luiz, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=17&lang=br>. Acesso em: 28 ago. 2013.

NASCIMENTO, Clara M. do.; SANTOS, Thiago Antônio P. dos. **Política de Educação Superior: tendências da assistência estudantil na contra-reforma universitária.** In: XIII ENPESS - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 2012, Juiz de Fora: XIII Enpess, 2012. s. p.

PORTES, Êcio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

RAASCH, Ronaldo. A gestão da política de assistência estudantil em uma universidade pública na perspectiva de seus estudantes. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, 15., 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00348_PCN82679.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2013.

SANTIAGO, Nestor Eduardo A.; NORBERTO, Aurilena P.; RODRIGUES, Sandra Maria C. O Direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras – experiência na UFC. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 136-147, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.unifor.br/notitia/file/2554.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2013.

SPOSATI, Adailza. **Pobreza e desigualdade no século do desperdício.** Conferência de Abertura da 32ª Conferência Internacional de Bem Estar Social sob o tema: Inclusão Social, Enfrentamento da Pobreza e Desigualdades Sociais. Brasília, DF, 16 a 20 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/papers/aldaiza_sposati.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Avaliação Institucional Interna da UFT- 2006/** Relatório final. Palmas: UFT, 2006.

_____. **Avaliação Institucional Interna da UFT: 2007 a 2008.** Palmas: UFT, 2008.

_____. **Relatório de avaliação institucional - UFT 2009-2010.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins, Pró-reitoria de Avaliação e Planejamento. Comissão Própria de Avaliação, 2010.

_____. **Relatório de avaliação institucional - UFT 2010.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins, Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento. Comissão Própria de Avaliação, 2011.

_____. **Relatório de avaliação institucional - UFT 2011.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins, Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento. Comissão Própria de Avaliação, 2012.

_____. **Relatório de avaliação institucional - UFT 2012.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins, Pro-Reitoria de Avaliação e Planejamento. Comissão Própria de Avaliação, 2013.

VARGAS, Michely de L. F. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho:** um estudo com egressos da UFMG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=57824&type=M>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

VASCONCELOS, Natalia B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17. n. 2, p.599-616, jul./dez.2010.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.