



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO E POLÍTICAS INTERNAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Elenize Cristina Oliveira da Silva

MANAUS-AM
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENIZE CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO E POLÍTICAS INTERNAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

B813n Silva, Elenize Cristina Oliveira da.
Relatório de Auto-Avaliação e Políticas Internas na Universidade Federal de Roraima / Elenize Cristina Oliveira da – Manaus: UFAM, 2009.
90 f.; s/il.
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.
1. Educação Superior 2. Avaliação Institucional 3. Universidade Federal de Roraima 4. Políticas Internas
I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 376.33(811.3)(043.3)

ELENIZE CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA

RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO E POLÍTICAS INTERNAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.

Aprovado em 31/08/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Carmesina Ribeiro Gurgel – Membro
Universidade Federal do Piauí – UFPI

DEDICATÓRIA

À minha avózinha, D. Lucilene (In memoriam), que não teve oportunidade de estudar, mas sempre fez questão de nos manter na escola. Saudades, avó...

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças em todos os momentos da minha vida;

Às minhas filhas, Larissa e Ellie, minhas razões de viver, por compreenderem meus momentos de reclusão durante a composição deste trabalho;

A minha mãe, Eleonora, e meu pai, Laerte, por estarem sempre presentes;

Aos meus irmãos, Kelen, Juailen e Edney, pelo valor que dão à família;

A minha prima querida Karlinha, pelo apoio em Manaus;

A amiga, Ana Paula, pelo incentivo;

Às amigas que, comigo, viveram altos e baixos na “Casa das Cinco Mulheres” em Manaus: Antonia, Sandra Gomes, Sandra Mara e Leuda;

À turma do Minter, quinze pessoas corajosas, firmes na busca de seus ideais, que se dispuseram a mudar suas vidas em prol da pesquisa;

Às amigas Cátia Wankler, Deborah Freitas e Maria Helena Duca Oyama, pela revisão do projeto e incentivo no decorrer do trabalho;

À amiga Kika Kéraud, por ter assumido sozinha o curso de Letras-habilitação em Francês e suas demandas nos momentos em que estive ausente;

Ao grupo de apoio da Chapa Novos Rumos, que se empenhou e nos levou à vitória no sindicato, compreendendo nosso momento de construção deste trabalho;

Aos colegas diretores do SESPWF-RR, pelo apoio incondicional;

*Aos colegas do meu departamento, DLEM/UFRR, pela liberação e compreensão de
minhas ausências em momentos importantes da unidade;*

Aos membros da CPA, que disponibilizaram toda a documentação solicitada;

À profª Selma Baçal, minha orientadora, por acreditar neste trabalho;

*Ao prof. Jorge Gregório, que me deu as primeiras dicas sobre esta pesquisa, indicando
autores importantes a consultar;*

*À profª Arminda Mourão, que na qualificação me indicou a autora sobre quem se
balizou minha análise;*

*Aos professores José Silvério Norta e Graça Pinheiro, que me apresentaram a
maravilhosa História da Educação;*

À profª Ana Alcídia, pelas aulas fantásticas de metodologia que ministrou;

*A todos os professores do PPGE/UFAM, pelo empenho e cortesia com que trataram
os alunos;*

Aos secretários do PPGE/UFAM, pela sua disponibilidade e simpatia;

*À Universidade Pública, por ser gratuita e de qualidade, a que me dedico e que
defenderei sempre.*

POR TUDO ISSO, Muito Obrigada!

A avaliação institucional, por ser um trabalho pedagógico e científico, por envolver conjuntos sociais marcados pelas diferenças, diversidades de interesses e concepções quanto às formas e aos conteúdos de intervenção da universidade na história, deve ser uma ação com profundo sentido ético.

(DIAS SOBRINHO, 2000).

RESUMO

Esta dissertação averigua em que medida a Administração Superior da Universidade Federal de Roraima-UFRR tem utilizado os dados coletados pela Comissão Própria de Avaliação-CPA na elaboração de políticas internas para a instituição. Para situar a pesquisa, são apresentados um breve histórico da educação superior no país, os conceitos de avaliação e as experiências avaliativas no Brasil, especialmente o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras-PAIUB e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, que se constituem enquanto *programas* e não ações isoladas de avaliação. A pesquisa toma como fontes primárias os relatórios de auto-avaliação da UFRR/2006 e de Gestão/2007, documentos disponibilizados no site da instituição, fazendo uma análise comparativa entre as demandas apresentadas e as ações efetivadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Avaliação Institucional. Universidade Federal de Roraima. Políticas Internas.

RÉSUMÉ

Ce travail fait une analyse de l'utilisation des données de la Commission Propre d'Évaluation par l'Administration Supérieure de l'Université Fédérale de Roraima-UFRR, dans l'élaboration de ses politiques internes. Pour bien situer la recherche, on présente un petit récit sur l'éducation supérieure au pays, la conceptualisation d'évaluation et les expériences d'évaluation au Brésil, spécialement le Programme d'Évaluation Institutionnelle des Universités Brésiliennes et le Système National d'Évaluation de l'Éducation Supérieure, reconnus comme des *programmes*, pas comme des seules actions d'évaluation. La recherche a comme objets les rapports d'auto-évaluation de l'UFRR/2006 et de Gestion/2007, documents disponibles dans le site de l'institution, en analysant comparativement les demandes et les actions effectuées.

MOTS-CLÉS: Éducation Supérieure. Évaluation Institutionnelle. Université Fédérale de Roraima. Politiques Internes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Graduação.....	58
Tabela 2 – Pesquisa e Pós-Graduação.....	62
Tabela 3 – Extensão.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC – Associação Brasileira das Escolas Católicas

ABRUEM – Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais

ADUnB – Associação de Docentes da UnB

ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA – Comissão Especial de Avaliação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CFE – Conselho Federal de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUni – Conselho Universitário

CPA – Comissão Própria de Avaliação

DERCA – Departamento de Registro e Controle Acadêmico

DRH – Diretoria de Recursos Humanos

EPIC – Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica

EUA – Estados Unidos da América

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FORGRAD – Fórum dos Pró-Reitores de Graduação

FORPLAD – Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração

FORPROEX – Fórum dos Pró-Reitores de Extensão
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFRR – Instituto Federal de Educação de Roraima
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC – Ministério da Educação
PAIUB – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PARU – Programa de Avaliação de Reforma Universitária
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PRADS – Pró-Reitoria de Administração e Planejamento
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PROEG – Pró-Reitoria de Graduação
PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação
SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCU – Tribunal de Contas da União
UNE – União Nacional dos Estudantes
UnB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
1 – ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO	20
1.1 – O surgimento das universidades brasileiras e as reformas.....	20
1.2 – A Lei 4.024/1961.....	24
1.3 – A Reforma Universitária de 1968 - Lei 5.540/68.....	25
1.4 – A nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 /96.....	31
CAPÍTULO 2	
2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – ANOS 1990	34
2.1 – Principais conceitos.....	34
2.2 – Experiências avaliativas no Brasil.....	37
2.3 – A Comissão Própria de Avaliação – CPA.....	46
2.4 – Avaliação no contexto da UFRR.....	49
CAPÍTULO 3	
3 – AVALIAÇÃO INTERNA NA UFRR – ANÁLISE COMPARATIVA	50
3.1 – Relatório de Auto-avaliação da UFRR – Caracterização.....	51
3.2 – Relatório de Gestão 2007 – Caracterização.....	55
3.3 – Análise comparativa.....	57
3.4 – Outras considerações.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	79

INTRODUÇÃO

Nos países desenvolvidos, a educação superior desempenha um papel estratégico no processo de consolidação da economia, promovendo o incremento tecnológico e difundindo os valores culturais, tendo como consequência a ampliação da integração social. Porém, a partir da década de 1980, essa modalidade de ensino foi colocada em segundo plano, seguindo as diretrizes do Banco Mundial, que indicavam para uma nítida política de privatização.

Nesse contexto, surge no Brasil a figura do *Estado-Avaliador*, fruto das políticas econômicas implementadas na Inglaterra e nos EUA. Ao Estado, segundo Dias Sobrinho (2002, 45-50), cabia incentivar ações voltadas à produção de riquezas, desenvolvimento econômico, liberando a iniciativa privada a suprir as deficiências sociais. Além disso, cabia-lhe também o papel de regulador das ações privatistas, desenvolvendo uma cultura gerencialista e fiscalizadora. Dessa forma, as instituições de ensino passavam a ser competitivas entre si e os sistemas de regulação determinavam os indicadores de eficiência e qualidade (Idem, ibidem).

A universidade não está isolada da sociedade em que está inserida e, se esta sociedade se encontra num momento conturbado, a instituição refletirá isso em seu funcionamento. A avaliação é um processo de questionamento e reflexão e ponto de partida para a ação, não devendo ser encarada como simples comprovações. Com a concepção de que a avaliação é necessária para compreensão e fortalecimento dos processos que se desejam gerar, elaborou-se este estudo com a finalidade de verificar até que ponto a administração superior utiliza os resultados da avaliação interna para subsidiar as políticas de gestão acadêmica e administrativa da UFRR. A idéia de avaliação institucional

[...] deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da Universidade, produza conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 2005, p. 33-34).

Como preconiza Santana, a avaliação das políticas educativas, seja das instituições, do desempenho escolar ou de pessoal é uma obrigação na maior parte dos países desenvolvidos. Trata-se de um processo complexo, não sendo suficiente avaliar simplesmente para produzir melhorias. É preciso definir que tipo avaliação efetivar e em que espaço. A natureza histórica dessa instituição, principalmente, no que diz respeito à avaliação externa, mostra que apesar de dotada de autonomia, ela sempre esteve regulada e controlada pelo poder do Estado e, por isso, encontra dificuldades para construir sua verdadeira autonomia e legitimidade (SANTANA, 2007).

A Avaliação Institucional implica um debate teórico, estrutural e político principalmente pelo valor das questões que suscita, discute e avalia. A princípio, entendida como exame e julgamento, traz na sua concepção a idéia de medida, de ajuizamento de valores e de classificação. Dias Sobrinho (1998) apresenta dois enfoques para avaliação institucional. Um deles é “expressão de políticas neoliberais”, embasado por organismos internacionais; utiliza métodos quantitativos, nomeado por alguns autores como avaliação controladora, cujo objetivo é classificar. O outro, chamado avaliação emancipatória, baseia-se na avaliação institucional e na análise, utilizando métodos quantitativos e qualitativos.

A Universidade Federal de Roraima - UFRR foi criada através do Decreto-lei nº 98.127, de 8 de setembro de 1989, iniciando suas atividades letivas em 1990. Como uma universidade criada há pouco tempo, percebe-se a ausência de estudos sobre seu próprio desenvolvimento. Partindo do pressuposto de que a instituição precisa verificar constantemente se o processo em andamento está de acordo com os objetivos a que aspira atingir, esta pesquisa se propõe a verificar a adequação das políticas internas e a definição das prioridades ao resultado da auto-avaliação efetivada na instituição no ano 2005. Para tanto, são analisados o relatório de auto-avaliação institucional da UFRR 2005 e o relatório de gestão 2007. Este estudo, além de importante instrumento para futuras tomadas de decisão, não apenas da Administração Superior, mas de toda a comunidade acadêmica, naturalmente envolvida no processo, torna-se também o registro acadêmico de sua evolução.

A pesquisa tem como objetivo geral

- Verificar se a administração superior utiliza os resultados da auto-avaliação

realizada pela CPA/UFRR.

e específicos:

- analisar o grau de utilização dos resultados do relatório de auto-avaliação institucional realizada na UFRR para a elaboração das políticas internas na instituição;
- Identificar a potencialização da avaliação, bem como dos indicadores de qualidade da Instituição.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi necessário utilizar dois procedimentos metodológicos: análise documental que, segundo Pádua (1997) é realizada a partir de documentos, podendo estes ser considerados fontes primárias ou secundárias, e análise de conteúdo, teoria de Laurence Bardin. A análise documental é essencialmente temática e tem como objetivo a determinação fiel dos fenômenos sociais, conforme preconiza Richardson (1999).

Como fonte primária foram analisados os relatórios de auto-avaliação e de gestão da UFRR, documentos oficiais da Instituição de Ensino Superior - IES e, como fonte secundária, estudos e pesquisas sobre avaliação da educação superior. Na análise de conteúdo, adotou-se uma das etapas apresentadas por Bardin (2004), tomando como categorias centrais as grandes áreas componentes da universidade, graduação, pesquisa e pós-graduação e extensão. Os dados foram originados dessas fontes, obtidos mediante leitura e análise de documentos internos coletados junto aos setores da UFRR responsáveis pela avaliação da instituição.

Os estudos realizados por Dias Sobrinho (1994, 1998, 2000, 2002, 2003, 2005), Belloni (1998), Ristoff (1996, 2005) e outros pesquisadores sobre avaliação institucional, por exemplo, oferecem contribuições significativas para este trabalho. Para auxiliar o problema de pesquisa e a pergunta central do estudo, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

- 1) Como se deu o processo de auto-avaliação institucional na UFRR?
- 2) Os resultados da auto-avaliação institucional auxiliam na determinação de políticas internas na UFRR?
- 3) De que forma a administração superior da UFRR compreende a avaliação institucional?

O estudo em questão é de grande relevância para a UFRR, visto que se trata de realizar uma metavaliação, visando contribuir para a melhoria do processo avaliativo interno. Além deste aspecto, propiciará o fortalecimento do debate em torno da temática e a articulação com outras questões relativas à regulação, à qualidade, à função da educação superior, entre outros.

Nesta pesquisa é estudado o processo de Avaliação Institucional realizado pela Universidade Federal de Roraima, analisando os resultados obtidos, com embasamento nos pressupostos discutidos por José Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e outros estudiosos do tema da avaliação, especificamente da educação superior. No início, é apresentado um breve histórico da educação superior brasileira a partir de seu surgimento até a atualidade, passando pelos fatos da época que contribuíram para a aprovação da Reforma Universitária de 1968, abordando a intervenção de organismos econômicos internacionais na implementação de políticas educacionais. Em seguida, apresenta-se uma análise do processo que levou à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e as políticas de avaliação para as instituições universitárias. No capítulo seguinte, discute-se a questão da Avaliação Institucional, conceituando-a e apresentando os diversos enfoques de sua implantação,

seja como mecanismo de controle e norteador de ações políticas e econômicas, seja ressaltando seu caráter democrático de participação da comunidade universitária no processo de elaboração e discussão dos resultados e decisões, sendo concebida e praticada como ação formativa e construtiva de valores (DIAS SOBRINHO, 2005, p 33 - 37).

Em seguida, foram analisados os relatórios de auto-avaliação da UFRR 2005 e o relatório de gestão 2007, buscando verificar a correlação entre os resultados obtidos e as políticas implementadas nos anos seguintes pela administração da instituição. O objetivo é analisar como a administração superior utiliza os resultados da auto-avaliação realizada pela CPA/UFRR.

O processo de análise dos relatórios se deu sob orientação da *análise de conteúdo* de Laurence Bardin como referência principal, obra em que afirma ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004, p. 38).

Os procedimentos que a autora apresenta são criteriosos e colaboram bastante na compreensão dos conteúdos dos documentos analisados. Para Bardin (2004), os objetivos de uma análise de conteúdo são, fundamentalmente, a ultrapassagem da incerteza, ou seja, se o que se espera ver na mensagem, segundo as questões de pesquisa, estará efetivamente contido nos resultados. Na análise de conteúdo, a leitura efetuada pelos avaliadores não se restringe a uma simples leitura, mas consiste na busca de um conhecimento que se encontra em um segundo plano.

Procedimentos de Pesquisa

No início, a proposta apresentada na seleção do mestrado da UFAM pretendia analisar o processo de avaliação institucional da UFRR desde 1994, ano da implantação do PAIUB, até 2006, ano da apresentação do Relatório de Auto-avaliação da UFRR, elaborado pela CPA. Para tanto, foi solicitado da Reitoria e Pró-reitorias da instituição o Relatório Final do PAIUB para que fosse possível efetivar a análise. Ocorre que tal documento nunca foi entregue, sob alegações verbais de que os arquivos antigos estavam em desordem e não seria possível encontrá-lo. Respostas verbais a uma solicitação escrita obrigaram a mudança de tema, limitando-se a pesquisa ao Relatório da CPA, desta vez verificando se as demandas surgidas na coleta de dados foram atendidas, ou mesmo consideradas, na implementação de políticas internas na UFRR.

Definido o tema, passou-se à revisão da bibliografia pertinente, incluindo as Leis, Decretos, Portarias e demais documentos legais, e solicitação do Relatório de Auto-avaliação da UFRR “Um olhar sobre a UFRR”. O Relatório de Gestão da UFRR relativo ao ano 2007 foi retirado do site da instituição.

Ao iniciar a análise dos dados, percebeu-se que há uma dimensão no roteiro de avaliação do SINAES que contempla todos os aspectos passíveis de ser objeto de políticas internas. Dessa forma, a análise se restringiu à dimensão 2: A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das atividades de extensão.

Em seguida, foi elaborada uma tabela comparativa para cada modalidade (graduação, pesquisa e pós-graduação e extensão), segundo os postulados de Bardin (2004), contendo as demandas surgidas a partir da coleta de dados da CPA, as sugestões da comissão e as ações efetivadas pela Administração Superior da UFRR no ano 2007. Após cada tabela, foram feitos os comentários relacionados às observações e outras considerações.

CAPÍTULO 1

1 – ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO

1.1 – O surgimento das universidades brasileiras e as reformas

No séc. XVI, Portugal proibiu a criação de universidades no Brasil. Apenas concedia bolsas limitadas para estudos em Coimbra e permitia cursos de Filosofia e Teologia. O primeiro estabelecimento de ensino superior no país foi fundado na Bahia em 1550 pelos jesuítas, que criaram 17 colégios que ofereciam o ensino das primeiras letras e o secundário. A intenção de Portugal com a proibição era impedir movimentos revolucionários fomentados pelos ideais iluministas, principalmente a partir do séc. XVIII. Além disso, o país contava com menos recursos docentes que a Espanha que, na época, tinha oito famosas universidades contra apenas uma (Coimbra) de Portugal (CUNHA, 2000).

O ensino superior é fruto das instituições criadas no início do séc. XIX, quando se deu a transferência do poder metropolitano para o Brasil. Essa nova realidade ocasionou modificações no ensino superior então vigente, submetendo-o ao Estado nacional. O então príncipe regente, rei D. João VI, a partir da chegada da família real no Brasil, criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais: medicina e Engenharia. Daí surgiram as escolas, as academias e as faculdades com direção e programas organizados conforme seriação preestabelecida.

Em 1827, D. Pedro I implantou os Cursos Jurídicos. Criadas em 1813, as cátedras de Anatomia e de Cirurgia originaram as academias de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia que fazem parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Outros cursos foram sendo criados, quase todos integrados às atuais universidades federais dos estados.

Desde 1808, a admissão aos cursos era feita via “exames de estudos preparatórios” realizados pelos estabelecimentos de ensino. A partir de 1837, os concluintes do Colégio Pedro II ganharam o direito de admissão sem exames. Mas continuavam as pressões das elites para diminuir os “obstáculos” ao acesso às escolas superiores até conseguirem a realização de provas parceladas, em lugares convenientes para os candidatos.

De 1808 a 1889, o ensino superior tornou-se todo estatal, tanto a iniciativa de criação de estabelecimentos quanto decretação de currículos e nomeação de diretores. A partir da Proclamação da República, atendendo ao interesse da burguesia cafeeira, o federalismo foi implantado como orientação do novo regime. Nasceram, assim, os estados com constituições próprias e seus governantes, além da possibilidade de contração de empréstimos externos. Com o surgimento da burocracia estatal e privada, cresce a procura por formação secundária e superior tanto pelos latifundiários quanto pelos trabalhadores urbanos e colonos, mesmo com objetivos diferentes. Essa demanda, ao lado da luta pelo “ensino livre” e contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

Outra demanda era a concessão da dispensa dos exames de acesso às instituições de ensino superior. Isso foi conseguido com as reformas educacionais de 1891, que equipararam os estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Colégio Pedro II (Ginásio Nacional) e às faculdades mantidas pelo governo federal. Em 1901, a equiparação foi estendida aos ginásios privados. Isso causou a expansão do ensino superior no período de 1891 a 1910, período em que surgiram 27 escolas superiores. Porém, a resistência a esse processo ocasionou uma nova reforma em 1911, que trouxe de volta os exames de ingresso, com o objetivo de conter a “invasão” do ensino superior. Ainda nessa reforma, a Rivadávia Corrêa, as escolas superiores criadas pelos estados e particulares não sofriam mais fiscalização do governo federal. Ao contrário do que se pretendia, o ensino superior cresceu, ocasionando, em 1915, a promulgação da Reforma Carlos Maximiliano, que batizou os exames de admissão de exames vestibulares. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz intensificou o caráter seletivo dos exames vestibulares, limitando o número de vagas.

A primeira universidade criada no Brasil foi no estado do Amazonas, a Escola Livre de Manaós em 1909, durante a explosão da borracha. Oferecia os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. Em 1926, acabou-se a instituição, restando apenas o curso de Direito, que foi abrangido pela Universidade do Amazonas, criada em 1962. A Universidade de São Paulo, criada em 1911 e diluída em 1917, foi também uma das primeiras universidades do país, oriunda de iniciativa privada. Ao seu lado, a universidade criada em Curitiba em 1912, diluída após a proibição da

equiparação de instituições de ensino em cidades com menos de cem mil habitantes (CUNHA, 2000).

Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, que permanece até os dias atuais, como federal, surgida da aglutinação de faculdades isoladas, procedimento utilizado na criação de outras universidades no país, como a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. Nestas instituições, o Conselho Universitário era uma instância simbólica devido ao fato de os recursos serem direcionados a cada faculdade, cujos diretores eram indicados pelo Presidente da República, assim como o Reitor.

A partir de 1930, inicia-se a era Vargas que prolonga-se até 1945. Nos primeiros anos havia duas políticas educacionais: uma autoritária (governo federal) e outra liberal (governo de São Paulo e prefeitura do Distrito Federal). Nesse período, continuavam apenas duas universidades no Brasil, além da Universidade do Rio Grande do Sul, que foi assim reconhecida somente em 1934. Ao final do governo Vargas, eram cinco as universidades e diversas faculdades isoladas.

A primeira regulamentação oficial para instalação de universidades nos estados deu-se em 1928, documento em que constavam a “perfeita autonomia administrativa, econômica e didática” das universidades, normas para o ingresso dos alunos, fiscalização de cada faculdade, obrigatoriedade de lei estadual que amparasse a criação de estabelecimentos privados, cujo reitor seria nomeado pelo governador do estado, além de diversas exigências para seu reconhecimento (CUNHA, 1989).

Em 1931, foi promulgado o Decreto 19.851, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelecia padrões de organização para as instituições de ensino superior, dentre as quais nomeação de dirigentes e administração interna. Após a derrota da Revolução Constitucionalista em 1932, fundou-se a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1933. Partindo dos mesmos ideais, em 1934, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo - USP, incorporando várias escolas superiores já existentes.

Para Fernando de Azevedo, um dos membros da comissão de criação da USP, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras funcionaria o curso básico, onde se estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos. Após isso, os alunos seriam encaminhados às faculdades profissionais. Esse tipo de universidade foi criticado nos anos 1920 e 1930 tanto por professores quanto por alunos. Após terem suas demandas refutadas pelo então candidato à Presidência Getúlio Vargas, os estudantes se organizaram e lançaram o “Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”, cujo conteúdo se reportava à Carta de Córdoba sobre Reforma Universitária. Esse documento foi aprovado no congresso de criação da União

Nacional dos Estudantes – UNE em 1938. Dentre suas reivindicações, destacam-se a universidade aberta a todos, diminuição de taxas e eleições para reitor e diretores de faculdades (CUNHA, 2007, p. 206).

Após a queda de Vargas, elegeu-se como presidente, em dezembro de 1945, o general Eurico Dutra. Com senadores e deputados também eleitos, foi promulgada a quarta Constituição do país em 1946. Com o retorno de Vargas à Presidência de 1950 a 1954, os cursos profissionais tornaram-se equivalentes ao secundário, sendo tais medidas ampliadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Isso ocasionou a expansão do ensino superior com a criação de novas faculdades, estabelecimento da gratuidade dos cursos superiores e federalização de faculdades estaduais e privadas, que se transformaram depois em universidades.

A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA em 1947 foi um marco no desenvolvimento do ensino superior por suas características inovadoras, como a organização departamental e o regime de dedicação exclusiva dos docentes. Em 1948, a partir de dificuldades enfrentadas por pesquisadores brasileiros, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC objetivando, primordialmente, a difusão da ciência, a promoção de intercâmbio entre cientistas, a luta pela “verdadeira ciência” e a liberdade de pesquisa.

Em 1946, período de redemocratização do país, é retomada a luta dos “pioneiros da educação nova”, que resultou na apresentação pelo ministro Clemente Mariani um anteprojeto da LDB à Câmara dos Deputados em 1948. Devido a oposição, liderada por Gustavo Capanema, que defendia o controle da educação pela União, o projeto foi desconsiderado e só retomado em meados da década seguinte com a apresentação de substitutivos por Carlos Lacerda, sob orientação privatista. O processo de aprovação desta LDB (Lei nº. 4.024) foi longo e conflituoso, tendo sua aprovação somente em 20 de Dezembro de 1961.

Este conflito desencadeou a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, encampada pela UNE e movimentos populares de base. Estes movimentos, juntos com intelectuais, apresentaram inovações para educação e cultura, como: Centros Populares de Cultura da UNE, o Movimento de Educação de Base da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, o Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire, entre outras iniciativas (CUNHA, 2000).

1.2 – A Lei 4.024/1961

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961 criou os Conselhos Estaduais de Educação, aos quais delegou competência quanto ao ensino primário, médio e superior (estadual), visão que foi mantida com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Assim, os Conselhos foram criados com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação - CNE e a função de ordenar o Sistema de Ensino em diversos níveis.

Em seu Título IX, a Lei apresenta os objetivos do ensino superior: pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes e formação de profissionais de nível universitário. Tais objetivos deveriam ser desenvolvidos em universidades ou escolas isoladas. (BRASIL, 1961) A Lei consolidou o modelo tradicional para as instituições de ensino superior no Brasil, apesar de possibilitar certa flexibilidade na sua implantação. Manteve a cátedra, as escolas isoladas e as universidades compostas pela simples justaposição de escolas profissionais, sem maior preocupação com a pesquisa (CUNHA, 2007).

A Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, definiu o formato institucional da “nova universidade”, com a implantação, em 1962, da Universidade de Brasília - UnB, criada no regime fundacional, processo apoiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (depois Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agências governamentais criadas em 1951.

Em resumo,

A discussão, a elaboração e a aprovação da LDB/1961 ocorreram entre os anos de 1947 e 1961. O período de elaboração dessa lei teve como marca principal o acirrado confronto entre os escolanovistas e os católicos. As diferentes posições no período de discussão da LDB/1961 se diferenciavam em relação às seguintes questões: centralização ou não pela União do processo educativo, a defesa da escola pública *versus* a escola privada e a vinculação ou não da educação ao desenvolvimento econômico (ROTHEN, 2008).

Com o Golpe militar de 1964, a bandeira da Reforma Universitária, defendida pelo Movimento Estudantil foi incorporada pelo Estado, mas de maneira desvirtuada. A tendência do controle privado do ensino público, que já podíamos observar com a aprovação da LDB de 1961, principalmente no substitutivo Lacerda de caráter liberal, vetando o monopólio do

ensino pelo Estado e defendendo a iniciativa privada, são ampliadas pelo regime militar e sustentada até os dias atuais.

1.3 – A Reforma Universitária de 1968 – Lei 5.540/68

Pouco antes do golpe militar de 1964, um grupo de professores decidiu assumir o projeto de reforma universitária iniciado pela UNE, cujos princípios pautavam-se em autonomia universitária, eleições internas de dirigentes, além de liberdade para elaborar e alterar estatutos e currículos. Além disso, a UNE defendia o percentual de 40% para docentes, 40% para discentes e 20% para representação de órgãos de classe na composição de comissões e conselhos. Depois do golpe, as bandeiras de luta foram apropriadas pelo Estado, que as transformou em apoio para modernização do ensino superior, esvaziando seu sentido político (CUNHA, 2000).

O debate sobre a educação brasileira estagnou quando da instauração do Regime Militar pelo golpe em 1964. Na época, pensava-se a educação como parte das reformas “necessárias” para o país.

O regime militar – como afirma Roberto Schwarz, instalado no Brasil a fim de garantir o capital e o continente contra o socialismo – abafou sem hesitação quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país. Um poder executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, meios de comunicação, a universidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 21).

No auge do capitalismo, pós-1964, o Estado tornou-se o principal meio de estabelecimento e consolidação dos interesses do sistema, em especial o multinacional, sendo o lugar de expressão e consolidação dos interesses da classe hegemônica. A necessidade de promover reformas nos aparelhos de Estado pelo mundo todo surgia como forma de garantir uma reformulação em função das novas necessidades econômicas. Assim, tornam-se a expressão de uma base material específica que está em transformação e de uma ideologia que confere legitimidade social para os ajustes.

Os termos do *Consenso de Washington*, que formam o eixo central das políticas de ajustes estruturais e reformas dos aparelhos de Estado e das reformas de mercado conduzidas pelos organismos internacionais são: 1. Manutenção de um rigoroso equilíbrio orçamentário, principalmente com a redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial, com a eliminação

de todos os tipos de barreiras não-tarifárias e redução das tarifas de importação; 3. A liberalização financeira, o que prevê e desregulamentação dos sistemas financeiros nacionais, permitindo a livre circulação do capital financeiro internacional; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos via redução do controle do Estado (intervenção) sobre os preços, concessão de incentivos e/ou subsídios e etc.; 5. Privatização dos serviços públicos e das empresas estatais (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 26).

Na trilha da “modernização do ensino superior” como Cunha (1989) denomina, é possível encontrar alguns elementos fundamentais que pautaram as reformas – ou contra-reformas – sofridas por este nível de ensino no Brasil. O autor afirma que o sentido histórico das reformas da ditadura militar para o ensino superior não pode ser entendido como um bloco homogêneo de transformações, e sim a partir das relações entre a educação e o contexto político, econômico e social vivido pelo país nesses anos. Deve-se considerar as relações entre um Estado militar, que deteve o poder por mais de duas décadas, e a educação, seja por sua função mediata de legitimação e inculcação ideológica, seja pelo lado imediato da formação técnico-profissional, dessa forma suprimindo a demanda pela qualificação da mão-de-obra.

A reforma de 1968 teve um efeito paradoxal, cujas consequências ainda são sentidas de forma extremamente forte. Por um lado, consagrou um modelo idealizado de ensino superior, baseado nas *research universities* mais prestigiadas dos EUA; por outro, levou à expansão praticamente forçada e desregulada de todo o sistema, baseado principalmente em escolas isoladas, no ensino privado e na criação de um professorado público de tempo integral sem maiores qualificações acadêmicas (SCHWARTZMAN, 1992, p. 17).

Com a tomada do poder, o interesse do governo militar pela modernização das universidades já se encontra no Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) e a educação passa a ser considerada *capital humano*. A primeira grande modificação foi a abertura do ensino superior a um número muito maior de pessoas. Em 1960, menos de 2% das pessoas entre 20 e 24 anos estavam matriculadas em universidades; em 1970, esse número havia aumentado para 5,2% e em 1975 já alcançava 11% (Idem, *ibidem*).

Em agosto de 1966, o novo ministro solicitou parecer sobre a reformulação das universidades federais ao Conselho Federal de Educação - CFE, cuja resposta foi o parecer do conselheiro Valnir Chagas, acompanhada de um anteprojeto de lei. Este foi rapidamente transformado no Decreto-Lei n. 53 de 1966, no qual já estavam presentes alguns dos traços estruturantes da lei universitária de 1968: vedava a duplicação de meios para fins idênticos; propunha a indissociabilidade do ensino-pesquisa; separação do ensino profissional e da pesquisa aplicada em unidades distintas; o fim das faculdades de filosofia, ciências e letras,

abrindo o caminho para as unidades especializadas e a criação das faculdades (centros) de educação; e suspensão das garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos para assegurar a remoção dos respectivos titulares. Finalmente, o Decreto-Lei n. 252 implantava os departamentos como a menor fração da estrutura universitária, cujo chefe deveria ser um professor catedrático. Esses chefes, reunidos, constituiriam o conselho departamental da unidade. Em suma, a legislação consagrou a indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão, e estabeleceu o ideal de que todo o ensino superior do país se organizasse em universidades, e não simplesmente em escolas isoladas (SCHWARTZMAN, 1992, p. 16).

O grupo de trabalho formado pelo governo em julho de 1968 para formular proposta de reforma, considerando a mobilização estudantil que influenciava vários setores da sociedade civil, apresentou, no prazo de um mês, relatório contendo, entre outras, as seguintes recomendações, conforme Cunha (2007, p. 241): a expansão das vagas no ensino superior é desejável e necessária, mas não deve prejudicar o atendimento das demandas de escolarização nos níveis inferiores, mais prioritários. Então, é preciso encontrar uma maneira do sistema se expandir com o mínimo de custo. Essas recomendações retomam as recomendações implícitas apresentadas no relatório MEC/USAID¹ para o ensino superior, além de abrir espaço para profissionalização do ensino médio, cuja regulamentação ocorreria através da Lei 5692/71. Passa pelo caráter utilitário da educação como viés condutor no desenvolvimento econômico do país, seguindo pela sugestão de concentração do aumento de vagas para carreiras que priorizem o econômico e o social, estabelecendo maior vínculo de integração entre a universidade e a empresa.

Essa política de expansão da educação superior constituiu-se numa elitização, pois contribuiu para receber toda a demanda de estudantes, conservando a estrutura de desigualdade social vivenciada anteriormente, conduzindo a um redirecionamento das relações entre educação e mercado. Essa orientação foi incorporada quase que integralmente ao texto da Lei 5540/68, a Lei da Reforma Universitária. Desse modo, a reforma conseguia alcançar seu objetivo, de fato: desmobilizar os movimentos estudantis pela modernização da educação superior, incluindo-os no sistema, sem contestação ao regime, preparando a força de trabalho para o sistema produtivo, compatibilizando o planejamento educacional às emergentes necessidades do mercado econômico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA,

¹ United States Agency for International Development.

2004). Esse mecanismo foi complementado pela adoção do vestibular unificado e classificatório que “eliminou” os candidatos excedentes.

As recomendações de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano e o Ministério da Educação nacional foram indicadores para a formulação da proposta de reforma implantada em 1968. Incorporava os compromissos assumidos pelo Governo Brasileiro com organismos internacionais, como o acordo MEC/USAID. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 32-35). Este acordo consistia em convênios realizados a partir de 1964, que tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma reforma universitária, que contaria com o auxílio técnico de assessores americanos contratados não só para este fim, mas para auxiliar também nas reformas da educação em todos os níveis. Com esse acordo, o ensino superior exerceria um papel estratégico, na implantação de um novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana (HISTEDBR, disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso em 25 mar. 2009).

Assim surgia a Reforma Universitária de 1968, que caracterizava a universidade como instituição de ensino e pesquisa e determinava mudanças de organização, a fim de se evitar desperdícios de recursos, como implementado no ITA. Nessa instituição, gestão administrativa e organização da produção científica baseavam-se no combate ao desperdício e controle disciplinar rígido dos estudantes. Além do Decreto 53/66, foi promulgado o Decreto-lei n.º 252/67, que trocava o sistema de cátedras pela estrutura de departamentos.

Com a aprovação da Lei, o modelo de educação superior adotado passou a ser funcional, enfatizando o desenvolvimento da pesquisa e a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, e estabelecendo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, desenvolvida principalmente nas Universidades. Os estabelecimentos isolados de ensino são admitidos como exceção ao padrão estabelecido na Lei n.º 5.540/68, (ensino e pesquisa). Além disso, a legislação previa que as instituições seriam organizadas como autarquias de regime especial, quando oficiais e, quando particulares como fundações ou associações (art. 4º) preferencialmente “sem fins lucrativos”.

A educação superior privada ampliou sua oferta, mas apenas para cursos cuja implementação era de baixo investimento, como licenciaturas, Administração e Direito. Isso favoreceu às mantenedoras, visto as exigências mínimas para autorização de funcionamento: existência de Biblioteca e corpo docente qualificado, além de estrutura física mínima para abrigar os alunos. Nesse sentido também houve uma formatação da educação privada aos

moldes do capital, pois necessária era a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado, de forma rápida e que atendesse tão somente às exigências imediatas do mercado, como mostra Shiroma; Moraes; Evangelista (2004, p. 40-41):

As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, créditos e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e a excessiva centralização administrativa, minuiu, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas.

A partir dessa reforma, consolida-se a extinção do regime de cátedras e altera-se a organização administrativa e acadêmica. Neste ano, especificamente, o Ato Institucional nº 5/68 e o Decreto-lei 477/69, no ano seguinte, ameaçavam professores e estudantes acusados de praticar atividades consideradas subversivas. Foi nesse período que a formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso, devido aos efeitos contraditórios do regime autoritário.

No período de 1910 a 1965, o acesso à carreira docente fez-se por meio de concurso de livre-docência. Porém, a partir da década de 1970, esse título caiu em desuso, sendo necessário o doutorado para acesso ao cargo de professor adjunto. Em 1965, através da Lei 4.881-A foi estabelecido o Estatuto do Magistério Superior Federal e, concomitantemente, aprovado o Parecer 977 pelo Conselho Federal de Educação, que regulamentava os cursos de pós-graduação. Havia nesse período a idéia de que o aumento do número de alunos na graduação implicava a degradação de sua qualidade. Assim, o Estatuto do Magistério Federal obrigava a apresentação, pelo docente, de certificado de curso de pós-graduação em até quatro anos após sua contratação como condição para permanência no cargo. Em 1969, a exigência passou a ser o mestrado para ascensão ao nível de assistente, ampliado o prazo para seis anos.

Aumentou, então, a busca por cursos de mestrado e doutorado, inclusive por docentes de instituições privadas. As categorias da carreira docente compreendiam: professor auxiliar, assistente, adjunto e titular. Em cada categoria existiam quatro níveis, exceto na categoria de titular. A ascensão de uma para outra se dava por titulação e por tempo de serviço. Na década de 1980, a universidade esteve envolvida no movimento pela redemocratização do país, tendo recuperado a participação de alunos e professores. Em relação à pós-graduação, as universidades implantaram programas a partir do processo de reforma, inspirados no modelo norte-americano, objetivando a modernização universitária. Para o êxito dos programas, fez-se necessário o intercâmbio com instituições da Europa e dos Estados Unidos da América -

EUA, ocasionando a vinda de professores visitantes para o Brasil e doutoramento e estágio de professores brasileiros no exterior.

Em 1995, havia 1.775 cursos de pós-graduação credenciados, dos quais 616 eram de doutorado. O número de estudantes chegava a 62,6 mil dos quais 32,5 mil eram bolsistas da CAPES e CNPq. A partir desse ano, emendas constitucionais, leis e decretos modificaram vários aspectos da educação em todas as modalidades. A LDBEN de 1996 caracteriza detalhadamente as universidades por sua produção e por seu corpo docente, devendo contar com, pelo menos, 1/3 dos docentes pós-graduados e em regime de tempo integral (CUNHA, 2000).

Sobre a autonomia, a Lei da Reforma Universitária de 1968 a determinava nos aspectos didático-científico, disciplinar, administrativo e financeiro. Porém, havia muitas limitações, dentre as quais a escolha de dirigentes. Esse aspecto ocasionou a reorganização do movimento docente, posto que os Conselhos Superiores das instituições deveriam indicar seis nomes, dos quais um seria escolhido e nomeado pelo presidente da República. No início da década de 1980, com o aumento do número de professores jovens nas universidades advindos do movimento estudantil, surgiu a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, que consolidou-se nas universidades públicas.

Nos anos 1980 foi implantado nas instituições o processo de consulta para elaboração das listas a serem encaminhadas à Presidência, mas ainda sem total lisura. Em 1995, foi aprovada a lei 9.192, que estabeleceu formalmente a consulta à comunidade para elaboração das tais listas. Estabeleceu-se, então, o percentual de 70% para docentes tanto de participação em órgãos colegiados como no peso de voto no processo de consulta.

A partir da década de 1970, foram implantadas algumas políticas de contenção da expansão do ensino superior desordenada verificada na década anterior, dentre as quais, processos avaliativos. A lei nº 5692/71 completa o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 64. Trata de questões voltadas para a educação básica, não abordando o ensino superior, o que vem a acontecer apenas em 1996, com a publicação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

1.4 – A nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 /96

Os anos 1990 têm a especificidade de ter, com a agenda neoliberal de políticas sociais e econômicas, ultrapassado as fronteiras do país, nisso incluída a política pública para o ensino superior. Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, intervieram nessa política, exercendo forte influência na política educacional do país como um todo. Nesse período, havia a necessidade de reformar para adequar o sistema educacional aos princípios da agenda governamental (racionalidade e eficiência). Os conceitos então em voga eram: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização (CARVALHO, 2006).

Características fundamentais da política neoliberal e o processo de reestruturação do Estado, as reformas da educação superior foram iniciadas durante o Governo Collor e intensificados a partir de 1995, com o Governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse governo o processo de privatização foi acelerado, e o Estado passou a ter uma administração pública de caráter gerencial e flexível, voltada para o atendimento do cidadão consumidor e para o controle de resultados.

Nesse período, neoliberalismo, o Brasil submeteu-se ao modelo do capital desenhado pelos organismos multilaterais, em especial pelo Banco Mundial, cujos países que definidores de suas políticas são: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Os EUA ocupam a presidência e possuem a maior parte dos recursos do Banco (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Esse organismo pretende introduzir nas funções públicas os valores e critérios do mercado, enfatizando a obrigatoriedade de se pagar pelo que se recebe.

Nesse contexto, as funções do Estado foram sendo transferidas para o mercado, vide a saúde, a educação e a previdência privada. E assim começa a expansão das instituições privadas de ensino superior no país, calcada na redução dos gastos e dos direitos sociais, dos inúmeros incentivos fiscais e dos diversos tipos de verba pública, demonstrando “uma penetração ideológica e real do fazer mercantil em quase todos os espaços da vida e do ser humano” (SGUISSARDI & SILVA Jr, 1999, p. 261).

O ensino superior era considerado pelos organismos multilaterais como o motor do desenvolvimento econômico, cada vez mais adequando-se às exigências do mercado, transformando a aquisição do conhecimento em um bem privado, especialmente da classe dominante. Uma das propostas apresentadas pelos organismos multilaterais é a partilha de custos do ensino com os estudantes e suas famílias. Isso já acontece em parte, com a cobrança de cursos de pós-graduação e extensão em IES pública. Essas cobranças contrariam o disposto

tanto na LDB (artigo 3º, inciso VI), quanto na Constituição Federal (artigo 206), que determinam a *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais*. A orientação do Banco Mundial era que a maior parte dos recursos públicos deveria ser encaminhada para a educação básica, deixando que as instituições não-estatais mantivessem o ensino superior conforme a lógica empresarial. Esse organismo afirmava que

a democratização deste nível de ensino só aconteceria mediante a privatização das instituições, e países em desenvolvimento não precisam produzir conhecimento, tecnologia, mas somente *comprá-los* (MATA, 2005).

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, é uma lei minimalista, flexível, genérica e contraditória por possuir duas tendências distintas e oscilar entre elas. (MATA, 2005). Ressalta a autora que, por um lado, há uma tendência centralizadora, e, por outro lado, existe uma tendência descentralizadora. No artigo 2º, a lei transfere a responsabilidade de prover a educação em primeiro momento para a família deixando esse dever em segundo plano para o Estado, contradizendo a Constituição Federal. Dessa forma, a LDB legaliza a implantação de uma série de reformas de acordo com os princípios defendidos pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial.

Essa proposta de criação de dois modelos distintos de universidade é para adequar ainda mais o ensino superior às exigências do mercado. As “universidades de ensino” ficariam voltadas somente para o ensino e destinadas para a maioria da população, já que o mercado exige mão-de-obra cada vez mais qualificada e em um menor espaço de tempo. Para este tipo de ensino, a LDB criou os cursos sequenciais de nível pós-médio e de curta duração (com dois anos de duração), encontrando-se a maioria deles nas IES privadas. As universidades de ensino, então, passam a atender a lógica do mercado capitalista e não ao trabalhador, visto que esse sistema de ensino não o prepara para mantê-lo no mercado e acaba ocasionando o desemprego, necessário para o aumento do lucro das empresas capitalistas. As “universidades de pesquisa”, destinadas para uma pequena parcela da população, desempenhariam a função de promover o ensino, a pesquisa e a extensão (CUNHA, 2000).

A LDB estabelece diversas classificações das instituições superiores, que são: universidades; centros universitários; faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. O decreto nº 3.860/2001 agrupou esse último grupo em uma só classificação, excluindo o fator autonomia. Dessa forma, há necessidade de pedir autorização ao MEC para abertura de cada curso. Porém, o contrário aconteceu com os centros universitários que, de acordo com o citado Decreto (art. 11), possuem a mesma autonomia das universidades para

criarem, organizarem e extinguirem, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. Apesar de possuírem os mesmos direitos das universidades, os centros universitários não possuem os mesmos deveres, como promover a pesquisa.

No bojo dessa lei aparece, a partir de seu Art. 9º, a obrigatoriedade de se proceder a avaliação das IES e, especificamente no Art. 46, em que

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação (BRASIL, 1996).

Essa obrigação fica mais evidente, sendo necessária a criação de um sistema de avaliação nacional. O capítulo seguinte apresenta as concepções de avaliação institucional e as propostas avaliativas implementadas nas IES brasileiras a partir da década de 1990.

CAPÍTULO 2

2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – ANOS 1990

2.1 – Principais conceitos

Os conceitos apropriados nessa pesquisa tem se fundamentado em autores que apontam para uma abertura conceitual, metodológica e ético-política. Porém, o atual contexto ainda compreende avaliação como mecanismo de controle, medidas de êxito ou fracasso, com ênfase classificatória.

Segundo Ristoff (2003), a concepção de avaliação tem evoluído ao longo do tempo. Na década de 1950, era tida como processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais eram realmente alcançados. Atualmente, é considerada elemento permanente de acompanhamento do processo educativo e instrumento de aprendizagem organizacional que visa apoiar o alcance dos objetivos. Para o autor, é necessário acrescentar que além de se basear na idéia de que avaliar é uma atividade de pesquisa sistemática, a avaliação não é uma mera expressão de opiniões e palpites iluminados, é uma tarefa orientada para a identificação de valor e mérito (RISTOFF, 2003, p. 21).

A avaliação pode ser concebida tanto como controle, quanto como emancipação (DIAS SOBRINHO, 2003). Como controle, pode ser tomada como ação reguladora e, nesse caso, é confundida com avaliação. Segundo o autor, há instituições educativas que adotam práticas e formas de organização voltada aos interesses próprios de quem governa, inclusive por parte da iniciativa privada, em detrimento da formação humana. Da mesma forma, em muitos casos, tem sido utilizada como poderoso instrumento de punição e de manipulação nas mãos de certos governantes, porque, nessa perspectiva, produzem resultados favoráveis à satisfação das necessidades daqueles que desejam se manter no poder. Assim, em certos

momentos, as instituições de ensino são premiadas ou punidas, pois as avaliações servem como ranqueadoras, prejudicando as instituições, dependendo de seu conceito.

Para o desenvolvimento da avaliação institucional com fins ao alcance da emancipação, Dias Sobrinho (2003, p. 45-46) lista os seguintes conceitos: globalidade e integração; processo pedagógico e formativo; ênfase qualitativa; flexibilidade; credibilidade e legitimidade; institucionalidade; continuidade e níveis.

Os estudos apresentados por Ristoff (2003) e Dias Sobrinho (2000, 2003), dão conta de que a avaliação institucional de instituições públicas apresenta conseqüências políticas e sociais para a sociedade e não deve ser vista apenas como técnica. Assim, para que uma instituição avalie e seja avaliada deve possuir legitimidade e autonomia, além de ser reconhecida, como tal, pela sociedade.

Chauí (2001) analisa o papel da Universidade na atualidade e o significado da avaliação nesse contexto.

[Inicialmente podemos observar que] a Universidade brasileira absorve e exprime as idéias e práticas neoliberais, hoje dominantes. Quando lemos artigos ou participamos de debates sobre a universidade, percebemos que alguns temas se tornaram hegemônicos. Quer os universitários se ponham a favor quer se ponham contra, todos trabalham com a mesma temática, que pode ser assim resumida:

1. aceitação da idéia de avaliação universitária sem nenhuma consideração sobre a situação do ensino de primeiro e segundo graus, como se a universidade nada tivesse a ver com eles e nenhuma responsabilidade lhes coubesse na situação em que se encontram;
2. aceitação da avaliação acadêmica pelo critério da titulação e das publicações, com total descaso pela docência, critério usado pelas universidades privadas norte-americanas nas quais a luta pelos cargos e pela efetivação é feita a partir dos critérios quantitativos da produção publicada e pela origem do título de PhD;
3. aceitação do critério de distribuição dos recursos públicos para pesquisa a partir da idéia de 'linhas de pesquisa', critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios e com grandes equipes de pesquisadores, mas que não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental;
4. aceitação da idéia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas, com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo (CHAUÍ, 2001, p. 35-36).

Diante disso, observa-se o papel desempenhado pela mídia na construção de uma visão da instituição de ensino superior como ineficiente, incapaz, pouco produtiva, dispendiosa, inchada de professores e funcionários, fazendo crer que não atende a sua função social. Na verdade, o sistema universitário não tem sido considerado como prioridade pelo Estado, daí a situação em que se encontra não ser das melhores. A universidade deve ser vista como instituição formadora de pessoas e não como empresa, cujo objetivo é tão-somente o

atendimento das necessidades do mercado. Concordando com Dias Sobrinho, não se admite comparar uma instituição com outra, nem empregar parâmetros homogêneos de avaliação padronizados. A universidade deve ser avaliada sim, mas de modo particularizado, considerando suas nuances e especificidades, além da região onde está inserida. Deve ser comparada com ela própria em momentos diferentes e considerando sua realidade, suas condições estruturais, de funcionamento, clientela, profissionais envolvidos, o currículo etc.

Como forma para alcançar a emancipação, a avaliação institucional educativa deve ser um amplo processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformação. Portanto,

deve ser orientada para as finalidades essenciais da instituição considerando os aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valorização e construção das transformações desejadas. A avaliação deve lançar seu olhar prioritariamente às grandes estruturas institucionais. Mais que controlar as atividades do docente importa avaliar a docência, mais ainda que a docência importa a formação que está sendo proporcionada. Melhor que examinar disciplinas, é avaliar currículos, em sentido pleno. Mais vale avaliar os sentidos agregados da formação de um estudante, que simplesmente tentar comprovar se aprendeu ou não alguns conteúdos. Mais que contabilizar a produção científica de um pesquisador, é preciso avaliar os significados da pesquisa para a ciência, a formação humana, a cultura e a sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 44).

Belloni, corroborando o pensamento de Dias Sobrinho, afirma que a avaliação institucional “é um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, [...] com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social” (BELLONI, 2000, p. 40)

Na mesma perspectiva de Dias Sobrinho, Catani e Oliveira (2002, p. 107) assim se posicionam quanto à Avaliação:

Nessa perspectiva, o sistema de avaliação articula conceitos como eficiência, qualidade, desempenho e prestação de contas, enfatizando os resultados e ‘produtos educacionais’. Tal premissa expressa uma concepção contábil da avaliação em detrimento da implementação de processos sistemáticos de avaliação emancipatória. Desse modo, a avaliação é reduzida ao que é mensurável e quantificável.

No processo avaliativo é importante considerar o aspecto construtivo. Deve-se avaliar não para punir ou premiar, mas para que, a partir do diagnóstico, sejam construídos pela comunidade acadêmica, os significados e os valores próprios da instituição. Esse princípio evidencia que a avaliação deve ter uma função educativa, permitindo que o processo avaliativo instale a cultura da avaliação como uma construção permanente que visa a eficiência da universidade no cumprimento de suas funções.

Porém, às vezes o Estado utiliza-se de critérios e objetivos para a avaliação que nem sempre coincidem com os da comunidade acadêmica, visto que age de acordo com orientações de organismos internacionais, cujas diretrizes para a educação superior caminham para atendimento às demandas impostas pela economia cada vez mais competitiva e globalizada.

A prática avaliativa deixa de ser um exercício autoritário do poder de julgar, para atuar de outra forma, onde o avaliado e avaliador buscam e sofrem uma mudança qualitativa. A esse processo, Gadotti (1994) chama avaliação emancipadora ou concepção dialética da avaliação, caracterizada como forma de ajuizamento da qualidade do objetivo avaliado, cujo fator implica a tomada de posição para transformá-lo, se for este o caso.

Os resultados da Avaliação institucional devem ser capazes de firmar valores, capazes de produzir resultados que importem na mudança de rumos da Instituição, no sentido de melhorá-la como um todo, segundo as aspirações de todos (alunos, professores, administração, funcionários). “Premiações e punições não devem fazer parte dos resultados da avaliação, pois o objetivo do processo não se encerra aí, dando continuidade às ações dele decorrentes, num processo cíclico e constante” (RISTOFF, 2005, p. 50-51).

2.2 – Experiências avaliativas no Brasil

No que concerne à questão da avaliação institucional, explicitada na LDBEN de 1996, foi realizada em 1976 em todos os programas de mestrado e doutorado, públicos e privados, pela CAPES. Iniciada como julgamento pelos pares, na década de 1980 surgiu a idéia de estendê-la aos cursos de graduação e a todas as universidades. Com esse propósito, o MEC lançou, em 1994, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que destinava recursos para que as próprias instituições realizassem suas avaliações. Em 1996, 94 universidades já haviam aderido ao Programa, das quais 38 federais. Paralelamente ao PAIUB, o governo implantou outros procedimentos avaliativos, dentre os quais o Exame Nacional de Cursos – ENC, que avaliava o desempenho dos estudantes (ABREU, 1996).

O tema da avaliação institucional, apesar de ter surgido nos anos de 1960, tem as primeiras manifestações mais fortes nesse sentido em meados de 1970, pós-reforma universitária de 1968. Na época, o governo pressionava as universidades federais em direção a um maior controle da utilização dos recursos públicos. É o momento em que surge o setor

privado, o que impulsionou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES a implantar as primeiras experiências de avaliação para os cursos de mestrado e doutorado (CUNHA, 2000).

Nessa avaliação, a CAPES utilizava a abordagem qualitativa, verificando itens como titulação docente, produção científica, participação em eventos e o tempo utilizado para a conclusão dos cursos. Sua metodologia era um diagnóstico e uma auto-avaliação, cujos instrumentos eram o DATA-CAPES e indicadores dos resultados das avaliações realizadas. A verificação era feita por acadêmicos da área de conhecimento, designados em comissões, através de visitas às instituições.

Nesse aspecto, cabe a crítica de Masetto que, analisando os objetivos preconizados pela CAPES, observa que contemplam apenas “preocupações reguladoras, controladoras e registradoras de informações” (MASETTO, 2004, p. 25). Para o autor,

há que se compreender a instituição educacional como uma totalidade integrada, de modo que os dados informativos dos diferentes setores só ganham vida e sentido quando analisados comparativamente (Idem, p. 24).

Somente a partir de 1982 se iniciou a discussão de uma proposta de avaliação baseada em mecanismos democráticos transparentes e legítimos de avaliação sistemática de atividades. Como resultado de parte dessas discussões, em 1983, o Ministério da Educação – MEC instituiu o Programa de Avaliação de Reforma Universitária – PARU, que permaneceu até o ano de 1986. A partir da criação, pelo MEC, do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, outra proposta surgiu, dessa vez do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, cujo teor considerava a autonomia das instituições e avaliação em conjunto. O grupo propunha o controle e hierarquização do sistema de ensino superior, mas não teve a proposta implementada (SOARES, 2003).

A partir de 1988, algumas IES desenvolveram avaliações isoladas, destacando-se diferentes experiências isoladas de avaliação foram a UnB, a Universidade do Ceará, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Até esse momento, não havia um processo de avaliação do ensino superior, o que efetiva-se somente em 1994, com a criação do PAIUB.

O PAIUB foi criado a partir de uma proposta da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES apresentada ao MEC em 1993. Defendendo princípios como a aceitação da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; o reconhecimento da legitimidade e da pertinência dos princípios norteadores e

dos critérios adotados; o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na execução e implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional e individual (BRASIL, 1994, p. 4-5), teve a participação, além da ANDIFES, de outras entidades de peso da comunidade acadêmica, como a Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM, Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP, Associação Brasileira das Escolas Católicas – ABESC, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD, Fórum dos Pró-Reitores de Extensão - FORPROEX e Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração - FORPLAD.

Estas entidades compuseram a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que tinha a função de “conduzir politicamente o processo de avaliação institucional” (PAIUB, 1994, p. 5). Composta a comissão, constituiu-se o Comitê Técnico Assessor para assessorar aquela comissão e também avaliar os projetos submetidos pelas universidades.

A Andifes, dentro do prazo estabelecido pela comissão, apresentou proposta de Documento Básico e embasou as discussões dentro da comissão e do comitê. Após enviada a proposta da comissão às instituições, contando com as sugestões recebidas, o Documento Básico foi lançado em dezembro de 1993 e a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC publicou o Edital convidando as universidades a participarem do programa, apresentando seus projetos. Ao final de cinco anos, 138 projetos foram apresentados, sendo 48 deles federais (PALHARINI, 1999, p. 177).

Os princípios do programa envolviam, dentre outros, premissas como espírito democrático, como ser participativa, consensuada, negociada, ter adesão espontânea. Ele engloba as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão das IES, em todos os seus aspectos. Dilvo Ristoff (1996) aponta os seguintes: *globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou não premiação, adesão voluntária, legitimidade, continuidade*. Dias Sobrinho (2002), conceituando a avaliação, aponta a *institucionalidade* como princípio explicativo, a *globalidade* como princípio heurístico, entendido como “uma reconstrução da articulação, da integração, do interrelacionamento das partes”, qualidade como objetivo, a avaliação como um processo pedagógico, ênfase no enfoque da qualidade. Há outras tentativas de conceituação da avaliação que tem no PAIUB uma importante fonte de inspiração.

Pelo PAIUB, a avaliação deveria ter três fases: a) a auto-avaliação, que deveria ser feita pelos integrantes de cada instituição, b) a avaliação externa, que deveria ser feita por representantes da sociedade e por pares acadêmicos e c) a reavaliação, que deveria ser feita

pelas instituições de forma a rever os seus passos percorridos. (BRASIL, 1994) Essa *avaliação por pares* é diferente de outras avaliações externas no sentido em que se situa no âmbito da própria universidade, observando seus princípios e características, além de não ter função de controle e de regulação, como é o caso da função do Estado. A instituição, depois de analisar os resultados, decide se os considerará ou não. Trata-se, na verdade, de uma análise crítica, que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade na instituição.

Nesse programa

a avaliação institucional é um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade, constituindo-se em ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Na perspectiva adotada, a avaliação apresenta-se com um caráter pedagógico e imprescindível no processo de desenvolvimento da instituição (PALHARINI, 2000, p. 1).

Caracterizava-se como um processo contínuo e aberto, que contava com a participação de todos os setores da universidade no sentido de repensar seus objetivos, seus modos de atuação e os resultados de suas atividades, buscando a melhoria da instituição como um todo. Priorizava o processo de avaliação como o contraponto da proposta institucional. Sua proposta era tornar-se uma ferramenta de gestão universitária e um processo sistêmico de prestação de contas à sociedade. (Idem, *ibidem*)

O Estado, apesar de ter como função precípua o exercício de controle e de regulação, pode abrir espaços para outras práticas e dimensões. Nesse sentido, o PAIUB, já que se tratava de uma proposta construída pelo MEC e as Universidades conjuntamente, é um exemplo de que o Estado não pode ser reduzido somente às dimensões de controle e regulação, nem confundido com um Governo (CECHIN, 2000).

Além disso,

É preciso atender o princípio da comparabilidade para que haja uma uniformidade na metodologia e nos indicadores, não com o objetivo de ranqueamento entre as instituições, mas para se usar uma linguagem comum entre as universidades. Para isso, o PAIUB criou uma tabela mínima de indicadores institucionais e do ensino de graduação. Assim é possível fazer-se uma comparação relacional e obter uma compreensão do que acontece nas universidades (CECHIN, 2000, p. 7).

No ano de 1996, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras investiu na sensibilização de Coordenadores de Colegiados e Diretores de Departamento, tentando ampliar o alcance e os focos da avaliação. Foi feito um acordo e o processo

operacional de avaliação foi iniciado no final do segundo semestre letivo. Devido à resistência das instituições, não foi incluída a avaliação por disciplinas.

Ainda em 1996, a Comissão reelaborou o projeto de avaliação original e o remeteu a SESu/MEC, recebendo um pequeno recurso nesse ano. A partir daí, não houve mais repasse de verbas, cabendo a cada instituição assumir os custos de seus processos de avaliação. O processo de avaliação iniciou pelo ensino de graduação e, em 1997 foi realizada a avaliação junto aos professores e aos servidores, passando a ser realizada anualmente. A partir de 1998, passou a ser semestral. Os cursos de pós-graduação aderiram ao Programa de Avaliação Institucional no final de 1998 e início de 1999 (PALHARINI, 1999). Por questões políticas, o processo se reduziu a simples avaliações internas, perdendo assim a credibilidade da proposta original.

Com o descrédito do PAIUB a partir de 1995 dá-se início a implantação de diferentes mecanismos avaliativos por parte do MEC. Mesmo sem extinguir oficialmente o PAIUB (Oficialmente, foi desativado em 2002, pelo Decreto nº 3.860), o MEC introduziu o Exame Nacional de Cursos - ENC e a Avaliação das Condições de Ensino – ACE com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade e, para servir como parâmetro para a avaliação dos estudantes, foi indicado avaliar os concluintes dos cursos de graduação. O objetivo do ENC foi apresentar resultados, e com bases nestes, a produtividade e a eficiência das instituições e dos estudantes, porém com um controle de desempenho associado à prestação de contas. O ENC transformou-se em um instrumento fiscalizador, regulador e controlador da qualidade dos cursos oferecidos. Mas este modelo de avaliação demonstrou ser insuficiente, visto que abrangia apenas fragmentos de aspectos referentes à educação superior que era oferecido no país.

Segundo Dias Sobrinho, o ENC associado ao procedimento ACE, na prática tinha a pretensão de medir e determinar a “qualidade” do ensino superior. Para o autor (2003, p. 41-42), “esse exame não pode ser considerado avaliação educativa, pois a avaliação educativa não deve ter conotação mercadológica competitiva, nem vinculação com financiamento e tampouco pode dar margem ao estabelecimento de ranking”. Não há um fim educativo explícito, pois apresenta testes padronizados para medir o desempenho acadêmico somente com um objetivo técnico-instrumental. Há muitos riscos em avaliações pontuais e particulares desse tipo, dentre os quais a transferência para agências externas, que controlam os exames, do controle do currículo. Desse modo, o Estado assume seu papel de "regulador das IES", e os cursos adaptam seu processo ensino-aprendizagem apenas para preparar seus alunos para os exames finais (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40).

Na opinião do autor, trata-se de uma avaliação superficial das universidades, na medida em que o contexto regional e social em que a instituição está inserida não é considerado, sendo o mesmo exame aplicado em todo o país. A proposta do governo era de acabar com os cursos que tiram nota baixa no Provão, sem se propor a descobrir os motivos da nota baixa e, a partir daí, propor mudanças no sentido de melhorá-lo, contratando professores mais qualificados, incentivando a pesquisa e extensão e outras medidas necessárias para o bom desenvolvimento do curso (Idem, *ibidem*).

Em fevereiro de 1996, a ANDES propõe um “Padrão Unitário de Qualidade para a Universidade Brasileira”, que elimine as distorções, o autoritarismo e assegure uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as aspirações da sociedade brasileira” baseado nos seguintes princípios:

- a) Ensino público, gratuito, democrático, atual e de qualidade para todos;
- b) Autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial;
- c) Democratização interna e liberdade de expressão;
- d) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e
- e) Condições de trabalho dos docentes, assegurando carreira unificada, isonomia salarial, estabilidade no emprego e concursos públicos para ingresso na carreira.

contrapondo-se, desta forma, às medidas implementadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (ANDES, 1996).

Com a LDB de 1996, surgiram várias inovações e possibilidades de atuação tanto para educadores quanto para educandos. Cury (1998) afirma que esta lei cria um campo extremamente grande para iniciativas mais autônomas por parte dos sujeitos envolvidos, ou seja, garante maior flexibilidade, o que propicia a diminuição do poder da burocracia e mesmo dos controles cartoriais. Por outro lado, mesmo possuindo este caráter flexível, a nova legislação trouxe um maior controle sobre a educação escolar, embasado em noções de coordenação e avaliação. É o Estado o titular do monopólio do processo avaliativo tanto do rendimento escolar quanto das instituições e cursos. Atualmente, o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira avalia a Educação Básica (e seus níveis) até a Educação Superior.

Em 2003, um novo programa de avaliação da educação superior foi proposto com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. As características fundamentais dessa nova proposta são: a avaliação institucional como centro do processo avaliativo, a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucionais. Essa nova proposta possibilita a Instituição levar em consideração sua realidade e sua missão social. A proposta é a de uma

avaliação permanente que envolva a comunidade, além de desenvolver uma cultura de avaliação nas IES (BRASIL, 2004).

O SINAES foi constituído a partir do trabalho da Comissão Especial de Avaliação - CEA, designada por Portaria da SESu em 28 de abril de 2003, “*com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados*”. Instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 como um sistema de avaliação global e integrado das atividades acadêmicas, integra três modalidades de instrumentos de avaliação, aplicados em momentos distintos:

- a) Avaliação das Instituições de Educação Superior que se desenvolve em duas etapas: auto-avaliação (coordenada pela comissão própria de avaliação), avaliação externa (realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CONAES);
- b) Avaliação dos Cursos de Graduação que será feita pelas comissões externas; A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e da renovação desse reconhecimento, a que estão sujeitos os cursos;
- c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes feita por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, que se aplica aos alunos do final do primeiro e do último ano, adotando-se procedimentos amostrais (BRASIL, 2004).

Segundo o Art. 2º da Lei 10.861, o SINAES ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes deverá assegurar:

- I. Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e de seus cursos;
- II. O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III. O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV. A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

No seu Art. 3º, o SINAES aponta que a avaliação das IES terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional

Informações acerca das finalidades, objetivos e compromissos da IES, das práticas pedagógicas e administrativas, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, sobretudo no que concerne às atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, gestão e avaliação institucional.

2. A política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão

Nesta dimensão, é possível analisar: a) a concepção de currículo e a organização didático-pedagógica de acordo com os fins da instituição, as diretrizes curriculares e a inovação da área; b) as práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento; c) a pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais etc.) e as necessidades individuais; d) as práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino; identificar a relevância social e científica da pesquisa em relação aos objetivos institucionais; identificar as práticas institucionais voltadas à formação de pesquisadores; identificar a articulação da pesquisa científica com as demais atividades acadêmicas; identificar os principais indicadores quantitativos relacionados à publicação científica; detectar a concepção de extensão universitária e de intervenção social, bem como a articulação de ambas com as atividades de ensino e da pesquisa; identificar o grau de participação dos estudantes nas ações de extensão e de intervenção social; valorar o impacto da extensão na formação dos discentes partícipes dessas atividades; apresentar dados e indicadores quantitativos das atividades e dos projetos de extensão.

3. A responsabilidade social da instituição

Verificação da contribuição regional da IES no que tange à inclusão social; ao desenvolvimento econômico e social; à defesa do meio ambiente; ao incentivo da memória cultural e da produção artística; à defesa do patrimônio histórico e cultural.

4. A comunicação com a sociedade

Identificação de estratégias, recursos e qualidade da comunicação interna e externa da IES, e imagem pública da IES nos meios de comunicação social.

5. A política institucional de gestão de pessoal

Análise de aspectos relacionados às políticas internas destinadas aos recursos humanos; apresentação de dados referentes aos recursos humanos da IES; identificação de ações institucionais que visem a aperfeiçoar os recursos humanos.

6. A organização e a gestão da instituição

Análise da gestão da IES, especialmente no que tange ao funcionamento e representatividade dos colegiados, bem como à participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; identificação dos procedimentos de gestão de informações institucionais.

7. A adequação da infra-estrutura física à missão da instituição

Verificação das condições da infra-estrutura física da IES e dos equipamentos das bibliotecas, especialmente no que tange ao seu uso como apoio às atividades de ensino e de investigação científica; identificação do mérito das ações institucionais de combate ao desperdício; valoração da atuação de alguns dos principais órgãos de apoio à gestão.

8. O planejamento e a avaliação institucional

Identificação da adequação e da efetividade do planejamento geral da instituição e sua relação com o PPI, e dos procedimentos de avaliação e de acompanhamento do planejamento institucional.

9. A política interna de atendimento aos estudantes universitários

Análise dos aspectos relacionados ao atendimento aos discentes e aos egressos dos cursos de graduação da IES; identificação das ações internas propostas para atendimento aos dois segmentos citados; apresentação de dados da evasão discente na graduação; mapeamento de ações internas de combate à evasão discente; apresentação de dados relevantes da participação estudantil em atividades acadêmicas; apresentação do perfil dos candidatos aos cursos de graduação da IES.

10. A sustentabilidade financeira institucional

Análise da sustentabilidade financeira da IES, especialmente no que tange ao uso dos recursos em programas de ensino, investigação científica e extensão.

O momento de avaliação interna possui alguns requisitos para funcionar, sendo: a composição de uma equipe de coordenadores, a participação dos integrantes da instituição, o compromisso explícito dos dirigentes da IES, a validade e confiabilidade das informações e o *uso efetivo dos resultados*. Este foi o primeiro programa de avaliação de instituições apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando, assim, de política de governo à política de Estado.

É importante destacar o papel crucial das CPAs na elaboração e desenvolvimento de proposta de auto-avaliação, em consonância com os interesses da coletividade acadêmica da IES da que representa perante o MEC. Porém, trata-se de *representação acadêmica e não da administração da instituição* (ANDRIOLA, s/d). Sendo assim, para assegurar sua legitimidade junto à comunidade acadêmica,

é recomendável que os partícipes ou os atores institucionais sejam consultados durante o processo de escolha dos membros da CPA. Tal se faz necessário, pois, sem o efetivo envolvimento da comunidade, a avaliação deixará de caracterizar-se como atividade democrática e participativa (Idem, ibidem).

2.3 – A Comissão Própria de Avaliação - CPA

A CPA, prevista no Art.11 da Lei 10.861/04, é a comissão responsável pela coordenação do processo de avaliação interna das IES, sistematização e prestação das

informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, 2004). Sua composição prevê a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. Os conselhos superiores da instituição, no caso da UFRR o Conselho Universitário - CUni, definem o modo de organização, a quantidade de membros e a dinâmica de funcionamento, via regimento interno. Esse funcionamento prevê estratégias que considerem as características próprias da instituição, seu porte e as experiências anteriores no campo da avaliação institucional.

Segundo a Lei, “é vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos” e sua atuação deve ser autônoma em relação a conselhos e colegiados no âmbito da instituição (BRASIL, 2004). Apesar disso, em muitas IES existem CPAs em que seu coordenador é o próprio Pró-Reitor de Graduação/Ensino, cargo este de confiança do Reitor, o que não condiz com a orientação constante da Lei.

Essa proposta de composição, contemplando os segmentos participantes da Instituição, vem ao encontro do que defende Dias Sobrinho (2003), que faz as seguintes considerações: avaliação deve ser formativa, democrática, participativa, deve ter uma ênfase qualitativa, apresentar flexibilidade por ser um processo em construção, deve ser global por buscar a compreensão do conjunto, deve ser contínua de forma a instaurar-se como cultura e sendo um processo pedagógico e técnico, que envolve conjuntos sociais atravessados por contradições e diferenças, deve apresentar credibilidade e legitimidade.

Para Dias Sobrinho:

Quanto mais ampla e dedicada à participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos. A auto-avaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimento sobre a universidade, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de melhora (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 47).

Trata-se de uma nova concepção de avaliação da educação superior calcada em outra lógica, integrante de um conjunto de políticas públicas, voltados para a expansão do sistema, pela democratização do acesso de forma que sua qualificação se integre a um processo mais amplo de revalorização da educação superior. Contextualiza a educação superior ao mundo atual em que entre as finalidades da construção do saber se insere a intervenção social no sentido de reduzir as assimetrias sociais, propiciando condições para a construção de novas pontes de inclusão social. Portanto, o SINAES amplia suas dimensões, objetos, procedimentos, integrando os vários instrumentos de avaliação (alguns deles já existentes, mas adequados a nova lógica) e propondo outros. Como tal, incorpora aos processos

avaliativos todos os atores sociais, as dimensões sociais e todas as instâncias da educação superior. Busca assegurar as dimensões externas e internas, particular e global, somativo e formativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. Trata-se de um *Sistema* e não mais de procedimentos isolados de avaliação, segundo Ristoff e Giolo (2006).

Porém, além das críticas em respeito à criação de novas regras a todo momento, a discussão sobre o atual sistema versa sobre o abandono do próprio SINAES, e pela avaliação estar concentrada no desempenho do aluno. Apesar do belo texto apresentado na Lei, o que o MEC vem fazendo é simplesmente supervalorizar o desempenho dos alunos, criando, de novo, o ranqueamento das instituições, algo combatido desde as primeiras experiências avaliativas no país.

Além disso, Andriola registra as considerações da ANDES (ANDES-SN, 2004) em relação a esse novo sistema de avaliação. Segundo o autor, a entidade considera a CONAES

antidemocrática na sua constituição e função, uma vez que centraliza todo o processo de avaliação e é composta, na sua maioria, por representação governamental. Neste contexto, o SINAES é percebido enquanto instrumento de premiação e/ou punição das IES, e o ENADE de premiação/punição dos estudantes. Ademais, o ENADE caracteriza-se por ser mecanismo classificatório, como o foi o Provão, pois registra no histórico escolar do estudante a sua participação no certame avaliativo (ANDRIOLA, s/d).

Também as CPAs sofrem críticas daquela entidade. Seu posicionamento é de que o problema maior se centra na sua composição, haja vista que a lei delega ao Reitor o poder de nomear os membros desta comissão, ao invés da escolha amplamente democrática destes representantes. Outro aspecto a ser considerado no processo de avaliação interna refere-se à orientação destas ações, que serão definidas a partir da CONAES (ANDES-SN, 2004).

Afora as críticas, percebe-se, em uma análise mais aprofundada do SINAES, que sua fundamentação está diretamente ligada aos interesses sociais da Educação Superior e, com isso, deverá ser implementada por todas as IES, sejam de públicas ou privadas. Assim, a auto-avaliação passa a ter um caráter participativo e democrático, contando com a ampla mobilização dos setores componentes das instituições para que seja possível a atuação contundente de toda a comunidade acadêmica: os docentes, os discentes e os servidores técnico-administrativos.

Característica comum às políticas avaliativas apresentadas neste trabalho é a ênfase dada ao ensino no nível de graduação. O SINAES se apresenta como uma tentativa de juntar alguns dos princípios do PAIUB e do ENC. Assemelhando-se ao PAIUB, retoma a

importância da auto-avaliação institucional ao demonstrar interesse em resgatar o diálogo entre o MEC e as IES. Entretanto, as práticas e estratégias utilizadas pelo Provão não foram descartadas por esta nova política de avaliação. Ao contrário, procurou-se adequar as práticas do ENC ao paradigma do SINAES. Para tanto, as provas, censos e questionários, por exemplo, sofreram poucas alterações, as principais centraram-se na frequência com que são realizadas (eventualmente ou regularmente) e à quantidade a que são aplicados (todo o universo ou apenas uma amostra) (ANDRIOLA, s/d).

2.4 – Avaliação no contexto da UFRR

Ao tratar da avaliação institucional, é preciso considerar o contexto no qual a universidade se insere. Roraima se localiza na parte norte da região Amazônica, cujas principais transformações estão associadas à pavimentação da rodovia BR-174, que liga o Estado ao restante do país. O crescimento populacional gera pressões por alimentação, saúde, moradia e educação e nem sempre há mecanismos de planejamento eficazes para um contexto de explosão demográfica.

Em relação ao aspecto educacional, a migração eleva a demanda por educação na região, bem como a indisponibilidade de professores devidamente capacitados para atendê-la. Nos territórios federais, vários programas de formação de professores foram desenvolvidos, numa ação que buscava conciliar o fluxo migratório às exigências da sociedade, prevendo a oferta de serviços públicos especializados.

A educação superior surge na condição de formar professores para atender ao processo de escolarização que se ampliava neste cenário. Isso impulsionou a instalação da Educação Superior em Roraima, primeiro via campi de outras instituições, depois com a criação da UFRR, em 1989. O sistema de educação superior brasileiro vem expandindo-se, porém, como observado em UNIR (2006), os únicos Estados da região não contemplados com expansão de federais foram Roraima, Rondônia e Amapá.

Atualmente, o sistema de educação superior em Roraima é composto, além de faculdades isoladas, todas privadas, de três IES públicas, a UFRR e o Instituto Federal de Educação de Roraima - IFRR, instituições federais, e a Universidade Estadual de Roraima - UERR, instituição estadual.

CAPÍTULO 3

3 – AVALIAÇÃO INTERNA NA UFRR – ANÁLISE COMPARATIVA

Para apresentar os processos metodológicos realizados durante a análise dos dados, organizou-se uma abordagem em que se evidenciam as etapas e procedimentos cumpridos na pesquisa qualitativa, além das exigências da *análise de conteúdo* segundo Bardin (2004).

Na análise de conteúdo, a autora aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Dessa forma, os principais pontos da pré-análise são a leitura *flutuante* (primeiras leituras de contato), a escolha dos documentos (os relatórios), a formulação das hipóteses e objetivos (questões norteadoras), a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores e a preparação do material (BARDIN, 2004).

Como a auto-avaliação institucional é um tema recente no meio científico, parece indicada a utilização da pesquisa exploratória, que integra-se ao planejamento da pesquisa principal, sendo um meio muito importante para mostrar a realidade de forma verdadeira; e descritiva, em certo momento, visto que apresenta as características do processo de auto-avaliação realizado na IES.

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (2004), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Além disso, a análise documental também esteve presente, para facilitar o manuseio das informações, já que, também de acordo com a autora, se constitui uma técnica que visa representar o conteúdo de um documento diferente de seu formato original, agilizando consultas. Assim, na fase seguinte, tem-se a exploração do material e a fase da categorização, no qual os requisitos para

uma boa categoria são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

A última fase permite que os conteúdos recolhidos se constituam em dados quantitativos e/ou análises reflexivas, em observações individuais e gerais. Assim, dentro do relatório de auto-avaliação da UFRR foram observadas as seguintes categorias, considerando as áreas de interesse da instituição: 1. Graduação; 2. Pesquisa e Pós-graduação; 3. Extensão, o que abrange integralmente a dimensão 2 do documento. Para desenvolver a análise, além de contar com os relatórios organizados segundo orientações do MEC, foram construídos termos-chave, aos quais se acrescentaram observações ou comentários quando se fez necessário. O objetivo dessa ação foi relacionar os dois relatórios, considerando os itens de maior relevância para a pesquisa.

Conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 43), as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogêneas, externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis.

3.1 – Relatório de Auto-avaliação da UFRR – Caracterização

A IES objeto desta pesquisa é a Universidade Federal de Roraima-UFRR, criada em 1989, situada na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima, formada, na época da auto-avaliação, por 27 cursos de graduação. Foi escolhida pelo fato de ter esta pesquisadora em seu quadro de docentes e membro da CPA. Conta em 2006 com 3174 alunos de graduação, 227 de pós-graduação, sendo 183 de especialização e 44 de mestrado, distribuídos nos três turnos. A IES organiza seu calendário em períodos semestrais, iniciando-se em março, com término previsto para o mês de dezembro, totalizando 200 dias letivos.

A Instituição organiza-se por departamentos e/ou coordenações, sendo facultado às unidades a adoção da nomenclatura, algo que, em determinado casos, contraria o disposto em seu Estatuto e Regimento. Formalmente a IES garante a participação dos segmentos acadêmicos nas decisões da universidade, através de conselhos superiores, responsáveis pela normatização e deliberação administrativa, o Conselho Universitário-CUni, e coordenação e assessoramento, em matéria didático-científica e pedagógica o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, cujos membros são representantes da administração superior e corpos docente, discente e técnico-administrativo. A reitoria é exercida por um docente escolhido de uma lista tríplice indicada pela comunidade acadêmica através de processo de consulta,

ratificada pelo CUni, de acordo com as normas do MEC, para um mandato de 04 (quatro) anos.

Em relação ao credenciamento dos cursos, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e, é claro, inclui a UFRR. Nesse sentido, os mecanismos que a IES segue são determinados por esse decreto.

O relatório de auto-avaliação, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação-CPA da UFRR, tem sua estrutura definida de acordo com as orientações da CONAES e foi elaborado a partir de questões que compreendem o período 2003-2005. Isto porque se considerou, no projeto encaminhado pela CPA a CONAES, o período de 03 (três) como interstício para os processos de avaliação. O relatório apresenta os dados da Instituição, algumas considerações iniciais, o resultado da avaliação distribuído nas dez dimensões previstas no SINAES, encaminhamento dos resultados à Administração Superior da UFRR e as considerações finais.

Na apresentação do documento, a Comissão evidencia que o relatório foi elaborado em atendimento à determinação do MEC, apesar de acrescentar, no mesmo parágrafo, o objetivo de “contribuir para o norteamento dos rumos da instituição e para diagnosticar as condições reais da universidade em suas potencialidades e fragilidades” (UFRR, 2006). Esse fato deixa claro que a instituição não tomou a iniciativa de se auto-avaliar, mas o fez apenas para cumprir um dispositivo legal.

O processo de avaliação institucional iniciado na UFRR em 2005 tem como objetivos, conforme apresentado no Projeto de Auto-Avaliação Institucional:

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

Dispostos em tópicos, os objetivos foram assim apresentados:

GERAL:

- Implantar, na UFRR, um processo de avaliação institucional, construído coletivamente, que subsidie de modo pleno a gestão acadêmica rumo à potencialização e desenvolvimento do desempenho institucional.

ESPECÍFICOS:

- Manter o princípio de respeito à diversidade
- Diagnosticar a atual situação da UFRR nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão.
- Subsidiar a definição de políticas de desenvolvimento institucional
- Criar a cultura de avaliação na UFRR, que pressuponha a auto-avaliação e a avaliação externa como instrumentos de busca de qualidade.
- Estimular, na UFRR, a inter-relação das tarefas acadêmicas de modo a contemplar as dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão.
- Analisar as informações obtidas
- Redigir relatórios parciais e finais
- Divulgar os resultados
- Fazer balanço crítico dos resultados, apontando possíveis soluções (Idem).

Partindo desses objetivos, o processo de auto-avaliação iniciou-se efetivamente em 2005, com um universo acadêmico que apresentava a seguinte composição: 3.167 estudantes de graduação, 409 de pós-graduação, 507 do Colégio de Aplicação, 376 professores efetivos, 84 professores substitutos e 181 servidores técnico-administrativos, de acordo com informações prestadas pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA e Diretoria de Recursos Humanos - DRH respectivamente. Neste mesmo ano, a UFRR oferece 23 cursos de graduação.

A CPA considerou essa população, propondo uma metodologia que permitisse o seu balizamento pelos princípios da:

- **participação** dos diferentes segmentos da comunidade universitária e a transparência no desenvolvimento das atividades e na coleta, tratamento, análise dos dados e utilização dos resultados;
- **globalidade**, significando que os resultados da avaliação devem expressar uma visão de conjunto da Instituição.

O processo de auto-avaliação institucional da UFRR envolveu as dez dimensões de análise, conforme previsto na Lei 10.861/2004:

- A missão e o PDI
- A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão
- A responsabilidade social da instituição

- A comunicação com a sociedade
- As políticas de pessoal
- Organização e gestão da instituição
- Infra-estrutura física
- Planejamento e avaliação
- Políticas de atendimento aos estudantes e egressos
- Sustentabilidade financeira

Tendo como parâmetro tais dimensões, a auto-avaliação da UFRR foi realizada utilizando-se vários procedimentos metodológicos, dentre os quais: Seminários para sensibilização da comunidade interna da Instituição - docentes, discentes e técnicos, reitoria, pró-reitorias com seus respectivos departamentos, para a importância da participação de todos no processo de avaliação institucional; sensibilização para importância da pesquisa documental; o registro da percepção de gestores de diferentes órgãos e níveis da administração universitária, sobre as atividades fins e meios da instituição bem como outros procedimentos utilizados na realização de estudos.

As atividades de busca e análise de dados e informações foi executada pela CPA junto aos gestores das Pró-Reitorias de: Graduação – PROEG, Pesquisa e Pós- Graduação – PRPPG, Administração e Planejamento – PRADS e Extensão – PROEX, com envio de questionários sobre assuntos relativos às responsabilidades de cada setor. Além disso, outros dados foram obtidos mediante: 1) aplicação de questionários específicos para cada segmento da comunidade acadêmica: docente, técnico-administrativo, discente e comunidade usuária, aplicados nos respectivos segmentos. Foram aplicados 852 questionários a discentes, o que corresponde a um percentual de 27% do total de alunos matriculados, 151 questionários aplicados a docentes, o que representa um percentual de 47,18% do corpo docente, 114 a servidores técnico-administrativos, 63,33% do corpo técnico e 138 a comunidade externa, usuários dos serviços de saúde e extensão da UFRR, cujo percentual não foi possível estimar. Em relação a esse segmento, os critérios para a escolha dos sujeitos foi a utilização dos serviços da UFRR. 2) reuniões em cada unidade administrativa e acadêmica, em que foram formados grupos de trabalho, com roteiro previamente definido abordando as dez dimensões avaliadas. No total, foram realizados 11 grupos de trabalho nas diferentes unidades acadêmicas e com a administração superior da UFRR, no período de maio a junho de 2006. Os dados referentes à aplicação dos questionários e reuniões em grupos de trabalho foram expressos em porcentagem e plotados em gráficos, posteriormente disponibilizados as unidades acadêmicas e administrativas (UFRR, 2006).

Segundo o relatório, as informações e análises desenvolvidas permitiram construir um perfil institucional, sem, contudo atingir a profundidade desejada em todas as dimensões de análise, o que já era previsto no próprio projeto, que define também a gradualidade, como um dos procedimentos estratégicos de ação. As análises integraram os temas e indicadores apresentados no Projeto para Avaliação Interna, uma vez que este foi o próprio instrumento que orientou o processo (Idem, Ibidem).

O Roteiro de Auto-avaliação Institucional apresenta orientações para a elaboração de questionários, contemplando as dez dimensões previstas pelo SINAES, cada uma relacionando-se com a outra. Essas dimensões estabelecem interligações entre pessoas, idéias e práticas no interior da universidade. Baseando-se nesse roteiro, a CPA elaborou questionários diferenciados para cada segmento da comunidade acadêmica, compostos de questões sobre o núcleo básico e comum e sobre o núcleo de temas optativos.

Há que se considerar que os questionários ficaram um tanto longos, o que dificultou sua aplicação, principalmente ao corpo discente, segmento em que foi necessário aplicá-los nos horários normais de aulas. Em determinada ocasião, houve professor que não permitiu a entrada dos bolsistas em sala de aula para aplicação dos questionários, mesmo tendo sido acordado com antecedência com a coordenação do curso.

Ao término do período de preenchimento dos questionários, a organização das informações foi realizada pelos membros da CPA e bolsistas contratados pela instituição. O resultado da auto-avaliação institucional balizou-se segundo escala de valores das respostas, sendo em alguns casos: Muito Bom, Bom, Regular, Ruim e Muito Ruim.

3.2 – Relatório de Gestão 2007 – Caracterização

Os relatórios de gestão são elaborados em cumprimento às exigências do Tribunal de Contas da União, na forma estabelecida pela Instrução Normativa 47/2004 de 27 de outubro de 2004, Decisão nº 408/2002-Plenário e Acórdãos nº 1.043/2006 e nº 2.167/2006-Plenário do Tribunal de Contas da União - TCU.

O documento é elaborado por uma equipe de servidores técnico-administrativos, com colaboração de alguns docentes, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Administração e Desenvolvimento Social - PRADS. Com informações bastante objetivas, consiste na descrição das ações executadas no ano anterior, uma prestação de contas da instituição sobre a verba orçamentária recebida. Compreende, entre outros pontos, a estratégia de atuação da

gestão durante o ano em questão nos campos do ensino, pesquisa, extensão e administração universitária. Inclui os itens:

1. Identificação, em que são informados dados técnicos, como nome, sigla, códigos, endereços, além de descrever as finalidades da UFRR.
 - Promover e difundir a educação e a cultura;
 - Preparar profissionais para o exercício das atividades técnicocientíficas e artísticas, segundo as peculiaridades da região;
 - Realizar pesquisas científicas e tecnológicas como suporte ao projeto de desenvolvimento do Estado, que harmonizem os valores étnicos e os princípios da preservação ecológica;
 - Estender às várias comunidades, que compõem o Estado e região, os resultados das atividades de ensino e pesquisa, mediante cursos e serviços especiais;
 - Colaborar com entidades públicas e privadas na busca de um modelo integrado de desenvolvimento, com base no respeito aos valores étnicos, éticos e ecológicos e em consonância com os anseios e tradições dos povos da região, sem perder de vista a formação da consciência cívica nacional e o caráter internacional do saber;
 - Promover a assimilação dos valores culturais na perspectiva da pluralidade dos povos da região e de sua integração internacional (UFRR, 2008).
2. Responsabilidades institucionais, que descrevem o papel da unidade na execução das políticas públicas do governo, em sua maioria. Consta nesse item a indicação de realização de programas que aparecem detalhadamente mais à frente no documento.
3. Estratégia de atuação, em que se constata, no início do parágrafo, que “a atuação da Universidade Federal de Roraima no exercício de 2007 baseou-se no seu Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado em 2005”. (Idem, ibidem). Essa afirmação é reforçada no parágrafo seguinte, em que a instituição, desconsiderando o relatório de auto-avaliação, limita os aspectos considerados para tomada de decisões no âmbito da UFRR: PDI, Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO, Pessoal, Infraestrutura. A partir de atitudes dessa natureza, é possível ter noção da importância dada pela administração superior ao processo de auto-avaliação institucional.
4. Gestão de programas e ações, trata-se da descrição dos programas do governo federal implementados no âmbito da UFRR, destacando-se o “Universidade do Século XXI” que, segundo o texto, representou cerca de 88% do orçamento da instituição em 2007.

5. Desempenho operacional elenca dados quantitativos acerca da proporção aluno/professor, aluno/funcionário, funcionário/professor, grau de participação estudantil e outros dados semelhantes.
6. Previdência complementar patrocinada não apresenta dados, visto a ausência dessa modalidade de previdência na instituição.
7. Instituições beneficiadas por renúncia fiscal, como o item anterior, nada consta exceto a informação de que “não se aplica no âmbito da Universidade Federal de Roraima.
8. Operações de fundos, idem ao item anterior.
9. Conteúdos específicos por unidade da federação - UF ou grupo de unidades afins remete ao item 5 – Desenvolvimento Operacional (UFRR, 2008).

No ano 2007, de acordo com o relatório de gestão da UFRR, a instituição conta com 428 professores, sendo 112 doutores, 135 mestres, 60 especialistas, 119 graduados e 2 pós-doutores.

É importante ressaltar que a escolha desse relatório, especificamente relativo ao ano 2007, deu-se pela proximidade com o ano de divulgação do relatório de auto-avaliação, em 2006.

3.3 – Análise comparativa

Para efetivar a análise dos dois relatórios já citados, construiu-se uma tabela para cada categoria considerada, segundo o tripé: graduação, pesquisa e pós-graduação e extensão. Em cada categoria, são apontadas subcategorias, contemplando as demandas surgidas através do relatório de auto-avaliação, as sugestões feitas pela CPA e as providências tomadas pela Administração Superior apresentadas em seu relatório de gestão. Os comentários são feitos abaixo das tabelas.

Tabela 1 – Graduação

1. Programas de Apoio à Graduação		
1.1. Monitoria		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
<ul style="list-style-type: none"> - Quantidade reduzida de bolsas de monitoria; - Pouco conhecimento e baixo aproveitamento do Programa de Monitoria; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do número de bolsas disponibilizadas ao Programa de Monitoria. - Divulgação dos princípios que permeiam a monitoria e suas implicações; 	
1.2. Estágio Curricular		
<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos afirma não fazer estágio curricular supervisionado 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampla divulgação dos estágios supervisionados e de sua importância 	
<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de política que reja os estágios curriculares dos cursos de graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de política de estágios curriculares dos cursos de graduação. 	
1.3. Iniciação Científica		
<ul style="list-style-type: none"> - Pouca oferta de iniciação científica pelos cursos. (esse item foi equivocadamente relacionado como potencialidade no relatório) 	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo à oferta de iniciação científica como ferramenta de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, é necessário desenvolver a socialização dos conhecimentos adquiridos. 	
1.4. Acervo		
<ul style="list-style-type: none"> - Pouco material bibliográfico disponível para pesquisas e laboratórios de informática deficientes; - Número reduzido de salas de aula; - Salas de aulas com carteiras quebradas; - Falta de equipamentos específicos; - Número elevado de disciplinas por professor; - Recursos didáticos e unidades produtivas deficientes; - Ausência de dedicação integral; - Falta de restaurante universitário / espaço de convivência; - Escassez de recursos didáticos e tecnológicos; - Falta de qualidade dos profissionais formados; - Falta de doutores e mestres em algumas áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repasse, por parte da União, de recursos materiais e humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de bibliografia básica para o ensino de graduação. Ordenação, catalogação, manutenção de sistemas informatizados, limpeza, manutenção e recuperação do acervo. - Locação de equipamentos de informática
1.5. Laboratório de Informática		
<ul style="list-style-type: none"> - Pouca utilização de recursos de informática necessários para o exercício profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem sugestões. 	

2. Projetos Pedagógicos dos Cursos		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Ausência de debates/discussões acerca da criação dos projetos político-pedagógicos dos cursos e sua revisão/ reestruturação.	- Promoção de debates sobre a estrutura, criação e elaboração dos projetos político-pedagógicos - PPPs dos cursos e divulgação da periodicidade de sua revisão, caso haja. Se não, criá-la.	
- Indefinição de periodicidade para a reformulação dos currículos dos cursos de graduação.	- Implementação de reformulação dos currículos de cursos de graduação. (não creio ser de responsabilidade direta da administração superior a reformulação de currículos. Porém, a discussão sobre esse assunto é imprescindível)	
2.1. Diretrizes Curriculares		
- Ausência de discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.	- Promoção de debates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois a comunidade desconhece a periodicidade de revisão do PPP.	
2.2. Plano de Disciplina		
- Não há articulação entre teoria e prática.	- Discussão em reuniões pedagógicas por unidade acadêmica.	
2.3. Metodologias de Ensino / Avaliação		
- Metodologias de avaliação tradicionais	- Incentivo ao uso de inovações didático-pedagógicas e o uso de novas tecnologias de ensino.	
- Utilização restrita de recursos audiovisuais nas atividades de ensino-aprendizagem dos cursos.	- Incentivo ao uso de inovações didático-pedagógicas e o uso de novas tecnologias de ensino com base na informática.	
2.4. Planejamento Pedagógico		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Os projetos pedagógicos dos cursos são elaborados pelos próprios cursos, sem orientação institucional.	- Institucionalização da revisão dos PPPs.	
- Pouco tempo para pesquisa; - Oferta de disciplinas com choque de horários; - Falta de planejamento dos professores para assumir outras funções; - Dissociação entre cursos de graduação e comunidade; - Não há práticas pedagógicas; - Nunca foi feita uma avaliação institucional; - Ausência de calendário para discussão do currículo; - Importação de modelos de cursos; - Alto índice de evasão;	- Discussões mais intensas nas reuniões pedagógicas.	
- Falta de uma política de avaliação sistemática dos programas	- Criação de política de avaliação dos cursos de graduação.	

de cursos.		
- Inexistência de encontros para discussão dos currículos.	- Discussão sobre os temas abordados.	
- Pouca oferta de atividades extracurriculares pela instituição.	- Aumentar a oferta de atividades extracurriculares.	
- Pouca oferta de atividades de extensão pelos cursos.	- Desenvolvimento de uma política de extensão que contemple a participação dos cursos, para que não haja a quebra do tripé ensino-pesquisa-extensão.	
2.5. Planejamento Institucional		
- A oferta de disciplinas dos cursos não é satisfatória.	- Acompanhamento das ofertas de disciplinas, normalmente a cargo das coordenações de cursos.	
- Apoio financeiro institucional a participação em eventos científicos.	- Apoio a participação dos discentes e docentes em eventos acadêmicos.	
- Inexistência de critérios objetivos para definição dos cursos a serem criados.	- Definição de critérios para criação de novos cursos.	
- Desconhecimento da política de graduação	- Divulgação das políticas de graduação.	
- Ausência, na PROEG, de instâncias que permitam conhecer o grau de satisfação da comunidade acadêmica com relação aos serviços prestados por ela.	- Sistematização de forma de pesquisa de satisfação dos usuários dos serviços da instituição.	
- Falta de compromisso do corpo docente no que se refere ao cumprimento da carga horária das disciplinas.	- Maior controle do cumprimento da carga horária por parte do departamento.	
3. Políticas de acesso e permanência		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Baixo número de cursos.	- Aumento do número de cursos.	- criação do curso de Geologia, o que proporcionou mais vinte e cinco vagas para a comunidade, chegando a ofertar 1024 vagas no vestibular
- Baixo número de vagas ofertadas no vestibular.	- Expansão das vagas do vestibular.	
- Ausência de políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes (critérios utilizados, acompanhamento pedagógico, espaço de participação e convivência)	- Institucionalização de políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes.	- A UFRR beneficiou 309 educandos dos cursos de agronomia e zootecnia no exercício de 2007 com transporte escolar no trecho entre o Campus Paricarana/ Cauamé/Paricarana.
- Ausência de políticas institucionais de inclusão de estudantes em situação desfavorecida ou portadores de necessidades especiais.	- Implementação de políticas que atendam a essas necessidades.	

Pode-se perceber, pela tabela 1, que as demandas poderiam ser resolvidas se houvesse uma *política institucional de graduação* na UFRR. A qualidade do ensino promovido pelos cursos deve ser assegurada por uma política de graduação, capacitação e experiência dos professores ligados aos cursos e relevância teórico-metodológica dos conteúdos curriculares ministrados em sala e estendidos aos projetos de pesquisa, atividades de extensão e atividades complementares a formação do acadêmico. O ForGrad já antecipa essa necessidade quando, em sua proposta de Política Nacional de Graduação, enfatiza o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como a “resposta necessária aos desafios do projeto de desenvolvimento de nação” (FORGRAD, 2004).

A luta pela qualidade é um processo que expressa a necessidade da Nação e, somente com a consciência clara de suas responsabilidades sociais, a universidade poderá superar as dificuldades e inaugurar novos caminhos. Sem essas ações, torna-se mais complicado o seu desenvolvimento.

Essa política institucional precisa considerar as exigências colocadas pela atualidade em relação às formas tradicionais de aprendizagem, do domínio da linguagem informacional e do desenvolvimento de competências. Neste sentido, é necessário discutir o uso de metodologias que possibilitem a formação de um profissional crítico e ético, capaz de identificar as determinantes sociais mais amplas que condicionam sua prática e condições materiais de intervenção na realidade, compreendendo-a e transformando-a. Além disso, a avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo, tendo o aluno como principal ator do processo.

Destaca-se aqui que a CPA não incluiu em seu levantamento os dados da educação básica, mas o relatório de gestão cita essa modalidade, elencando ações desenvolvidas nesse âmbito, algo a ser observado pela CPA nas próximas avaliações.

Além disso, apenas divulgar os estágios supervisionados e sua importância não é solução para a demanda apresentada. A CPA poderia ter sugerido uma reformulação de currículos e discussão com os cursos, a ser efetivada pela PROEG. É curioso notar que no item sobre a pouca utilização de recursos de informática necessários para o exercício profissional, a CPA não apresenta qualquer sugestão.

A ausência de um sistema de avaliação anterior ao SINAES foi apontado como fragilidade, o que demonstra a importância dada ao tema pela comunidade universitária. Apesar disso, não se percebe os dados do relatório de auto-avaliação presentes como balizadores das políticas internas no âmbito da graduação.

Tabela 2 – Pesquisa e Pós-Graduação

1. Apoio à Pesquisa e Pós-graduação		
1.1. Infra-estrutura		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Pouca divulgação dos trabalhos de pesquisa produzidos na instituição.	- Divulgação dos trabalhos de pesquisa produzidos na instituição.	- 414 alunos matriculados na pós-graduação. Os cursos de pós-graduação estão em fase de ampla expansão na UFRR, totalizando quatro mestrados na Universidade, além dos diversos cursos de <i>lato sensu</i> .
- Desconhecimento das políticas de pesquisa; - Falta de incentivo financeiro à pesquisa.	- Elaboração de uma política de pesquisa na instituição.	
- Deficiência na estrutura para pesquisa (equipamento e espaço físico)	- Melhoria e manutenção de estrutura para pesquisa.	- Compra de equipamentos de informática, laboratório e equipamentos de climatização
- Espaço físico para a pesquisa e pós-graduação	- Melhoria do espaço físico para essas atividades.	- Restauração/modernização da edificações/instalações, com vistas a um adequado estado de uso, por meio de obras de pequeno vulto que envolvam ampliação / reforma / adaptação, bem como aquisição e/ou reposição de materiais, inclusive aqueles inerentes às pequenas obras, observados os limites da legislação vigente.
1.2. Divulgação / Incentivo a publicações		
- Falta de apoio para participação em eventos.	- Apoio a participação em eventos científicos.	
- Não realização do EPIC	- Realização do Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica - EPIC na instituição.	
- Falta de divulgação interna dos editais de órgãos de fomento e à pesquisa.	- Divulgação dos editais.	
1.3. Recursos humanos		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Deficiência na formação em metodologia científica.	- Promoção de formação de pessoal.	
- Deficiência no registro da produção, no cadastro dos	- Sistematização das informações referentes a pesquisa.	

grupos de pesquisa e no auxílio a participação em eventos.		
<ul style="list-style-type: none"> - Poucos professores para ministrar esses cursos de especialização já existentes. - Falta de investimento nos recursos humanos e equipamentos didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Contratação de recursos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contratação de novos servidores; - Realização de ações diversas voltadas ao treinamento de servidores, tais como custeio dos eventos, pagamento de passagens e diárias aos servidores, quando em viagem para capacitação, taxa de inscrição em cursos, seminários, congressos e outras despesas relacionadas à capacitação de pessoal.
1.4. Acervo		
<ul style="list-style-type: none"> - Faltam livros e periódicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do acervo bibliográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de acervo bibliográfico.
<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à Internet insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorias do acesso a Internet nos cursos de pós-graduação. 	
2. Planejamento Institucional		
2.1. Interrelação entre Programas de Pós-Graduação		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de critérios baseados no mérito e na qualificação para a composição das comissões de pesquisa e outras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Composição de comissões do CEPE, com membros de diferentes áreas que já participem de programas de pesquisa. Utilização do cadastro de docente para essa composição. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de incentivo nos projetos de pesquisa científica por parte do corpo docente. Não existe projeto de pesquisa científica dentro da universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de eventos que divulguem os trabalhos de pesquisa de todas as áreas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de diálogo entre as diversas áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de eventos que estimulem o diálogo entre as diversas áreas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Linhas de pesquisa voltadas para interesse próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma política institucional de pesquisa. 	
2.2. Criação de programas de pós-graduação		
<ul style="list-style-type: none"> - Poucos cursos de especialização 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma sugestão da CPA. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Os cursos <i>lato sensu</i> são financiados pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma sugestão da CPA. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Não existe uma política institucional para criação de cursos de pós-graduação. - Inexistência de cursos de pós-graduação em algumas 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de uma política para criação de novos cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do mestrado em agronomia

áreas. - Políticas de pós-graduação existentes deficientes. - Não existe uma política de melhoria da qualidade da pós-graduação.		
2.3. Atuação da PRPPG		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Alguns colegiados de curso desconhecem a dimensão das atividades de pós-graduação e funcionamento da PRPPG.	- Divulgação das atividades de pós-graduação e do funcionamento da PRPPG.	
- Não existe critério de acompanhamento do desempenho dos cursos.	- Criação de uma forma ² de avaliação dos cursos de pós-graduação ofertados.	
- Atividades de pesquisa não são consideradas pela PRG ³ para efeitos de distribuição de vagas e número de disciplinas.	- Valorização das atividades de pós-graduação desenvolvidas pelos docentes.	
- Desconhecimento de aspectos qualitativos dos cursos ofertados.	- Nenhuma sugestão da CPA.	
- Quanto aos órgãos responsáveis pela coordenação de atividades de pós-graduação, não existe gratificação para as diretorias previstas no organograma do setor responsável, a PR/PPG.	- Aumento no número de CD's.	
- A PR/PPG não tem controle sobre a documentação do curso durante sua realização, somente quando cada turma finaliza. A responsabilidade da documentação é do departamento que oferta o curso.	- Criação de um setor que cuide especificamente da documentação pertinente aos cursos, incluindo listas de alunos matriculados.	
- A atualização da informação é lenta, devido a burocracia, transporte e outros fatores.	- Atualização e agilidade nas informações.	

² Talvez a CPA quisesse dizer sistema e não forma, o que restringiria muito as alternativas de avaliação.

³ Atual PROEG.

Apesar de haver uma consideração sobre a deficiência das políticas de pós-graduação, pela análise global da categoria percebe-se que, de fato, *não existe uma política voltada para pesquisa e pós-graduação* na IES, mas questões pontuais como, aliás, acontece em outras categorias analisadas. As universidades devem ter a preferência da pesquisa básica e as ligadas à pós-graduação, dando oportunidade aos pós-graduados de ocuparem seus lugares como pesquisadores. A UFRR deve propiciar ampla divulgação de editais para contribuir com a aprovação de projetos e com isto melhorar o perfil da instituição.

A CPA não sugere concurso público, portanto pode-se inferir que seria contratação específica para pós-graduação, talvez como professores visitantes. O fato dos cursos *lato sensu* serem financiados pelos alunos foi apontado como fragilidade pela comunidade acadêmica e a CPA não apresentou sugestões. É interessante observar essa falta de sugestões, que pode ser fruto de ausência de discussões mais teóricas sobre o assunto, o que sugere a necessidade da capacitação acadêmica dos membros da CPA.

Como na categoria anterior, as políticas internas em relação à pesquisa e pós-graduação pouco consideraram os dados do relatório de auto-avaliação.

Tabela 3 - Extensão

3. Apoio a Atividades de Extensão		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Pouca participação de discentes em programas de extensão.	- Incentivo à participação discente nos programas de extensão.	
- Pouca divulgação de projetos de extensão junto às unidades acadêmicas.	- Divulgação de eventos em tempo hábil, a fim de possibilitar a participação da comunidade acadêmica.	
- Cobrança de altas taxas por cursos de extensão de baixa carga horária, impossibilitando a participação da comunidade mais carente.	- Oferta de cursos com baixo custo ou gratuitos.	
2. Atuação da PROEX		
- Não há uma sistemática de avaliação das atividades de extensão.	- Criação de uma forma de avaliação das atividades de extensão.	
- Não existe na PROEX mecanismos para conhecer a opinião dos egressos de cursos de extensão.	- Criação de mecanismos para desenvolver essa atividade.	
- Não há na PROEX relação entre a ocupação e a formação profissional recebida, como também não há conhecimento da situação dos egressos de curso de extensão quanto ao índice de ocupação entre eles. - Não há na PROEX um mecanismo para conhecer a opinião dos empregadores dos egressos de curso de extensão.	- A instituição deve criar mecanismos para se detectar tais informações.	
- Não existe na PROEX intercâmbios internacionais	- A instituição deve buscar novos intercâmbios.	
- Não existe na PROEX uma avaliação sobre o modo como as atividades de vinculação com o meio favorecem o desenvolvimento das finalidades da instituição.	- Criação de avaliação da vinculação.	
2.1. Planejamento Institucional		
<i>Relatório de Auto-avaliação da UFRR</i>		<i>Relatório de Gestão 2007</i>
Demandas Apresentadas	Sugestões da CPA	Ações Efetivadas
- Atendimento médico e odontológico precário.	- Melhoria nos serviços médico e odontológico	- Realização durante todo o exercício procedimentos médicos ambulatoriais destinados a toda comunidade universitária.
- As atividades de extensão não são integradas com as atividades de ensino e pós-graduação.	- Integração entre ensino, pesquisa e extensão	
- A extensão sofre maiores prejuízos que o ensino e a pós-	- Elaboração de uma política institucional de extensão.	- Efetivação de quatro Programas, e

<p>graduação, uma vez que as ações ainda são muito pontuais e se produzem sobre a demanda, não se enquadrando em uma política sistemática e permanente. Sofre com o mesmo viés comercial dos cursos de pós-graduação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não valorização da extensão como ciência. - Dissociação entre os cursos de extensão e a sociedade. - Não aproveitamento dos cursos de extensão na grade curricular. 		<p>vinte e oito Projetos, movimentando uma equipe multidisciplinar de 427 “<i>stake holders</i>”, envolvidos diretamente nas ações extensionistas. Foi atendida uma clientela de 46.728 pessoas, beneficiadas com atividades realizadas em sala de aula (Capacitação), ou com a realização de Oficinas Pedagógicas e Dinâmicas de Grupos desenvolvidas na comunidade onde o Programa e/ou Projeto estava sendo e dando assistência. Apoio e certificação de eventos ocorridos no Auditório Professor Alexandre Borges, oferta de Cursos de Capacitação, e Especialização para Educação de Jovens e Adultos e Segurança Pública. A Proex inseriu no mercado de trabalho 116 estagiários dos cursos de graduação oferecidos pela UFRR.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bolsa reeducando
---	--	---

Cabe um questionamento sobre a importância que a própria CPA deu à extensão universitária, uma vez que em seu relatório constam apenas três questões relativas a essa categoria direcionadas aos discentes. Isso não corrobora com a conceituação de extensão universitária discutida no meio acadêmico como sendo “processo acadêmico, com funcionalidade típica do trabalho universitário aplicado às áreas do conhecimento, multidisciplinar e com implicações sociais” (FARIA, 2001).

Com a sugestão “oferta de cursos com **baixo custo** ou gratuitos”, fica claro que não há uma discussão mais aprofundada no interior da CPA sobre atividades pagas em universidades públicas, o que reforça a necessidade da capacitação anteriormente sugerida. Existe a convicção, no meio sindical, de que esse tipo de ação é a privatização disfarçada da educação pública, como defende a publicação “Atividades pagas em universidades gratuitas. Caminho para a privatização”, editada pela Associação de Docentes da UnB - ADUnB, em 2001. Isso implica em maior investimento em formação para os membros da CPA, considerando o papel importante que desempenham dentro da IES.

É importante destacar a afirmação constante do relatório de gestão, de que

A Diretoria de Saúde e Assistência Social desenvolveu no exercício de 2007 vários atendimentos ambulatoriais e hospitalares junto a comunidade, atingindo quase que integralmente as metas previstas. Esta ação passou por algumas dificuldades na sua execução devido ao espaço físico para atendimento aos pacientes, pois tivemos várias mudanças, e com isso o atendimento ficou prejudicado (UFRR, 2008).

A afirmação denota problemas enfrentados pela UFRR em relação à infra-estrutura necessária para o desenvolvimento de suas atividades, algo também apontado no relatório de auto-avaliação.

3.4 – Outras considerações

A análise dos relatórios, como explicitado antes, considerou três categorias. Porém, é importante salientar alguns dados pertinentes, constantes do relatório de auto-avaliação.

Observa-se que a maioria das respostas mostra que a comunidade acadêmica não conhece nem a missão da UFRR nem o PDI. É de fundamental importância que não só o corpo discente, mas toda a comunidade acadêmica tenha conhecimento e interação com o PDI. Por esta razão, a CPA sugere sua divulgação, discussão e vinculação aos projetos da instituição, principalmente ao PPI. As críticas feitas em relação a esse item, especialmente no

que tange à apresentação do PDI a comunidade acadêmica, demonstra que a publicação do documento antes de sua aprovação no CUní, sua precária divulgação, a existência de objetivos inexecutáveis e a ausência de participação discente compõem fragilidades da IES.

Na análise dos relatórios de gestão anteriores a 2005, documentos institucionais e questionários aplicados às Pró-reitorias, as conclusões foram um tanto quanto divergentes dos demais membros da comunidade acadêmica. Os resultados apresentam apenas potencialidades, exceto quando se trata da planilha financeira que deve estar anexada ao PDI, documento que não existe, segundo as respostas obtidas. Nesta etapa da auto-avaliação, verificou-se que o PDI não está em acordo com as orientações fornecidas pelo MEC, quanto à gestão institucional, não apresenta a organização administrativa, de gestão de pessoal e de políticas de atendimento aos discentes.

Como diz o próprio relatório, “um dos pressupostos básicos orientados pelo MEC, que são os projetos de cursos previstos para o primeiro ano de vigência do Plano” (UFRR, 2006) não está contemplado no documento. Além dessa fragilidade apontada no relatório, consta a ausência de plano para atendimento às diretrizes pedagógicas (perfil do egresso, seleção de conteúdos, princípios metodológicos, processo de avaliação, práticas pedagógicas inovadoras, políticas de estágio, prática profissional e atividades complementares), descrição da oferta de cursos e programas (número de vagas, dimensões das turmas, turno de funcionamento e regime de matrícula) e cronograma de expansão, itens também listados nas orientações do MEC. Em relação à infra-estrutura, aspectos financeiros e orçamentários e, principalmente, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, o PDI não atende a nenhuma das diretrizes do MEC.

Em virtude do resultado da avaliação da dimensão 1 – Missão e PDI, a CPA sugeriu que a Administração não só revise o PDI, mas o fizesse com ampla discussão na comunidade acadêmica, anexando os projetos de cursos previstos para o primeiro ano de vigência do Plano, elaborando políticas de atendimento ao ensino, pesquisa e extensão, além de prever avaliação e acompanhamento das atividades acadêmicas como um todo.

Outras fragilidades detectadas pela auto-avaliação são: não apresentação explícita de política sistematizada voltada para o desenvolvimento de pesquisa tecnológica; defasagem nas Metodologias de Ensino; poucas ações interdisciplinares na implantação curricular, itens não contemplados nas ações apresentadas no relatório de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que não há registros sobre auto-avaliações realizadas enquanto programas antes de 2005, apenas a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para os programas de pós-graduação. Percebe-se, a partir dos dados analisados, que a iniciativa pela implantação de um processo que avalie as atividades desenvolvidas pela Instituição não parte da necessidade de questionar-se a respeito de sua função. Ao que parece, a existência de tal processo avaliativo se deve tão somente à exigência do MEC, não obstante ser este um dos objetivos propostos pela CPA/UFRR.

Em seu relatório de gestão, a UFRR afirma ter considerado o PDI para sua elaboração. Porém, verificou-se que este documento teve seu processo de elaboração e aprovação duramente criticado pela comunidade acadêmica, o que está registrado no relatório de auto-avaliação da IES. Estabelecendo-se a relação entre os dois relatórios, observou-se que, em nenhum momento da elaboração do relatório de gestão está registrada a preocupação com os dados levantados pela CPA durante a realização do processo de auto-avaliação, dados esses que foram obtidos mediante ampla participação da comunidade acadêmica, conforme percentuais apresentados anteriormente. “Ressalto que para a tomada de decisões no âmbito da UFRR, são considerados os seguintes aspectos: PDI, LDO, Pessoal, Infraestrutura.” (UFRR, 2008) Isso desperta uma preocupação em relação a concepção de avaliação que tem a administração da instituição e a importância dispensada ao processo.

A noção de avaliação como instrumento de trabalho para análise de resultados e tomada de decisões esteve no eixo central da metodologia adotada pela CPA. Contrário a isso está a atuação da UFRR, quando não considera o relatório de auto-avaliação como balizador de suas ações institucionais. Contemplar a participação democrática de todos os indivíduos da comunidade acadêmica interna e externa é imprescindível, para que haja uma visão global de todos sobre a IES. A UFRR deve se preocupar com sua inserção no contexto regional, visando

atender com ações efetivas às peculiaridades regionais, aos arranjos produtivos locais e aos interesses dos trabalhadores e da sociedade.

Porém, mesmo acontecendo todo o processo de sensibilização para o processo de auto-avaliação nas instituições, não se percebe um comprometimento maior por parte da comunidade acadêmica. As discussões sobre a proposta acabam ecoando no vazio, visto ainda não haver uma cultura de avaliação na IES. Talvez a causa disso seja o fato de não ter havido uma ampla mobilização nas instituições no momento da concepção do projeto nacional. As discussões pouco alcançaram a comunidade acadêmica propriamente dita, mas apenas reitores e membros de comissões específicas.

Depresbiteris (2005) enfatiza que avaliar uma instituição é ir além dos números e estatísticas, é buscar compreender seus problemas e sucessos. A avaliação institucional pressupõe a participação efetiva e a disposição de cada sujeito envolvido no processo, seja aluno, professor ou técnico-administrativo, de quem se espera a busca por mais qualidade no ensino superior. Trata-se de um processo de criação da cultura do auto-conhecimento, de atualização e de auto-regulação institucional. É um processo de mudança e de melhoria lento, com avanços e retrocessos, de compromisso com o futuro da IES.

O que deveria interessar na avaliação não seria a aprovação ou reprovação de uma instituição, mas seu desenvolvimento, crescimento, a adoção de uma postura democrática do sistema de ensino melhorando a qualidade. Assim, é importante que os resultados da avaliação sejam utilizados para a adequação das políticas internas e para a redefinição das prioridades.

A avaliação institucional é um processo de mudança que por si só vem gerando e definindo as novas necessidades e ações. Nesse contexto, conviver com novos modelos institucionais pressupõe uma visão flexível para novas soluções aos problemas. Reflexão compartilhada na identificação e avaliação de necessidades e realizações, atuação em equipe e priorização criteriosa de atividades abrem novos espaços e enfrentam novos desafios. Superar a fragmentação existente na prática universitária, transformando todos em protagonistas de um projeto de uma nova Universidade, indica uma perspectiva da reestruturação e reintegração, pois significa integração, unificação de tendências aparentemente opostas, ou busca da síntese entre o conflito e o consenso.

Fazer o diagnóstico de uma Instituição de Ensino Superior é uma preocupação relevante e de total responsabilidade dos governantes e membros representantes das gestões das Universidades Brasileiras. Como diz Vianna (2003), a avaliação é apenas uma parte do processo, identificando potencialidades e fragilidades, destacando os aspectos a serem

aperfeiçoados. Porém, de nada valerá o processo se a realidade não for transformada para melhor. As avaliações apenas apontam problemas, não os solucionam.

Além do simples atendimento às exigências do MEC, sugere-se que a UFRR efetive o fortalecimento da auto-avaliação em seu âmbito, permitindo que os dados coletados subsidiem as tomadas de decisão das instâncias administrativas e acadêmicas, no sentido de suprir as carências verificadas no processo. Por fim, ressalte-se que o trabalho da CPA é um valioso instrumento de colaboração na institucionalização de políticas para a instituição, desde que seja devidamente reconhecido.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ilva Ruais de. Avaliação institucional [dissertação]: um estudo sobre o projeto da UFSC Florianópolis, 1996.

ALMEIDA Jr., Vicente de Paula. Uma Análise do Processo de Formação das Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil. In: *AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES*. Campinas, SP, v.10, n.1, p. 9-30. mar. 2005.

ANDES-SN. *A contra-reforma da Educação Brasileira*. Brasília: ANDES-SN, 2004.

ANDIFES. *Uma proposta de avaliação das instituições de ensino superior*. Brasília: ANDIFES, 1994.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. *Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008*. Disponível em: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7_hm.htm. Acessado em 03/03/2009.

BALZAN, Newton César & DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação Institucional – teoria e experiências*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz and ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, v. 13, n. 1, pp. 131-152, 2008. Acesso em: 27/04/2008.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. *Avaliação*, Campinas, v.3, nº 34, 1998.

BRASIL. *PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília: SESu, 1994.

_____. *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – da concepção à regulamentação*. 4ª ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 4.024/1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acessado em 03/11/2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 5.540/1968. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acessado em 03/11/2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acessado em 03/11/2008.

_____. *Constituição 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 22/99 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94*. - Ed. atual. em 1999. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

_____. *Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2007*. MEC/INEP, Brasília/DF, 2009.

_____. *Roteiro de Auto-avaliação institucional 2004*. Brasília/ DF, 2004

_____. *Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acessado em 13/05/2008.

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

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995 – 2006) _ Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JR., João dos Reis, OLIVEIRA, João de & MANCEBO, Deise (orgs.). *Reforma Universitária - Dimensões e Perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. (Col. Políticas Universitárias).

CECHIN, Zenir Maria Forgiarini. A avaliação do ensino superior. In: Edição: 2000 - Vol. 25 - N° 02 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/index2000.htm>. Acesso em 22/12/2008

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. 3ª. Ed., São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T., FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia. *500 anos de Educação no Brasil*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *A universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. – São Paulo: UNESP, 2007.

_____. *A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas*. 3ª. Ed., São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação superior na Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. Auto-avaliação das Instituições de Ensino Superior. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas*. In: *Avaliação*, Campinas, v.3, n° 34, 1998.

_____. Avaliação da Educação Superior, regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (orgs.). *Avaliação e Compromisso Público – educação superior em debate*. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

_____. (Org.). *Avaliação Institucional da UNICAMP: Processo, Discussão e Resultados*. UNICAMP, Campinas, SP. 1994.

_____. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César & DIAS SOBRINHO, José (orgs.) *Avaliação Institucional – teoria e experiências*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Avaliação na educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DURHAM, Eunice. *O projeto de Reforma do Ensino Superior*. Disponível em: http://www.observa.ifcs.ufrj.br/trabalhosemandamento/Durham_Eunice_ReformaEnsSup.pdf. Acessado em 07/01/2009.

FARIA, Dóris Santos de. Construção conceitual da Extensão Universitária: uma conclusão desautorizada. In: FARIA, Dóris Santos de (org.) *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FORGRAD – XVII Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Política Nacional de Graduação*. Manaus, AM: EDUA, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GOERGEN, Pedro. Ensino e Formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo (orgs.). *Avaliação Democrática Para uma Universidade Cidadã*, Florianópolis, SC: Insular, 2003.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, Marcos. *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação – teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2004.

MATA, Leandra Porto da. As continuidades e as discontinuidades da educação superior no Brasil: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. In: *Trabalho Necessário*, ano 3, nº. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Leandra%20TN3.htm>. Acesso em 25/03/2009.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

NUNES, Lina Cardoso. *As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 339-348, jul./set. 2006.

PÁDUA, Elizabeth M. M. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagem teórico-prática*. 4ª ed., Campinas: Papirus, 1997.

PALHARINI, Francisco de Assis. *O Estado do PAIUB em Universidades Federais da Região Sul e Sudeste: tormento ou paixão*. 1999. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói:

_____. *PAIUB 2000 – trajetória da qualidade*. relatório. Disponível em: http://www.prg.ufpb.br/cspa/PAIUB_2000.htm Acessado em: 11 de julho de 2007.

PERRENOUD, Philippe. Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. In: *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, 1993, p. 59-76. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/031600ar>. Acessado em 03/03/2009.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social – métodos e técnicas*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. In: *Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, vol. 1, n.1, pp. 47-53. Campinas/SP, 1996.

_____. In: DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton César (orgs.) *Avaliação Institucional: Teorias e Experiências*. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 37-52

_____ & GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. In: *R B P G*, v. 3, n. 6, p. 193-213, Brasília-DF, dez. 2006.

ROTHEN, JOSÉ CARLOS. Os bastidores da reforma universitária de 1968. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22/02/2008.

SANTANA, Margarida Conceição Cunha - *Avaliação Institucional, as relações de saber e poder na universidade: Regulação e Auto-avaliação*. Dissertação de Mestrado. Goiânia, UCG, 2007.

SILVA, Maria Abadia. *Intervenção e Consentimento: A política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA JR., João dos Reis. e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior. In: _____. (org.). *Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação. In: DURHAM, Eunice e SCHWARTZMAN, Simon (orgs.) *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo/SP: EdUSP, 1992. (Col. Base; vol. 2)

SOARES, Maria Susana Arrosa. *O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil*. IESALC/Unesco, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. *Relatório de Gestão 2007*. Boa Vista/RR, 2008. Disponível em www.ufrb.br/prads. Acessado em 07/05/2008

_____. Comissão Própria de Avaliação. *Relatório de Auto-avaliação Institucional: um olhar sobre a UFRR*. Boa Vista/RR, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Relatório de Auto-avaliação Institucional*. Porto Velho/RO, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliações em debate: Saeb, Enem, Provão*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXOS

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004
(DOU Nº 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, P. 3/4)

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

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

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e

social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

GABINETE DO MINISTRO

Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004

Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 14 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, resolve:

CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS

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

Art. 2º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

CAPÍTULO II DA COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES)

Art. 3º Compete a CONAES:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais;

VIII - realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Parágrafo único. Para o desempenho das atribuições descritas no caput e estabelecidas no art. 6º da Lei no 10.861 de 2004, poderá ainda a CONAES:

I - institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;

II - oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo;

III - apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;

IV - garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;

V - assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;

VI - analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;

VII - promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos;

VIII - promover atividades de meta-avaliação do sistema para exame crítico das experiências de avaliação concluídas;

IX - estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior, estabelecendo diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 4º A avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES.

Parágrafo único. A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e Comissões Assessoras de Áreas para as diferentes áreas do conhecimento.

Art. 5º Para as avaliações externas in loco, serão designadas pelo INEP:

I - Comissões Externas de Avaliação Institucional;

II - Comissões Externas de Avaliação de Cursos.

Art. 6o O INEP, sob orientação da CONAES, realizará periodicamente programas de capacitação dos avaliadores que irão compor as comissões de avaliação para a avaliação das instituições e para a avaliação dos cursos de graduação.

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

§ 1o As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

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

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

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

Art. 8o As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

SEÇÃO I

DA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 9o A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de auto-avaliação e de avaliação externa.

Art. 10. A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Art. 11. O INEP, órgão responsável pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES, disponibilizará, em meio eletrônico, orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de auto-avaliação, entre os quais incluem-se obrigatoriamente aqueles previstos no Art. 3o da Lei no 10861/2004.

Art. 12. A CONAES, com o apoio técnico do INEP, estabelecerá formas de acompanhamento do processo de auto-avaliação para assegurar a sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição, podendo solicitar documentos sobre o desenvolvimento do mesmo e sobre os resultados alcançados.

Art. 13. As avaliações externas in loco das IES serão realizadas por Comissões Externas de Avaliação Institucional designadas pelo INEP, devendo ocorrer após o processo de auto-avaliação.

§ 1o O prazo para a apresentação dos resultados do processo de auto-avaliação será de até dois anos, a contar de 1o setembro de 2004.

§ 2o A primeira avaliação externa in loco das IES, no âmbito do SINAES, ocorrerá no prazo máximo de dois anos, de acordo com cronograma a ser estabelecido pela CONAES.

§ 3o As avaliações externas in loco subsequentes deverão ser realizadas segundo cronograma próprio a ser estabelecido pela CONAES,

em sintonia com as demandas do processo de regulação.

§ 4o A avaliação externa in loco das IES será realizada por comissões externas de avaliação institucional, constituídas por membros cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art 14. A avaliação institucional será o referencial básico para o processo de credenciamento e reconhecimento das instituições, com os prazos de validade estabelecidos pelos órgãos de regulação do Ministério da Educação.

Parágrafo único. No caso de credenciamento ou reconhecimento de Universidades, deve-se considerar a produção intelectual institucionalizada nos termos da resolução CES No 2, de 07 de abril de 1998.

Art. 15. As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos:

I - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;

III - dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior;

IV - dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, disponíveis no momento da avaliação;

V - relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;

VI - dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE;

VII - relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;

VIII - relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;

IX - documentos sobre o credenciamento e o último reconhecimento da IES;

X - outros documentos julgados pertinentes.

Art. 16. O instrumento de avaliação externa permitirá o registro de análises quantitativas e qualitativas por parte dos avaliadores, provendo sustentação aos conceitos atribuídos.

Art. 17. As avaliações de instituições para efeito de ingresso no sistema federal de ensino superior, serão da competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.

SEÇÃO II

DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Art. 18. A avaliação dos cursos de graduação será realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP, constituídas por especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento, cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art. 19. Os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação terão seus conteúdos definidos com o apoio de Comissões Assessoras de Área, designadas pelo INEP.

Art. 20. As Comissões Externas de Avaliação de Cursos terão acesso antecipado aos dados, fornecidos em formulário eletrônico pela IES, e considerarão também os seguintes aspectos:

I - o perfil do corpo docente;

II - as condições das instalações físicas;

III - a organização didático-pedagógica;

IV - o desempenho dos estudantes da IES no ENADE;

V - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;

VI - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e

VII - outros considerados pertinentes pela CONAES.

Art. 21. A periodicidade das avaliações dos cursos de graduação será definida em função das exigências legais para reconhecimento e renovação de reconhecimento, contemplando as modalidades presencial e a distância.

Art. 22. As avaliações para fins de autorização de cursos de graduação serão de competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.

SEÇÃO III

DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Art. 23. A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Art. 24. A Avaliação do Desempenho dos Estudantes será realizada pelo INEP, sob a orientação da CONAES, mediante a aplicação do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Parágrafo único. O ENADE será desenvolvido com o apoio técnico das Comissões Assessoras de Área.

Art. 25. O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes do final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação, que serão selecionados, a cada ano, para participarem do exame.

Parágrafo único. Caberá ao INEP definir os critérios e procedimentos técnicos para a aplicação do Exame.

Art. 26. Anualmente o Ministro do Estado da Educação, com base em proposta da CONAES, definirá as áreas e cursos que participarão do ENADE, conforme previsto no Art. 50 da Lei nº 10861/2004.

Art. 27. Será de responsabilidade do Dirigente da instituição de educação superior a inscrição, junto ao INEP, de todos os estudantes habilitados a participarem do ENADE.

Art. 28. O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem.

§ 1º O estudante que não for selecionado no processo de amostragem terá como registro no histórico escolar os seguintes dizeres:

“dispensado do ENADE pelo MEC nos termos do art. 50 da Lei nº 10861/2004”.

§ 2º O estudante que participou do ENADE terá como registro no histórico escolar a data em que realizou o Exame.

Art. 29. Quando da utilização de procedimentos amostrais, só serão considerados, para fins de avaliação no âmbito do SINAES, os resultados de desempenho no ENADE dos estudantes que fizerem parte do conjunto selecionado na amostragem do INEP.

§ 1º Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados aos estudantes que integraram as amostras selecionadas em cada curso, às IES participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

§ 2º A divulgação dos resultados individuais aos estudantes será feita mediante documento específico, assegurado o sigilo nos termos do § 9º do Art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 30. O INEP aplicará anualmente aos cursos selecionados a participar do ENADE os seguintes instrumentos:

I - aos alunos, questionário sócio-econômico para compor o perfil dos estudantes do primeiro e do último ano do curso;

II - aos coordenadores, questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso.

Parágrafo único. Os questionários referidos neste artigo, integrantes do sistema de avaliação, deverão estar articulados com as diretrizes definidas pela CONAES.

CAPÍTULO IV DOS PROCEDIMENTOS COMUNS DA AVALIAÇÃO

Art. 31. Os processos avaliativos do SINAES, além do previsto no Art. 1º desta Portaria, subsidiarão o processo de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 32. A avaliação externa das instituições e cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas, numa escala de cinco níveis, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e re-credenciamento de instituições.

Art. 33. O INEP dará conhecimento prévio as IES do resultado dos relatórios de avaliação antes de encaminhá-los a CONAES para parecer conclusivo.

§ 1º A IES terá o prazo de 15 (quinze) dias para encaminhar ao INEP pedido de revisão de conceito devidamente circunstanciado.

§ 2º O processo de revisão de conceito apreciado pelo INEP, qualquer que seja o seu resultado final, fará parte da documentação a ser encaminhada a CONAES, devendo ser considerado em seu parecer conclusivo.

Art. 34. Os pareceres conclusivos da CONAES serão divulgados publicamente para conhecimento das próprias IES avaliadas e da sociedade e encaminhados aos órgãos de regulação do Ministério da Educação.

Art. 35. A CONAES em seus pareceres informará, quando for o caso, sobre a necessidade de celebração do protocolo de compromisso, previsto no art. 10º da Lei no 10.861 de 2004, indicando os aspectos que devem merecer atenção especial das partes.

§ 1º O prazo do protocolo de compromisso será proposto pela CONAES e seu cumprimento será acompanhado por meio de visitas periódicas de avaliadores externos indicados pelo INEP.

§ 2º Os custos de todas as etapas de acompanhamento do protocolo de compromisso serão de responsabilidade das respectivas mantenedoras.

§ 3º O protocolo de compromisso ensejará a instituição de uma comissão de acompanhamento que deverá ser composta, necessariamente, pelo dirigente máximo da IES e pelo coordenador da CPA da instituição, com seus demais membros sendo definidos de

acordo com a necessidade que originou a formulação do protocolo, em comum acordo entre o MEC e a IES.

Art. 36. O descumprimento do protocolo de compromisso importará na aplicação das medidas previstas no Art. 10 da lei 10.861 de 2004.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 37. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 38. Os casos omissos serão resolvidos pelo Ministro da Educação.

Art. 39. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

TARSO GENRO.

Relatório de Auto-avaliação da UFRR – folha de rosto



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO**



RELATÓRIO AUTO-AVALIAÇÃO 2005

I – DADOS DA INSTITUIÇÃO

Nome/ Código da IES: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Caracterização de IES:

Instituição pública :
 municipal estadual federal

Instituição privada :
 com fins lucrativos sem fins lucrativos comunitária confessional

Universidade Centro Universitário Faculdade ISE CEFET

Estado : Roraima

Município: Boa Vista

Composição da CPA

Nome (Assinalar, com um *, nome do Coordenador da CPA)	Segmento que representa (docente, discente, técnico-administrativo, sociedade civil)
Ângela Maria Gomes Portela	Técnico Administrativo
Arléia Deon e Silva	Discente
Antônia Costa da Silva	Docente
Elenize Cristina Oliveira Silva	Sociedade Civil Organizada
Eliani de Carvalho Branches Soares	Discente
Elizanilda Ramalho do Rêgo*	Docente
Marcos José Salgado Vital	Docente
Maria Rosiney Marques da Cruz	Técnico Administrativo
Vilani Marques Beserra	Sociedade Civil Organizada

Período de mandato da CPA : 14 de junho de 2004 a junho de 2008.

Ato de designação da CPA : Portarias: 172/GR, de 14 de junho de 2004; portaria 047/GR de 09 de março de 2005; Portaria 220/GR de 19 de setembro de 2005, Portaria 015/GR de 27 de janeiro de 2006 e Portaria 221/GR de 13 de julho de 2006.