



## **SINAES NO CEFET/RJ: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTO-AVALIAÇÃO**

Luiz José Henrique Nogaroli Cavalcante

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador:

Prof. Alvaro Chrispino, D.Ed.

Rio de Janeiro  
Fevereiro/2013

## **SINAES NO CEFET/RJ: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTO-AVALIAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Luiz José Henrique Nogaroli Cavalcante

Aprovada por:

---

Presidente, Prof. Alvaro Chrispino, D.Ed. (orientador)

---

Prof. Leydervan de Souza Xavier, D.C.

---

Prof<sup>a</sup> Thereza Penna Firme, Ph.D. (UFRJ)

Rio de Janeiro  
Fevereiro/2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C376 Cavalcante, Luiz José Henrique Nogaroli  
SINAES no CEFET/RJ: contribuições para a auto-avaliação /  
Luiz José Henrique Nogaroli Cavalcante.—2013.  
ix, 94f. + apêndice ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação  
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.

Bibliografia : f.89-94

Orientador : Alvaro Chrispino

1. Avaliação educacional. 2. Política pública. 3. Centro Federal  
de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. I. Chrispino,  
Alvaro (Orient.). II. Título.

CDD 371.26

*Dedico esse trabalho a minha família e amigos, desculpando-me pelas ausências no período.*

*“Sei que há somente um Deus Vivente, Verdadeiro e Infinito, Criador e Mantenedor de todas as coisas visíveis e invisíveis, cuja Essência está difundida em todo o Universo e cuja Mente e Consciência constituem a Alma do Homem”.<sup>1</sup>*

*Agradeço ao Deus do meu coração, ao Deus da minha compreensão pela oportunidade de iniciar e o privilégio de concluir esse trabalho árduo e recompensador.*

*Agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização dessa tarefa.*

*Agradeço, em especial, ao professor Doutor Alvaro Chrispino pela orientação segura e intervenções precisas nos momentos decisivos desse trabalho.*

*Que as bênçãos de Deus recaiam sobre todos.*

*Assim seja!*

---

<sup>1</sup> Artigo I, do Credo Rosacruz, constituído na semana de 23 a 30 de julho de 1930, na Convenção Internacional realizada no Templo da AMORC em San Jose, California, USA, sob a autoridade do Imperator Harvey Spencer Lewis.

## RESUMO

### SINAES NO CEFET/RJ: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTO-AVALIAÇÃO

**Luiz José Henrique Nogaroli Cavalcante**

Orientador:

Prof. Alvaro Chrispino, D.Ed.

Resumo da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

A publicação da Lei nº 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como atual sistema avaliativo das instituições de ensino superior (IES) brasileiras. O SINAES tem como missão promover o aumento da eficácia e da qualidade na educação superior. Um dos instrumentos avaliativos do SINAES é a auto-avaliação ou avaliação interna, coordenada pela Comissão Própria de Auto-avaliação (CPA) de cada IES. A CPA é constituída por membros da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade, seu trabalho visa à elaboração de relatório com objetivo de ampliar o conhecimento institucional, identificando potencialidades e fragilidades. O relatório é elaborado pela aplicação de instrumentos de pesquisa consonantes com as dimensões propostas pelo SINAES. Essa investigação objetivou contribuir com a auto-avaliação no CEFET/RJ mediante o resgate histórico das experiências do primeiro ciclo avaliativo, a partir das falas de alguns de seus principais atores e da análise empírica sob a experiência do pesquisador nos ciclos posteriores. Foram identificados elementos sistêmicos ao processo auto-avaliativo e agrupados em quatro eixos temáticos (cultura em avaliação, tempo, métodos e gestão avaliativa) observados em seus vieses de fragilidades. Da análise desses conjuntos foi possível elaborar sugestões com a intencionalidade de mitigar os efeitos de tais fragilidades sistêmicas, constrictivas ao pleno desenvolvimento do processo auto-avaliativo. Os resultados indicam a necessidade de institucionalizar o tempo dedicado à geração de conhecimentos e trabalho avaliativos podendo efetivar-se com a criação de núcleo de estudos em avaliação, onde será gerado conhecimento na área, elaboração teórica, capacitação de gestores e interessados em disseminar a cultura em avaliação. Além disso, sugere-se o estímulo a uma gestão efetivamente baseada em diagnósticos, conectando-os à estrutura organizacional a partir do envolvimento das respectivas chefias e da aplicação de ferramentas gerenciais adaptadas ao processo auto-avaliativo no CEFET/RJ.

Palavras-chave:

Auto-avaliação; Políticas públicas em avaliação; SINAES.

Rio de Janeiro

Fevereiro/2013

**ABSTRACT****SINAES IN CEFET/RJ: CONTRIBUTIONS TO A SELF-ASSESSMENT****Luiz José Henrique Nogaroli Cavalcante**

Advisor:

Prof. Alvaro Chrispino, D.Ed.

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ as partial fulfillment of the requirements for the degree of Technology Master.

The publication of the Law nº 10.861/2004 instituted the National Assessment of Higher Education (SINAES) as a current evaluation system of Brazilian higher education institutions (IES). The SINAES's mission is to improve efficiency and quality in higher education. One of the SINAES evaluative instruments is the self-evaluation or internal evaluation, coordinated by the Self-Assessment (CPA) committee of each IES. The CPA committee includes members from the academic community and the society. The CPA aims to reporting with the objective of increasing institutional knowledge, identifying strengths and weaknesses. The report is produced according to the SINAES regulations. The aim of this study is to contribute to the self-assessment at CEFET/RJ through the historical records from the first experience, by the speech of some of its main actors, and the empirical analysis of the researcher experience in the further cycles. Systemic elements were identified by self-evaluative process and grouped into four themes (culture assessment, time management methods and evaluative management) observed in their weaknesses biases. From these analyses were possible to elaborate suggestions to mitigate the effects of such systemic weaknesses, constricting the full development process of self-evaluation. Results indicate the need to institutionalize the time devoted to knowledge generation and evaluative work. The creation of a core study could stimulate the knowledge in the area, theoretical elaboration and the training of managers interested in spreading the self-evaluation culture. Furthermore, it is suggested that a stimulus in the management based on diagnosis, connecting them to the organizational structure with the involvement of their managers and application management tools adapted to the self-evaluation process at CEFET/RJ.

Keywords:

Self-evaluation; Public Policies in Review; SINAES.

## SUMÁRIO

<b>I</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
I.1	Problematização.....	02
I.2	Delimitação do tema.....	02
I.3	Objetivos.....	03
I.4	Justificativa da pesquisa.....	03
I.5	Estrutura do trabalho.....	06
<b>II</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>07</b>
II.1	Organizações, técnicas e projeto.....	08
II.2	Instituições educacionais.....	13
II.3	Avaliação como política pública.....	21
II.4	Principais avaliações das IES brasileiras.....	25
II.5	Avaliação de programas sociais e o modelo SINAES.....	29
II.5.1	O que é avaliação?.....	30
II.5.2	O que é avaliado e para que finalidade?.....	36
II.5.3	Quem avalia?.....	38
II.5.4	Quando e de que forma se avalia?.....	39
<b>III</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>44</b>
III.1	Complexidade dos estudos organizacionais.....	44
III.2	Abordagem e tipo da pesquisa.....	46
III.3	Delineamento da pesquisa.....	47
III.4	Instrumentos de pesquisa utilizados na coleta dos dados.....	48
III.5	Tratamento e análise dos dados.....	49
III.6	Limitações da pesquisa.....	49
<b>IV</b>	<b>O AMBIENTE DA PESQUISA E VIVÊNCIA DO PESQUISADOR.....</b>	<b>50</b>
IV.1	CEFET/RJ.....	50
IV.2	Comissão Própria de Auto-avaliação (CPA).....	54
IV.3	A experiência vivenciada pelo pesquisador.....	55
<b>V</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
V.1	Primeiro ciclo auto-avaliativo.....	56
V.2	Ciclos auto-avaliativos posteriores.....	58



<b>VI ANÁLISES DOS RESULTADOS E SUGESTÕES.....</b>	<b>60</b>
VI.1 Primeiro ciclo auto-avaliativo.....	60
VI.1.1 1ª etapa: preparação para o primeiro ciclo avaliativo.....	61
VI.1.2 2ª etapa: desenvolvimento do processo auto-avaliativo.....	63
VI.1.3 3ª etapa: consolidação do processo auto-avaliativo.....	65
VI.2 Ciclos auto-avaliativos posteriores.....	66
VI.2.1 Eixo 1 – Cultura em avaliação.....	67
VI.2.1.1 Elementos do eixo 1.....	68
VI.2.1.2 Análises do eixo 1.....	69
VI.2.1.3 Sugestões do eixo 1.....	71
VI.2.2 Eixo 2 – Tempo.....	73
VI.2.2.1 Elementos do eixo 2.....	74
VI.2.2.2 Análises do eixo 2.....	74
VI.2.2.3 Sugestões do eixo 2.....	75
VI.2.3 Eixo 3 – Métodos.....	77
VI.2.3.1 Elementos do eixo 3.....	77
VI.2.3.2 Análises do eixo 3.....	77
VI.2.3.3 Sugestões do eixo 3.....	79
VI.2.4 Eixo 4 – Gestão avaliativa.....	80
VI.2.4.1 Elementos do eixo 4.....	81
VI.2.4.2 Análises do eixo 4.....	81
VI.2.4.3 Sugestões do eixo 4.....	84
<b>VII CONCLUSÃO.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>95</b>

## I. INTRODUÇÃO

A avaliação institucional nas Instituições de Ensino Superior (IES), atualmente representada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), é um fato social e como tal não deve ser analisada fora de contextos ampliados, sob risco de perder parcela expressiva de seu significado. Contextos são representações de redes de relações onde indivíduos ou grupos influenciam-se num permanente “tornar-se”. A percepção da contemporaneidade, nesta perspectiva, explicita a dificuldade dos estudos organizacionais e a complexidade de suas análises.

O papel do Estado frente à sociedade vem sendo questionado por diferentes modelos de interpretação da realidade em busca de estabelecer a relação considerada ideal. Alguns modelos constituíram-se em corpos teóricos, supostamente consistentes, configurando-se como sistemas de idéias (ideologias) com seus respectivos núcleos duros, formas dogmáticas de interpretar a realidade. No âmbito dessa investigação, toma-se o significado de ideologia como um conjunto de paradigmas, baseados em postulados, não demonstráveis, por definição, determinantes de modelos interpretativos limitadores ou redutores da percepção de realidade, desse modo, assim como CHRISPINO (2005, p. 70), considera-se a ideologia “como sistema de crenças que reduz a realidade”. Ideologias, tais como “modos de ver” a realidade, estabelecem entre si campos de enfrentamento onde pretendem fazer prevalecer suas visões de mundo, na expectativa de transformá-las em senso comum. Em especial, considera-se o neoliberalismo e os neomarxismos como dogmas a influenciar os campos sociais, políticos, econômicos e financeiros. Esses dogmas estabelecem os ambientes educacionais como cenários privilegiados para exercerem suas disputas de poder, dada a centralidade da educação na contemporaneidade.

Ao considerar a missão atribuída às instituições educacionais como entidades que têm como principal legado a formação de sujeitos autônomos, em processo de construção de sua emancipação, pode-se inferir que posicionamentos demasiadamente ideologizados não contribuam para um ambiente favorável aos questionamentos, sistematizações e re-sistematizações essenciais para construção da autonomia dos sujeitos.

No Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990, tem predominado um modelo de Estado alinhado com os pressupostos neoliberais e em processo de transformação por um gerencialismo público que, entre outras características, estimula a transferência da responsabilidade estatal pela implantação e manutenção de políticas públicas, em especial, as de cunho social, às organizações sociais de interesse público (OSCIP's) (BRESSER-PEREIRA, 1996). Na atualidade, parece haver uma tendência de o Estado Nacional minimizar seu papel como promotor de políticas públicas sociais e maximizar sua função avaliativa e regulatória, características do “Estado-avaliador”. Nesse modelo de estado, a avaliação de

programas sociais adquire centralidade e passa a constituir, ela mesma, uma política pública em permanente risco de apropriação por interesses econômico-financeiros e político-ideológicos.

Dentre as políticas públicas sociais, a educação ocupa lugar privilegiado dado o potencial transformador que ocupa na sociedade contemporânea. Quando em nível superior, relaciona-se com a capacidade de construção da autonomia nacional e possibilita a melhoria da qualidade de vida da população, por meio do desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação. Nesse sentido, a qualidade da educação superior constitui-se num diferencial competitivo no conjunto das nações, por essas características tal avaliação torna-se temática amplamente discutida, transitando entre as perspectivas de controle e emancipação. O crescente interesse é revelado pela quantidade de trabalhos e discussões acadêmicas que contribuem para a ampliação do conhecimento e embasamento teórico, incluindo a presente contribuição.

## **I.1 Problematização**

No Brasil, as discussões sobre avaliação de programas sociais, em especial, as referentes às instituições de ensino superior (IES), são relativamente recentes. Durante as décadas de 1980 e 1990, foram implementados alguns modelos avaliativos tendo-se chegado ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) que vigora a partir da publicação da Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004. Diante da normativa que imputa ao CEFET/RJ a obrigatoriedade em auto-avaliar-se trata-se, então, investigar como potencializar esse processo na instituição.

## **I.2 Delimitação do tema**

*“O pianista de jazz Duke Ellington ao ser indagado sobre qual seria a fórmula do sucesso, respondeu: ‘A do sucesso eu não sei, mas a do fracasso é tentar agradar a todo mundo’.”*  
**Bráulio Tavares**

A avaliação institucional das IES absorve parte da complexidade característica do campo educacional, assumindo múltiplos significados e sendo atravessada por interesses diversos. A análise organizacional é um campo de estudo multidisciplinar, exigindo capacidade de abstração e percepção, nem sempre clara, das interações contextuais. Nessa investigação, a dificuldade na delimitação do objeto, relaciona-se com o iminente risco de estabelecer o corte epistemológico que transita de ignorar aspectos essenciais até a perda do foco no objeto da pesquisa em função da multiplicidade de aspectos transversais à temática da avaliação

institucional. Dito isso, define-se como objeto do presente estudo, a auto-avaliação no âmbito do CEFET/RJ, no período de 2004 a 2012, sob o modelo SINAES.

### I.3 Objetivos

*“Quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável”.*  
**Sêneca**

A investigação tem como objetivo geral **contribuir para o aprimoramento do processo auto-avaliativo no CEFET/RJ.**

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- Resgatar parte da memória das experiências vivenciadas no primeiro ciclo avaliativo a partir da fala de alguns dos principais atores da CPA, à época;
- Identificar e analisar elementos considerados sistêmicos ao processo auto-avaliativo, tomados a partir de suas fragilidades, que imponham limitações ao pleno desenvolvimento desse processo;
- Propor sugestões de ações no sentido de mitigar os efeitos desses limitadores.

### I.4 Justificativa

A contemporaneidade apresenta desafios para pessoas e organizações. De acordo com SENGE (2008, p. 11),

*“Vivemos em uma era de enormes mudanças institucionais, talvez sem precedentes desde o início da Era Industrial. É difícil encontrar instituições – governamentais, educacionais ou empresariais -, em qualquer lugar, que estejam correspondendo às expectativas da sociedade. Embora a riqueza aumente para alguns, crescem também a desigualdade, a deterioração do meio ambiente e a fragmentação social. No coração desses fracassos está o aumento da conscientização de que nossos problemas não surgiram dos nossos esforços de melhoria, mas sim, e apesar disso, por causa desses esforços [...]”.*

Para os seres humanos, tais desafios podem surgir como inseguranças em relação a um futuro cada vez menos previsível a ponto de especialistas em comportamento humano argumentarem que vivemos uma profunda crise de significado, representada pela incessante busca de sentido para a existência.

Infere-se que instituições educacionais, enquanto espaços destinados à captação, preservação e estímulo à geração de conhecimentos, sirvam à formação humana e profissional, nessa ordem natural. Nesse sentido, espera-se que as IES adotem atitudes reflexivas sobre definições, conceitos e postulados, em especial, sobre seu próprio papel diante da realidade em permanente transformação. Supõe-se que a atitude reflexiva e

verdadeiramente crítica deva representar um substrato às construções intelectuais ali presentes. Para VIEIRA PINTO (2005), a capacidade humana de refletir em profundidade está associada ao “encantamento em face do desconhecido”, o “maravilhamento” Aristotélico. Esta curiosidade diante da vida deveria operar como motor da busca pelo conhecimento da natureza e, principalmente, pelo conhecimento de si mesmo, autoconhecimento. A auto-avaliação remete à capacidade de refletir individual e coletivamente visando ampliar a percepção do eu, do outro e da própria coletividade, em relação a contextos variados.

Quanto à relevância teórica percebe-se, por meio da consulta à literatura especializada, a forte correlação entre os conceitos de auto-avaliação e reflexão.

Quanto a isso, HOFMANN (2008, p. 10) afirma:

*“[...] A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada”.*

Conforme o documento “Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições (2004, p. 5), “[...] a instituição constrói, aos poucos, uma **cultura de avaliação** que possibilita uma permanente atitude de **tomada de consciência** (*grifos próprios*) sobre sua missão e finalidade acadêmica e social”. E mais,

*“A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos **produzir conhecimentos** (grifo próprio), 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 atores 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”.*

A tomada de consciência e a produção de conhecimento exigem uma atitude reflexiva que é a base para o pensamento filosófico. A essa capacidade humana de pensar em profundidade sobre questões abstratas em busca de esclarecimento num processo de reflexão nomeou-se “filosofia” (VIEIRA PINTO, 2005), com o objetivo de trazer à razão possíveis explicações, num dado momento histórico, para os complexos fenômenos naturais e interações humanas. Filosoficamente, é reconhecida a importância da auto-avaliação enquanto capacidade reflexiva na construção de conhecimentos indicando aos sujeitos caminhos para sua emancipação. SENGE (2008, p. 23) conceitua aquilo que se compreende como relevância teórica desse estudo,

*“Mas acredito que outra constatação igualmente importante é menos disseminada: as mudanças necessárias não ocorrerão apenas em 'nossas organizações', mas também dentro de nós. A mensagem central de A Quinta Disciplina é mais radical do que o 'redesenho radical da organização' – ou seja, que nossas organizações funcionam da forma que funcionam por causa de nossa forma de pensar e de interagir. Só mudando nossa forma de pensar é*

*que podemos modificar políticas e práticas profundamente enraizadas. Só mudando nossa forma de interagir podemos estabelecer visões e compreensões compartilhadas, e novas capacidades de ação coordenada. Essa noção é bem nova para a maioria de nós. Temos uma profunda tendência a ver as mudanças que precisamos efetuar como estando no mundo exterior, não em nosso mundo interior. É desafiante pensar que, enquanto reconcebemos as estruturas manifestas de nossas organizações, precisamos também reconceber as estruturas internas de nossos 'modelos mentais'”*

Considerando o momento atual do CEFET/RJ em suas pretensões futuras de tornar-se Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro (UTFRJ), fica evidente que a instituição não deve prescindir da prática avaliativa, em função desta representar uma oportunidade de ampliar as conversações em âmbito institucional, estabelecendo objetivos e práticas consensuais que a auxiliem a atingir seus objetivos.

Quanto à relevância prática, percebe-se que o fundamento da prática avaliativa está, em boa medida, relacionada com o desempenho organizacional, principalmente em termos de qualidade. Embora os conceitos de desempenho e qualidade sejam subjetivos, ainda assim infere-se que haja alguma relação de proporcionalidade com o auto-conhecimento<sup>2</sup> (OLIVEIRA, 2008, p. 31).

A Lei nº 10.861/2004 (Lei do SINAES), por sua vez, afirma no art. 1º, parágrafo 1º que,

*“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”.*

O CEFET/RJ, em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), decide pela transformação em Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro (UTFRJ), como condição que lhe assegurará, alcançada esse status institucional, a manutenção e ampliação de suas atividades. Supõe-se que a reflexão estimulada pelo processo auto-avaliativo facultará à instituição uma visão ampliada e autocrítica, identificando fragilidades e estimulando ações preventivas ou corretivas sobre as não-conformidades. Esse aprimoramento contínuo de processos pedagógicos e gerenciais prepara a instituição para outro patamar institucional.

Recorre-se a SENGE (2008, p. 13-4) para melhor perceber o potencial pedagógico e gerencial implícito na auto-avaliação,

*“A premissa-chave subjacente ao nosso trabalho sempre foi a de que as organizações funcionam da forma como funcionam porque nós funcionamos dessa forma, que nenhuma mudança organizacional significativa pode ser realizada sem que se efetuem profundas mudanças nas formas de pensar e interagir das pessoas  
[...]*

<sup>2</sup> Boaventura dos Santos afirma em sua 3ª tese que “todo conhecimento é autoconhecimento”, supõe-se que o sujeito ampliado em suas percepções da realidade (visão sistêmica) atinja desempenho superior na sociedade do conhecimento onde esse tipo de competência pessoal e profissional é recomendável.

*Se nós buscamos organizações com maior capacidade de adaptação e evolução, isto acontecerá devido às capacidades das pessoas de refletir e pensar conjuntamente”.*

## **I.6 Estrutura do trabalho**

Após a introdução, empreendeu-se uma revisão da literatura no capítulo II, subdividido em: a) Organizações, técnicas e projeto; b) Instituições educacionais; c) Avaliação como política pública; d) Principais reformas e avaliação das IES nas décadas de 1980 e 1990 e, e) Avaliação institucional nas IES e o modelo SINAES. No capítulo III, desenvolveu-se o caminho da pesquisa, tecendo considerações sobre os estudos organizacionais e a metodologia adotada nessa investigação. No capítulo IV, considerou-se a contextualização do ambiente pesquisado, da CPA e da vivência do pesquisador no ambiente da pesquisa. No capítulo V, foram elencados os resultados da pesquisa, na sequência, no capítulo VI foram elaboradas as análises e sugestões acerca de tais resultados e finalmente, no capítulo VII, chegou-se à conclusão da investigação realizada.

## II. REVISÃO DA LITERATURA

*“O aprendizado não se dá de forma linear. Aquilo que num certo momento se tornou atrativo deve ser explorado imediatamente. [...] Qualquer questionamento do aluno deve ser respondido. É claro que o professor não sabe tudo o que os alunos perguntam. Melhor responder com um “não sei” do que com evasivas [...]. O professor só será educador quando for capaz de dizer “não sei” se não souber. E se souber, será egoísta se não responder. Sobre qualquer assunto, todo indivíduo é capaz de ter idéias do que se trata. O processo de mistificação do conhecimento tem sido o instrumento mais eficaz para a iniquidade social, isto é, o conhecimento tem sido utilizado pelo poder, através de mistificações que se amparam nos processos de avaliação tradicionais. E se alguém efetivamente sabe algo, será capaz de explicar o que sabe para qualquer indivíduo, usando linguagem e metáforas adequadas”.*

**D’Ambrósio (2001, p. 100)**

A revisão da literatura fornece ao pesquisador a sustentação teórico-analítica baseada em pressupostos teóricos “cientificamente aceitos”. Ocorre que, nas ciências sociais consideradas como “ciência-mole”, o “cientificamente aceito” é, *per si*, questionável devido a posições axiomáticas, ideologizadas, diversidade de metodologias e instrumentos, subjetividade entre outras. A boa “ciência-dura” se caracteriza pela exata delimitação do objeto, isolamento do fenômeno, variáveis controladas, ambiente laboratorial, controlado, onde ocorreram os fenômenos. Exatamente por isso, a “ciência-dura” não dá conta de interpretar a realidade dos fatos sociais “não-controláveis”, “não precisamente delimitáveis”, “não-reproduzíveis” (isso constitui o paradigma emergente). Em síntese, a complexidade dinâmica da vida se impõe ao pensamento laboratorial.

O que se investiga aqui é a auto-avaliação, num ambiente específico, dentro de uma modelagem determinada, não-determinística. Ainda assim, investiga-se a auto-avaliação. Esse foco exigiu a aplicação de modelos interpretativos baseados em contextualizações, privilegiando a visão sistêmica (SENGE, 2008). O eixo central da revisão da literatura tomou a auto-avaliação, enquanto reflexão, em sua relação com os ambientes educacionais e com base nisso, buscou-se trazer essa relação intrínseca dos primórdios à contemporaneidade onde se percebe a associação intacta, revelando ser a reflexão um requisito da aprendizagem, embora esse conjunto esteja sob séria ameaça.

No **Subitem II.1 - Organizações, técnicas e projeto** procurou-se estabelecer a conexão da avaliação, enquanto reflexão, com o processo de aprendizagem tendo como resultante o aprimoramento das técnicas. Pretendeu-se, no **Subitem II.2 - Instituição educacional**, clarificar a missão histórica da instituição educacional, como gestora do legado de conhecimento acumulado entre as gerações e entregue, na antiguidade, à embrionária instituição conhecida, hoje, por escola. Essa instituição assume o compromisso social da função de guardião do saber, cabendo-lhe agregar, preservar e gerar novos conhecimentos. Trata-se, no **Subitem II.3 - Avaliação como política pública**, das recentes transformações sociais vivenciadas em âmbito mundial que pressionam os estados nacionais a atenderem os



anseios de seus cidadãos. Os princípios de eficiência, eficácia e efetividade se instauraram entre governos como uma alternativa para viabilizar o atendimento das demandas sociais crescentes. O gerencialismo destaca-se nas agendas públicas pelo uso intensivo de ferramentas típicas da gestão privada, tendo na avaliação a prerrogativa máxima do atual modelo de Estado. A temática abordada no **Subitem II.4 - Principais avaliações das IES brasileiras** refere-se aos impactos dessas transformações nas funções governamentais. Na educação, dada a centralidade e papel estratégico, a política pública em avaliação é determinante, estando submetida a múltiplas influências. Embora reconhecida por sua relevância, a avaliação tem seus usos questionados, transitando do controle à emancipação. Nesse sentido, diversos modelos avaliativos têm sido aplicados às IES.

O aprofundamento teórico deu-se no **Subitem II.5 - Avaliação de programas sociais e o modelo SINAES** por se tratar da temática-chave dessa investigação, a teoria de avaliação de programas sociais e do modelo SINAES. O atual modelo avaliativo das IES tem a expectativa de responder aos anseios da sociedade, sem violar a autonomia das IES. Tendo em vista que a teoria sob avaliação de programas sociais encontra-se mais desenvolvida em outros países, recorreu-se a essa literatura para formular algum entendimento sobre o tema.

## **II.1 Organizações, técnicas e projeto**

Na investigação sobre a avaliação em sua relação com o desenvolvimento das técnicas ficou evidenciado que a mesma tem relação intrínseca com o processo de aprendizagem. Por meio de sucessivas tentativas e erros, mediados pela capacidade de avaliação individual e coletiva foi-se capaz de aprimorar as técnicas, reconhecidas como os métodos úteis de fazer. Essa elaboração permitiu aos seres humanos a superação de suas contradições com a natureza, por meio do trabalho. A capacidade de avaliar transita desde os níveis mais objetivos, sensoriais, até sua expressão mais subjetiva e complexa, a auto-avaliação ou reflexão, utilizada como forma de aprimorar a própria capacidade de pensar.

Indivíduos e grupos são desafiados a encontrar soluções para seus conflitos com a natureza e diante da necessidade de sobrevivência exercitam sua capacidade de projetar. A pesquisa sugere que essa capacidade representa, em certa medida, uma expressão da autonomia do indivíduo estimulado por suas necessidades individuais e sociais. Todo o arcabouço técnico de uma sociedade representa seu legado a ser transmitido por vias culturais aos jovens, uma espécie de acordo tácito, entre as gerações. Essa transmissão de conhecimentos permitirá a continuidade do grupo e, no limite, da própria sociedade que lhe origina. Tomou-se como principal referencial teórico desta elaboração, a abordagem do livro “O conceito de tecnologia – parte I”, de Álvaro Vieira Pinto, obra de referência da disciplina de Tecnologia, do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado em Tecnologia (PPTEC).

### **Agrupamentos humanos**

Parece consenso que os seres humanos são biopsicossociais. O associativismo da espécie humana representa uma estratégia eficaz de sobrevivência, facilitando o acesso à segurança, alimentação e reprodução. As vantagens decorrentes da associação em grupos contribuíram para a prosperidade da espécie, desde que indivíduos agindo forma cooperativa, coordenada e utilizando seu intelecto superior foram capazes de superar as contradições com a natureza e sobreviver em ambientes considerados inóspitos.

Para Jean-Paul Sartre (1978 apud PRETTO, LANGARO e SANTOS, 2009, p. 399),

*“os seres humanos são seres sociais por excelência. A estrutura social em que o indivíduo está inserido fornece o horizonte no qual encontrará os parâmetros para construir sua singularidade, apropriando-se ativamente de um conjunto de práticas sociais, de valores, de conhecimentos, de ideologias e de afetos histórica e culturalmente constituídos”.*

### **Adaptação pela intervenção na natureza**

Alvaro Vieira Pinto esclarece que “Diferentemente do que ocorreu com outras espécies de animais que se adaptaram biologicamente a diferentes ambientes naturais, nos seres humanos essa adaptação se deu por meio da produção” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 165).

Diante da impossibilidade de adaptação biológica aos diversos ambientes naturais, à espécie humana coube a utilização de seu cérebro como recurso para solução dos conflitos com a natureza. Dessa forma, só homens intervêm na natureza por meio do trabalho que, quando executado por grupos numerosos de indivíduos, tem sua capacidade de intervenção ampliada. A necessidade de intervir na natureza por meio do trabalho para dela extrair sua sobrevivência exigiu dos humanos o desenvolvimento de suas faculdades mentais superiores a fim de superar suas limitações físicas, quando comparados a outras espécies, na disputa por recursos que garantissem sua sobrevivência (VIEIRA PINTO, 2005).

### **O trabalho como um dos fatores de agrupamento**

Vieira Pinto sustenta que os seres humanos se organizam em torno do trabalho. FREITAS (2005, p. 5) relata que Vieira Pinto, através de seu “empírio-historicismo” tinha por objetivo a comprovação de que “a história dos homens, é no fundo, a história do trabalho que fazem e que cultura é a ‘forma como fazem’”.

Na perspectiva do trabalho, a organização do grupo dá-se pela necessidade de estabelecer um objetivo comum, exigindo a visualização de um futuro desejado e, em boa medida consensual, exige o surgimento de lideranças capazes de identificar e coordenar a execução das etapas do trabalho, a identificação de indivíduos hábeis para executar determinadas tarefas e, principalmente, comunicação intensiva materializada pelo surgimento de uma linguagem que na percepção de Vieira Pinto se constitui “a técnica da técnica” (VIEIRA

PINTO, 2005). Intervenções cada vez mais elaboradas na natureza evidenciam o conceito de “projeto” elaborado pelo autor.

### **Projeto, técnica e amaterialidade**

A capacidade de projetar, de forma complexa, diferencia o ser humano de outras espécies. Segundo Vieira Pinto, no âmago do projeto está a necessidade humana em criar condições diferenciadas para sua existência (VIEIRA PINTO, 2005). Para VIEIRA PINTO (2005, p. 59) projeto significa “o relacionamento da ação a uma finalidade, em vista da qual são preparados e dispostos os meios necessários e convenientes”.

O ser pensante, no exercício de sua cognição superior, projeta-se no futuro, visualizando-se como possuidor do objeto ou situação desejada, reunindo para isso os meios necessários. Na prática do fazer, por sucessivas tentativas e erros, educa-se pela experimentação mediada por avaliações e reavaliações, desse processo emerge a técnica como “método de fazer” consagrado pela experiência. Para melhor conceituar a técnica, recorre-se ao autor (2005, p. 65), “Toda ação está obrigada a seguir certos caminhos, reconhecidos úteis no correspondente momento do progresso humano. Tal modo de proceder é o que se chamará técnica”.

Para VIEIRA PINTO (2005, p. 136)

*“A técnica, de qualquer tipo, constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo e exprime por essência a qualidade do homem, como o ser vivo, único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade de ação imensamente superior à que caberia aos seus instrumentos inatos, os membros de que é dotado”.*

Essa capacidade de projetar permitiu ao homem resolver suas contradições com a natureza nela intervindo. Decorre que essas intervenções modificam não só o ambiente, mas induzem transformações na própria consciência do homem sobre sua condição. FREITAS (2005, p. 5) argumenta que “Segundo Vieira Pinto, o homem trabalha, e quanto mais elaborada é sua capacidade de trabalhar mais humanizado se torna”.

Para Vieira Pinto, o fruto do trabalho é fonte para o estudo antropológico da existência humana. Com base na relação entre o homem e o utensílio revela-se o “grau de domínio” que o sujeito tem sobre o objeto ou o “grau de subordinação” que o objeto tem sobre o sujeito. Em nota de rodapé, FREITAS (2005, p. 5) esclarece que

*“Esse tipo de raciocínio foi utilizado por alguns de seus comentadores para demonstrar o quanto Vieira Pinto trouxe para os seus escritos perspectivas analíticas originadas nas filosofias existencialistas. A recriação de uma espécie de 'fenomenologia da situação' contribuiu também para que ele fosse considerado 'matriz' do pensamento de Paulo Freire (cf. Paiva, 1986)”.*

Depreende-se do pensamento do Alvaro Vieira Pinto que o ser humano ao produzir um objeto exterior a si, exerce uma transformação em sua própria constituição alterando sua condição humana. Para VIEIRA PINTO (2005, p. 237), “O homem faz-se naquilo que faz”. O autor afirma que toda ação humana repercute na realidade que por sua vez age sobre o homem por havê-la feito (VIEIRA PINTO, 2005, p. 321).

Marcos Cezar de Freitas assegura que essas considerações sobre a relação entre o homem e o trabalho por ele executado e sua mútua influência estarão presentes em toda a obra de Alvaro Vieira Pinto sob o conceito de “amanualidade”. Segundo Vieira Pinto (1960a[I], p. 69 apud FREITAS, 2005, p. 5),

*“Uma coisa é mexer um pouco de barro, outra é segurar uma vasilha para beber, e outra ainda é tomá-la nas mãos para apreciar a beleza dos desenhos e do colorido que lhe foi dado pela arte cerâmica. Nos três casos imaginados como exemplo temos a mesma matéria, mas três graus diferentes de manuseio, representados por três modalidades de ser, com tudo que há de significado particular para cada um; e o que determina a diferenciação entre estes três modos é a operação do trabalhador, que imprime em cada caso à substância bruta original propriedades que condicionam as diferentes possibilidades de manuseio. Com efeito, é o trabalho que eleva a realidade a um outro grau de amanualidade. E com essa elevação surgem concomitantemente novas características do objeto”.*

Para VIEIRA PINTO (2005, p. 62), “A técnica está presente por definição em todo ato humano”. Sendo equivocado considerar qualquer sociedade humana como desprovida de técnica.

### **O trabalho como um dos elementos do processo de socialização dos indivíduos**

À medida que a produção humana se elabora através da capacidade de projetar e do desenvolvimento das técnicas, sua acumulação e transmissão seguem acontecendo por vias culturais. A humanidade que se origina desse processo, por tê-lo originado sofisticada-se e humaniza-se. Dessa perspectiva, a capacitação técnica repercute inclusive nas formas de socialização humana, sendo a própria condição da vida em sociedade, também uma técnica em permanente aprimoramento. Em relação ao exposto, VIEIRA PINTO (2005, p. 86) relata

*“A verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção das formas de convivência. Realmente só o homem interessa ao homem, pois cada ser desta espécie só pode esperar benefícios de outro congênere, e também só a este pode temer. Mas, a criação das formas de convivência significa a produção de bens para mediatizar a ligação entre os homens. Surge, pois, a necessidade da produção organizada, planejada e conjuntamente obtida no ato do trabalho”.*

### **A importância dos conhecimentos técnicos**

Esse desenvolvimento natural das técnicas permitiu à humanidade ampliar seu grau de domínio sobre a natureza e conforme demonstrado pelo princípio da amanualidade, essa manipulação crescente dos artefatos reflete-se no desenvolvimento do próprio homem, ampliando sua consciência sobre o ambiente em que vive e sobre sua natureza, enquanto ser

inserido nesse ambiente. Entretanto, esse “homem-técnico” não se limitou ao domínio da natureza e expandiu a dominação sobre seus semelhantes que, a partir de agora, são considerados como rivais na competição pelos recursos naturais escassos e essenciais à sua sobrevivência. A técnica transcende a condição para superação da natureza e constitui ela própria um elemento de dominação sobre outros grupos. Nas sociedades primitivas, como na atualidade, os conhecimentos técnicos podem representar a diferença entre a dominação e a submissão e, no limite, entre a vida e a morte.

A técnica, portanto, adquire tamanha importância que passa a ser resguardada como um dos maiores patrimônios do grupo, evidenciando-se a necessidade de sua transmissão como forma de garantir a continuidade do grupo. Nas sociedades primitivas, diante da ausência de conhecimento científico, muitos fenômenos naturais eram tomados numa dimensão mágica, neste sentido o domínio de técnicas exclusivas adquiriu o caráter mágico em função do domínio de “forças da natureza”. A posse desses conhecimentos adquire um caráter mágico, inserido na esfera do sagrado, objeto de culto. Os conhecimentos técnicos passam a ser objeto de formas de sacralização<sup>3</sup>.

### **Preservação e sacralização dos conhecimentos técnicos**

A técnica pode representar um diferencial competitivo determinante da vitória ou fracasso de um grupo. O conhecimento, por seu caráter libertador, sempre foi objeto de desejo dos grupos que se pretendem dominantes. Assim como nos primórdios da civilização, ainda hoje o conhecimento continua sendo um diferencial competitivo entre os povos e como tal meticulosamente resguardado para que continue sendo privilégio dos “deuses” agora compreendidos como as sociedades desenvolvidas que pretendem manter seu *status quo*.

VIEIRA PINTO (2005, p. 355) diz que

*“A sacralização da técnica, como qualquer outra sacralização, representa um meio de afastar o homem, os seus valores autênticos, ocultar as necessidades pelas quais é levado a lutar materialmente e com isso fazer a história, e substituir os valores reais por outros, falsificados abstratos, ideais, impostos à inteligência, principalmente à da juventude em início de formação cultural, mas ilegítimos pela indisfarçável origem espúria”.*

### **Transferência de conhecimentos técnicos**

A necessidade de preservação e transferência dos conhecimentos técnicos, conforme alertou Vieira Pinto, em parte, ocorre por meio da cultura enquanto forma de fazer, como uma espécie de acordo entre as gerações. A transferência dos conhecimentos técnicos acontece no interior do grupo de diversas formas, mas uma habilidade e especialmente reconhecida por Vieira Pinto representou uma aceleração na transmissão do conhecimento.

---

<sup>3</sup> O “Mito de Prometeu” ilustra a sacralidade atribuída aos conhecimentos técnicos, conforme esclarece o texto de Olga Pombo, disponível em < [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras/links/mito\\_prom.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras/links/mito_prom.htm) >, acesso em 23/03/2011.

Com o desenvolvimento das organizações humanas, certos valores e objetivos compartilhados pelo grupo passam a impregnar uma dimensão institucional, marcadamente subjetiva. Esses comportamentos culturais são transmitidos através de ritos e tradições às próximas gerações. São esses valores que irão compor a dimensão institucional mais ampla que a própria materialidade do grupo. Vieira Pinto argumenta que a preservação e a transmissão dos conhecimentos ocorrem, em parte, por meio da cultura compartilhada pelos grupos sociais (VIEIRA PINTO, 2005, p. 9).

A relação mestre-discípulo começa a se configurar como uma relação sobre a qual seriam depositadas as expectativas da transmissão dos conhecimentos “sagrados”. Por vezes ocorria dentro de estruturas sacerdotais, como escolas ligadas aos templos são características desde os primórdios da humanidade. O crescimento das cidades irá mudar esta relação exclusiva dentro de ambientes considerados sagrados, em função do crescimento dos agrupamentos humanos e a ampliação na necessidade de educação cada vez maior.

## II.2 Instituições educacionais

*“Livrem-se (disse o lavrador) de vender a herança,  
Deixada por nossos antepassados,  
No interior, esconde-se um tesouro”<sup>4</sup>*

*“Mas, o pai foi sábio  
Ao mostrar-lhes, antes de morrer,  
Que a educação é um tesouro”<sup>5</sup>*

Com o natural crescimento dos agrupamentos humanos em torno de vilas, aldeias e cidades, a experiência educacional antes restrita a relação mestre-discípulo se expande com a ampliação do número de “alunos”. Surgem estruturas especializadas para determinados fins, entre elas, embrionariamente, aquela destinada à transmissão dos conhecimentos acumulados. Essa instituição vem se consolidando ao longo da história como *locus* privilegiado e destinado ao armazenamento, preservação, geração e transmissão de conhecimentos. A escola embora não seja a única a lidar com o conhecimento, é socialmente reconhecida como *locus* privilegiado para tal.

A evolução dessas estruturas deu lugar nos séculos XI, XII ou XIII, dependendo do referencial, às antigas universidades, que lidavam com os saberes superiores, representando a origem tradicional das universidades modernas.

### Desenvolvimento das organizações educacionais

A preservação, ampliação e transferência dos conhecimentos técnicos representa para essas sociedades um ponto-chave para a sobrevivência do grupo. Nesse sentido a cultura

<sup>4</sup> Le laboureur et ses enfants [O lavrador e seus filhos], de Jean de La Fontaine.

<sup>5</sup> DELORS (2010).

adquire um papel fundamental nesse processo de preservação e transmissão do arcabouço técnico.

VIERA PINTO (2005, p. 65) clarifica a relação entre cultura e a técnica,

*“Uma das mais nocivas substancializações que cometemos quase inconscientemente, passando assim despercebida, é a que se refere à cultura. Aparece-nos como uma realidade em si. Definimos então as técnicas declarando-as pertencentes a certa cultura, substantivada, entificada, quando a verdade encontra-se na expressão inversa. São as técnicas, enquanto ações humanas concretas, que têm valor primordial porque se referem à relação direta de caráter problemático, do homem com o mundo, ao passo que a cultura designa apenas o conjunto delas em determinado tempo e lugar, mais as crenças e valores a elas agregado”.*

O acervo cultural gerado por uma sociedade, constituído pelo somatório de conhecimentos técnicos adquiridos após processos de tentativas e erros, associados ao conjunto de crenças e valores constitui-se num verdadeiro legado destinado às gerações futuras. Uma instituição, em especial, emerge como depositária do compromisso de transmissão do conhecimento, sendo impossível determinar-lhe a origem exata. A escola é esta instituição, uma estrutura social organizada de forma a manter, gerar e difundir conhecimentos. Em um pequeno trecho de um artigo da professora Maria Wellitania O. Cabral<sup>6</sup> revela-se a conexão da cultura com a escola. Diz o segmento do texto,

*“Sabemos que todos os seres humanos têm cultura, e que a cultura não é inata nas pessoas, mas é adquirida na convivência em grupo. E o lugar ideal para a aquisição, desenvolvimento e conscientização da importância da cultura, ainda é a escola. Nela alunos e professores trocam experiências, vivências e singularidades. Convivem diariamente com diferenças e pratica a 'inclusão cultural'”.*

Embora seja impossível determinar-lhe a origem no tempo e no espaço, sabe-se que, nos agrupamentos humanos, a transmissão de conhecimentos se processava de maneira informal. Indivíduos dotados de reconhecidas habilidades especiais se incumbiam de transmitir a outros seus conhecimentos de forma a garantir a continuidade do grupo. Primeiramente os conhecimentos eram transmitidos de forma oral, através da linguagem, considerada por Vieira Pinto como a técnica matriz de todas as outras. Posteriormente, através da escrita como relata Roberto Carneiro, filósofo português, sobre a relação entre as cidades e a educação.

Em CARNEIRO (2006, p. 8) lê-se,

*“A cidade sempre esteve no centro da história da civilização. As primeiras cidades conhecidas nascem na Mesopotâmia há seis mil anos. Uruk, Eridu, Ur, Babilônia evocam, na longínqua memória coletiva do planeta, as primeiras cidades-Estado independentes, dotadas de autonomia de projeto. Não é uma simples coincidência temporal que estes primeiros núcleos urbanos sejam contemporâneos ao aparecimento da escrita. O salto na complexidade gregária das formas de vida em comum está intimamente associado a um dos mais dramáticos descobrimentos culturais: a forma de comunicar de modo estável e através das barreiras do tempo.”*

<sup>6</sup> Coluna “Educação e Cultura”, publicada no jornal “a notícia”, edição de novembro de 2006, página 2.

Esses conhecimentos, possivelmente, eram transmitidos por meio da relação mestre/discípulo, na qual o processo educativo ocorria de forma integral.

Segundo XAVIER (2009, p. 10),

*“Na Grécia antiga, ‘teorético’ era o operário que aprendia o serviço por observação, sem ter o direito de receber explicações orais do mestre. A etimologia de ‘teorético’ aponta para aquele que vê, quem observa, no sentido de contemplar. Aristóteles (Política, VIII, 3, 1.338 b 5) orienta que na educação a prática deve ser usada antes da teoria. No contexto da época, teoria tinha sentido muito diferente do que usamos correntemente. Com o passar do tempo, deixou de ser o aprendizado pela observação, para o ensino geral e contemplativo, até ser usado como a transmissão do conhecimento sem o exercício da ação”.*

As primeiras experiências de prestação de serviços educacionais ocorrem, conforme NICOLA (2005, p. 40),

*“Em meados do século V, em Atenas, um grupo de intelectuais escandalizou os filósofos da época ao fazer do saber uma profissão, oferecendo aulas de retórica e de eloquência aos jovens da classe dirigente que pretendiam dedicar-se à carreira política. Esse grupo era chamado de sofista, do grego sophistês, que significa sábio”.*

As cidades exercem fascínio e possibilidades de aquisição de melhores condições de vida como comprovam as megalópoles atuais. Segundo CARNEIRO (2006, p. 8),

*“Da mesma forma, a história grega no período que transcorre entre Homero e Alexandre inspira-se na polis, considerada como a forma suprema da vida coletiva e da expressão do espírito. Até a política, considerada como a organização da convivência, gira concentricamente em torno do centro da cidade, já que a polis é a preocupação fundamental da filosofia platônica e o agente da paideia. Atenas assume orgulhosamente sua condição de cidade educadora da Grécia. Em suas ruas e praças, as crianças e os jovens são recolhidos por pedagogos que os conduzem a conferencistas, músicos, gramáticos, para que possam aprender. A educação constituía um fim último da sociedade, por toda parte e todo o tempo. A cidade assume a responsabilidade de nunca descansar em seu afã educacional”.*

Estruturas especializadas naturalmente surgiam em decorrência do crescimento dos agrupamentos humanos, agora denominados vilarejos, aldeias e cidades-estado. Considerando como ponto de partida os relatos históricos das sociedades gregas, se consegue retroagir há, aproximadamente, 2.600 anos. NICOLA (2005, p. 13) diz que:

*“Nas primeiras páginas de Metafísica, resumindo as doutrinas dos pensadores gregos que o precederam, Aristóteles afirma que Tales e os seus discípulos de Mileto, Anaximandro e Anaxímenes, foram os primeiros filósofos, porque enfrentaram racionalmente – e, portanto, sem recorrer a uma explicação mítica – o problema do princípio primordial (arché, em grego), do qual tudo deriva. [...] A história da escola filosófica de Mileto, hoje uma cidade da Turquia, está ligada aos acontecimentos políticos na Ásia Menor entre os séculos VI e IV a.c.”.*



Nesse exercício, poder-se-ia retroagir no tempo às antigas escolas de mistério Egípcias, à Índia, à China e outras civilizações bem mais antigas que a sociedade grega. Entretanto, costuma-se restringir a narrativa à sociedade grega, nossa principal referência histórica.

Nesta época remota, já se pode detectar algum tipo de estrutura destinada à transmissão de conhecimentos. Alguns autores citados por PACHANE (2006) chegam a atribuir às origens da universidade a Sócrates (FREITAS, 1985), a Platão, discípulo de Sócrates, com sua “Academia” (CASTRO, CARVALHO e LIMA, 1999) e ainda, a Aristóteles, com seu “Liceu” (PEREIRA, 1990).

Tal indeterminação da origem daquilo que se conhece como “universidade” dá-se justamente pela indefinição do termo. Conforme BELONNI (1992, p. 71 apud PACHANE, 2006),

*“A instituição denominada Universidade em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, padrões culturais profundamente diferentes é, também ela, em verdade, muito diferente: não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual. (...) Assim, considera-se que, apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e espaços diferentes”.*

A adoção do cristianismo pelo Império Romano e a proliferação de mosteiros, onde os monges dedicavam-se metodicamente a copiar as escrituras e colecionar toda a sorte de manuscritos e livros, artigos raros para a época fez surgir grandes acervos em diversos locais.

Segundo DREHER (2004, p. 5-6),

*“Em 529, Justiniano ordenou o fechamento da Academia Platônica de Atenas, que funcionou por **nove séculos** (grifo nosso). No mesmo ano porém, Bento de Núrsia fundou Monte Cassino. Temos aqui a fundação do primeiro mosteiro beneditino. No centro destes mosteiros, ficava a biblioteca, nas quais foram reunidas as obras que puderem ser salvas dos bárbaros.*

*[...]*

*Isso tudo faz da Idade Média um longo processo de escola, de aprendizado do antigo. Para esse processo aponta o nome dado à Teologia medieval: Escolástica. Toda a Idade Média é um processo de ordenar, ensinar e aprender.*

*Desse processo também faz parte Flavius Magnus Aurelius, Cassiodoro (490-583), secretário particular de Teodorico (493-526), que buscou criar uma escola, na qual o pensamento antigo pudesse ser preservado. Aos 50 anos, abandonou o mundo, indo viver no isolamento de um mosteiro no sul da Itália, por ele próprio fundado: Vivarium. Batalhou junto ao Agapeto para que criasse, em Roma, uma universidade, a exemplo da que existia em Alexandria. A instabilidade política não permitiu a concretização desse ideal, mas levou-o a se concentrar em Vivarium, espaço no qual o saber do passado deveria ser preservado. Aqui, a cultura antiga penetrou na cela monástica. Para Vivarium, Cassiodoro levou sua imensa biblioteca, constituída por escritos de autores grego-romanos: poesia, filosofia, história. Com essa atitude, deu início ao costume monástico de traduzir e copiar textos clássicos, preservando-nos os textos antigos que conhecemos”.*

Com a expansão da igreja de Roma estimulou-se a criação dos colégios episcopais em função da necessidade de formação de sacerdotes que, em boa medida, foram responsáveis

pela disseminação das organizações educacionais na civilização ocidental. Nesses colégios, a elite contribuía com a Igreja pela educação de seus filhos. A expansão dos centros urbanos influenciava no surgimento de escolas particulares onde mestres livres instalavam-se e ensinavam em troca de pagamento assim como os antigos sofistas.

Conforme SALOMÃO (2011, p. 3),

*“a Igreja não pretendendo perder o monopólio que possuía sobre a educação, desde a Alta Idade Média, cria a ‘licentia docendi’, isto é, qualquer tipo de escola só poderia funcionar se tivesse um consentimento de uma autoridade episcopal, uma vez que a maioria dos mestres era constituída de clérigos”.*

### **Origem das universidades na Europa ocidental**

O termo universidade surge da palavra *universitas* que significa corporação. NUNES (1979 apud PACHANE, 2006, p. 5225) esclarece que,

*“Entre os romanos, o termo universitas designara um colégio, uma associação. Na Idade Média aplicou-se a um conjunto de pessoas, usou-se como fórmula de tratamento no início das cartas universitas vestra, a todos nós, que soava como a nossa fórmula ‘prezados senhores’ e também serviu para designar uma pessoa jurídica tal como universitas mercatorum, a corporação de comerciantes”.*

Para MANACORDA (1999), o termo “universidade” significava uma associação ou “corporações de ofício”, com predomínio do ensino religioso visando a formação do clero. No início do século XII, a essa organização de ensino superior designou-se *Studium Generale* (Estudos Gerais) e somente no século XIII, *Universitas Magistrorum et Scolarium* ou *Universitas Studii*. Para CHARLE e VERGER (1996, p. 48 apud PACHANE, 2006), “studium significava estabelecimento de ensino superior, universitas designava a organização corporativa que fazia funcionar o studium e garantia sua autonomia”.

Somente a partir de 1262, o termo passa a ter o significado atual, conforme documentos da *Universitas Parisiensis* (MARBACK NETTO, 2007, p. 22), ainda que não represente aquilo que reconhecemos hoje como tal. As primeiras universidades originam-se na Europa ocidental, durante a idade média, entre os séculos XI, XII ou XIII, conforme o que se considere como o marco inicial, colocando-se como uma das organizações mais antigas do ocidente, o que ratifica sua importância função social (DIAS SOBRINHO, 2007).

Dentre as instituições universitárias mais antigas destacam-se as de Bolonha, Paris, Oxford e Cambridge, tais instituições assemelhavam-se a “corporações de ofício” objetivando licenciar professores onde predominava o ensino religioso visando a formação do clero. A universidade como instituição social é fundamentada em normas e valores emanados dos seus atores e da sociedade em que se insere e, geralmente, tem como missão a geração (pesquisa) e disseminação (ensino) de conhecimentos à sociedade (MANACORDA, 1999).

É provável que as universidades tenham surgido a partir dos mestres livres, em atuação junto às escolas episcopais e sob a tutela da Igreja. Com o desenvolvimento da vida material e

intelectual, aumentou-se a busca por textos e documentos antigos, resgatando-se antigos manuscritos como a codificação do direito romano, no campo das Artes Liberais e Medicina. Paris, Bolonha, Oxford e Montpellier, cada uma dessas universidades desenvolveu sua própria história (MANACORDA, 1999).

Em relação a isso relata CHARLE e VERGER (1996, p. 48),

*“Em pais, mestres e estudantes compunha a universidade, mas toda a iniciativa pertencia aos primeiros, os segundo eram apenas os “subalternos” da universidade.*

*Em Bolonha, em contrapartida, eram os estudantes que formavam a universidade (...) e os doutores dela estavam excluídos; isso significava não somente que os próprios estudantes asseguravam o funcionamento da universidade, mas também, que recrutavam os professores e exerciam um controle constante sobre o valor e a regularidade de seu ensino e mesmo de sua vida privada”.*

A instituição universitária mostra desde o início seu caráter internacional, onde estudantes e mestres vinham de diversos locais e promoviam uma troca acelerada de informações, estimulando o saber. O desenvolvimento cultural, o contato com textos antigos e cultura árabe, judaica e grega proporcionava um ambiente de multiculturalidade estimulava a investigação científica (LE GOFF, 1998)

Para SALOMÃO (2011, p. 9),

*“As traduções instigaram seus autores a tecerem comentários e a produzirem obras próprias, oportunizando aos latinos o convívio com os originais gregos, bem como a descoberta e o conhecimento das fontes árabes e judaicas. Esse movimento proporcionou ao Ocidente um aprofundamento dos estudos, nos séculos XI a XIII; mestres e estudantes passaram a contar com textos em sua própria língua, um novo horizonte se abre e começa a se realizar, e a universidade se afirma como obra de cultura, instituição por excelência do trabalho intelectual, da investigação e da formação”.*

Com o crescimento das cidades e o desenvolvimento econômico em geral colocando diversas culturas em contato importaram para a evolução das escolas, os conhecimentos acadêmicos passaram a representar um item de ascensão social.

DIAS SOBRINHO (2007, p. 11) ressalta a importância dessa instituição secular,

*“A universidade tem sido uma das instituições ocidentais que há mais tempo e com mais densidade tem representado os propósitos e projetos das sociedades. Sua longevidade se justifica pela importância central que ocupa nas sociedades humanas. É verdade que seus significados variam, se diferem suas formas de organização, bem como se modificam as demandas que lhe faz a sociedade nos distintos tempos históricos e nas diferentes culturas em que ela se insere. Sua capacidade de atravessar os tempos e as mudanças culturais e políticas se deve a tendências de sentidos diversos e até mesmo paradoxais: de preservação, de adaptação e de criatividade. Vivendo todas as contradições dos tempos que lhe cabe viver, a universidade cumpre suas funções de preservar a riqueza produzida pela inteligência humana ao longo da história, de contribuir para a sustentação das necessidades pragmáticas e do enriquecimento do campo simbólico do presente, bem como de materializar os projetos humanos de futuro”.*

## **A universidade em Portugal**

A universidade em Portugal exerce influência na colônia brasileira. Para introduzir a pesquisa sobre a universidade no Brasil, convém retroagir à instituição considerada por Anísio Teixeira como a primeira “universidade brasileira”.

Segundo MARBACK NETO (2007, p. 25),

*“A universidade portuguesa é considerada a que “mais migrou”, sempre ficando no eixo Coimbra-Lisboa, o que dificultava as contratações de professores estrangeiros, já que a cidade pequena não era atraente para desenvolver atividades acadêmicas. A Universidade de Lisboa foi criada em 1290 e transferida posteriormente para Coimbra em 1308”.*

O comentário de Anísio Teixeira faz referência à Universidade de Coimbra, como primeira “universidade brasileira” refere-se ao fato de que durante os três primeiros séculos do Brasil, nela se graduaram mais de 2.500 jovens brasileiros. Ao agir assim, eram cooptados pelos interesses metropolitanos para que ao retornarem pudessem auxiliar na manutenção do *status quo* (TEIXEIRA, 1989).

## **Ensino superior brasileiro**

No Brasil, abordar a história do desenvolvimento do ensino superior representa a constatação de um atraso secular, mesmo em relação aos seus vizinhos sul-americanos. Excetuando-se os países africanos, o Brasil foi o último a implantar a instituição universitária. Somente na década de 1920, surge de forma precária, a universidade no país, sob a forma de reunião de escolas isoladas, no intuito de conferir uma comenda ao rei da Bélgica.

Apesar desse começo tortuoso, as discussões sobre os estudos superiores cresceram em intensidade e muitos esforços têm sido realizados no intuito de ampliação do acesso e melhoria da qualidade nesse nível de ensino. Nas décadas recentes muitos esforços tem sido realizados para ampliar o acesso e melhorar a qualidade desse nível de ensino no Brasil. A relação entre Estado e universidade, universidade e sociedade se desenvolvem por meio de consensos e dissensos, numa tensão entre os principais atores da comunidade acadêmica e entre a sociedade que lhe financia, senão no todo em parte, sempre em busca da ampliação do acesso e a melhoria da qualidade.

Como parte desse desenvolvimento, considerou-se a educação superior no Brasil em períodos com inspiração no trabalho de especialistas (TEIXEIRA, 1989; FÁVERO, 1977; MARBACK NETO, 2007; OLIVEN, 2002; RIBEIRO, 1991; ROMANELLI, 1996). Do Brasil colônia ao final do império (1500-1889), da república velha (1889-1930), do período Vargas (1930-1945), do período desenvolvimentista (1945-1964), do período militar (1964-1985)<sup>7</sup> e posteriormente o período atual, considerado como “democrático”.

---

<sup>7</sup> Entrevista de Fernando Gabeira sobre a resistência ao Golpe Militar de 1964, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IYXwZgnUVwg&feature=relmfu>>. Acesso em: 19/11/2012.

Dentre as diversas reformas nesses períodos, adotou-se como ponto de partida para esse estudo a Reforma Universitária de 1968, em função de sua relevância no quadro geral da educação superior no país. O Congresso Nacional aprova a Lei da Reforma Universitária em 1968 (Lei nº 5.540, de 28/11/1968) que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Essa lei cria os departamentos, sistemas de créditos, vestibular classificatório, cursos de curta duração, ciclo básico e outras inovações e estabelece a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Para NEVES (1999), embora a reforma universitária recomendasse que o ensino superior deveria ser ministrado, preferencialmente em universidades, ocorreu o oposto. A exceção tornou-se a regra e durante a década de 1970, o crescimento exponencial de instituições privadas e estabelecimentos isolados.

Segundo NEVES (1999, p. 40),

*“No ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, duzentos e cinquenta dos quais com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram ‘locus’ de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino”.*

Na reforma de 1968, a pós-graduação foi institucionalizada com objetivo de formar professores para suprir o ensino superior e pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e privadas e para a burocracia estatal; estimular estudos e pesquisas que servissem à expansão universitária e o desenvolvimento do país (BRASIL, 1968).

Foram criados cursos de mestrado e, posteriormente, doutorado e estimuladas às pesquisas, por meio de agências de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq).

Essa reforma criou as condições para o desenvolvimento da pós-graduação com a profissionalização dos professores. Apenas quinze dias após a reforma, o regime militar decreta o Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, consolidando a ditadura militar no Brasil.

O general Costa e Silva preocupado com a “subversão acadêmica” designa o Coronel Meira Mattos para presidir uma comissão, em janeiro de 1969 e, em abril do mesmo ano, é apresentado o documento conclusivo cujo objeto principal era a “segurança nacional” (MARBACK NETO, 2007).

O processo de avaliação sistemática dos cursos de mestrado e doutorado foi iniciado pela CAPES, durante a década de 1970, representará o marco inicial da avaliação institucional no Brasil, conforme será visto.

## II.3 Avaliação como política pública

*“O pensamento científico, em suas produções mais notáveis, elaborado primordialmente com base na reflexão sobre a sociedade nacional, não é suficiente para apreender a constituição e os movimentos da sociedade global”.*

**Octavio Ianni**

Profundas transformações marcaram as últimas décadas do século XX. A compreensão detalhada desse período demandaria um aprofundamento que foge ao escopo dessa pesquisa. Entretanto, não se pode declinar de alguma análise sobre o contexto que ensejou o surgimento do Estado avaliador que considera a avaliação uma importante ferramenta. Nesse modelo de estado, conceitos como eficiência e eficácia, mais comuns à iniciativa privada, são incorporados à gestão pública. Termos como desempenho, produtividade, economicidade e foco no cliente/cidadão passam a integrar o vocabulário dos administradores públicos. A gestão pública auto-centrada, contaminada pelas disfunções burocráticas, é convocada a trazer o cidadão para o centro do foco (BRESSER-PEREIRA, 1996). Esse movimento, associado à aplicação de ferramentas gerenciais comumente utilizadas na gestão privada caracteriza o New Public Management (NPM). Nesse contexto, a avaliação exerce um papel central por sua capacidade de estabelecer controle, diagnóstico e emancipação, enquanto geração de auto-conhecimento.

Entretanto, nos ambientes acadêmicos, a avaliação da educação por esse Estado avaliador remete a tensões e dissensos. A nova política pública, em função de transitar entre o controle e a emancipação e sua permeabilidade a interesses político-ideológicos, econômicos e financeiros passa a ter sua finalidade questionada. Os debates sobre avaliação se avolumam tendo por lugar comum a discussão sobre seus critérios, indicadores utilizados, a quem cabe a prerrogativa de avaliar e, principalmente, quanto aos seus usos e na possibilidade desses servirem de instrumento aos propósitos neoliberais, que têm por princípio a transformação de direitos sociais em serviços para serem adquiridos no mercado (CHAUÍ, 2010). Alerta-se, inclusive, para o surgimento de um “quase mercado” educacional, exigindo controle social.

### **Crise do Estado-providência e neoliberalismo**

Após vivenciar a “época de ouro” do capitalismo mundial, por meio da aplicação das idéias do economista inglês Lord John Maynard Keynes, o modelo de Estado-providência começa a apresentar sinais de esgotamento e, ao final da década de 1960, as sucessivas crises do petróleo aceleraram a chamada “crise fiscal” dos estados.

A crise teórica keynesiana abriu espaço para o ressurgimento do neoliberalismo idealizado pelo economista austríaco Friedrich Hayek e outros membros da “Escola Austríaca”. Suas teses, até então, restritas aos ambientes acadêmicos são colocadas à prova em 1973, no Chile, sob a ditadura militar de Pinochet. O experimento foi conduzido pelos “Chicago Boys” sob orientação de Milton Friedman, ideólogo neoliberal. Na década de 1980, a ascensão

política de grupos alinhados com esse ideário em países centrais do capitalismo mundial (Inglaterra e EUA) exerceu forte influência em governos em todo o mundo, constituindo a chamada “onda neoliberalizante que varreu o planeta”, ocasionando uma profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica (ANDERSON, 1995).

### **Avanço neoliberal sobre a América Latina**

Tendo como orientação o “Consenso de Washington” foram elaboradas medidas prescritivas aos governos da América Latina e Caribe visando alcançar a “estabilidade econômica”. A imposição das regras para concessão de novos empréstimos implicava na redução de políticas públicas sociais e abertura indiscriminada dos mercados internos às transnacionais, entre outras medidas, submetendo estados periféricos aos interesses econômico-financeiros representados por instâncias supranacionais.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), importante instrumento de financiamento dos países endividados, em especial, os latino-americanos deixa claro seu posicionamento em relação ao receituário proposto ao Brasil. Para o BID (1998, p. 173)

*“[...] o impulso à abertura irreversível da economia à concorrência internacional surgiu como um objetivo da política nacional em 1990. Essa política tem sido mantida pelo novo governo, que também considera essencial a modernização dos setores produtivos do país: a) para que o Brasil participe com êxito na economia global cada vez mais competitiva; e b) porque uma maior dependência nas forças do mercado reduzirá a facilidade com que os produtores internos têm tradicionalmente aumentado os preços e perpetuado as expectativas inflacionárias”.*

Já o Banco Mundial (BM) argumenta que

*“Os mercados sustentam-se em alicerces institucionais. [...]. Sem os rudimentos de uma ordem social sustentada pelas instituições, os mercados não podem funcionar. [...]. Os mercados não podem se desenvolver se não houver efetivos direitos de propriedade. E os direitos de propriedade só são efetivos quando são preenchidas três condições. A primeira é a proteção contra o roubo, a violência e outros atos predatórios. A segunda é a proteção contra atos arbitrários do governo, de regulamentos e impostos imprevisíveis à corrupção deslavada, que perturbam a atividade empresarial. [...]. A terceira condição é um judiciário justo e previsível (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 43)”.*

### **Aceleração da globalização**

Eventos de abrangência mundial contribuem para uma reestruturação das condições econômicas, políticas e sociais. A queda do “Muro de Berlim” e a “flexibilização” do regime Chinês ratificam o fracasso teórico comunista. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s) associadas ao aprimoramento nos transportes de pessoas e cargas favorecem a expansão do capitalismo em direção ao seu novo estágio de desenvolvimento: o globalismo. Esse movimento, em síntese, associa a volatilidade do capital financeiro com a fragmentação da produção industrial, típico da transição do modelo “taylorista/fordista” para um modelo “toyotista” (CHAUÍ, 2010). O globalismo se expande

sustentado por promessas de distribuição de riqueza e aumento da igualdade. Seus críticos argumentam, com razão, a ocorrência do contrário, ampliaram-se as desigualdades sociais e a miséria tornou-se uma pandemia.

No documentário “O mundo global visto do lado de cá”<sup>8</sup>, o professor Milton Santos apresenta vasta argumentação e posicionamento crítico sobre o modelo globalista adotada na atualidade.

### **Gerencialismo**

Na década de 1990, a proposta apresentada no livro seminal “Reinventando o governo”, de David Osborne e Ted Gaebler, sustenta que os governos deveriam delegar parte de suas atribuições e se limitar a controlar, por meio de sua capacidade gerencial, a execução de políticas públicas desenvolvidas por organismos sociais criados pela sociedade para esse fim. Essa visão tornou-se influente entre governos interessados em reduzir despesas.

Segundo OSBORNE E GAEBLER (1994, p. 32), “Os que orientam o barco têm muito mais poder sobre o seu destino do que os que remam”. Sua teoria reforça o aspecto gerencial que caracteriza os governos interessados em desenvolver a eficiência, eficácia e efetividade e a adoção de parâmetros empresariais para aferir o desempenho da máquina estatal. Tais princípios quando transplantados à administração pública, alteram o papel do Estado frente à sociedade e colocam a avaliação no centro das discussões teóricas.

### **Reforma gerencial brasileira e a avaliação como política pública**

O Estado nacional organiza-se para o atendimento das necessidades de sua população através de estruturas organizacionais e programas de ação. A administração pública abrange o conjunto das ações no atendimento das necessidades da sociedade que lhe origina tendo como elemento norteador o interesse público (AREZZO, 1999).

BRESSER-PEREIRA (1996) e (PAULA, 2007) argumentam que o gerencialismo surge como possibilidade de resposta à crise fiscal dos estados, por meio da redução de custos e aumento da eficiência. Busca-se demonstrar que esse gerencialismo está pautado pelas seguintes características: administração profissionalizada, exercida de forma autônoma e estruturada por carreiras, aumento da descentralização administrativa, aumento da competitividade entre as unidades administrativas, administração dos recursos escassos, estabelecimento de indicadores de desempenho com transparência, controle sobre os resultados e ênfase na utilização de métodos de gestão oriundos da iniciativa privada.

Uma das crenças gerencialistas reside na pressuposição de que a iniciativa privada é, por natureza, mais “eficiente” que o aparelho estatal, entretanto deve-se considerar que a

---

<sup>8</sup> Documentário disponível em <[http://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW\\_mnM](http://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM)>. Acesso em: 11/07/2010.



comparação é, em parte, imprecisa dado que as organizações têm objetivos diferenciados como esclarece MATIAS-PEREIRA (2008, p. 5),

*“Mesmo que a Administração Pública se inspire no modelo de gestão privada, devemos ressaltar que nunca se deve perder a perspectiva de que o setor privado visa ao lucro, enquanto a Administração Pública busca realizar sua função social. Essa função social deve ser alcançada com a maior qualidade e eficiência possível na sua prestação de serviços. Assim, não se pode mais ignorar as questões relacionadas à eficácia e à eficiência no setor público, embora subordinadas ao critério da efetividade, no que se refere à sua função social”.*

A instituição pública não deve perder de vista a eficiência, enquanto princípio administrativo expresso na CF/88, art. 37, incluído pela Emenda Constitucional nº 19/98 (EC 19/98), contudo precisa considerar a primazia da efetividade dado que o interesse público pode sobrepor-se ao princípio da economicidade. Parece consenso que as práticas gerenciais resultaram na modernização e aprimoramento da administração pública, em muitos dos casos resultando em melhoria de qualidade no atendimento das necessidades da população. Entretanto, tais práticas não estão isentas do risco da apropriação ideológica interessada, por exemplo, na implantação de sua agenda, freqüentemente, oculta.

A nova administração pública reorganiza a ação estatal tendo por eixo central o cidadão, este modelo de Estado “busca redirecionar e mudar as prioridades sobre todo o funcionamento do aparelho estatal, com base nas demandas entendidas como prioritárias dos cidadãos” (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 6).

Considera-se relevante a importância da avaliação enquanto principal ferramenta de controle, diagnóstico e emancipação. Nesse sentido, a avaliação conforme disciplina o conceito de Estado avaliador não é insensível às pressões ideológicas, políticas, econômicas e financeiras.

DIAS SOBRINHO (2003, p. 27) adverte quanto à permeabilidade da avaliação,

*“O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. A ética, sendo a fundadora do sujeito, assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo”.*

Sob esse mesmo aspecto, SOUSA (1997, p. 127) esclarece

*“Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam.”*

Defensores e opositores discutem sobre os usos dos processos avaliativos que transitam do controle à emancipação. Ou seja, embora haja certo consenso sobre a necessidade de avaliação do ensino superior percebe-se que não há neutralidade nesse processo, visto que a avaliação afirma valores, induzindo e provocando mudanças. A avaliação institucional nas IES constitui-se como um tema de alta complexidade e de destaque na agenda de boa parte das instituições de ensino superior, públicas ou privadas.

Dada a importância estratégica da educação na atualidade, e seu papel na formação das futuras gerações, a influência sobre esse campo é alvo de disputas ideológicas. Dominar os critérios avaliativos sobre esse ambiente representa o poder de influir na formação cultural das gerações de futuros cidadãos e clientes.

## **II.4 Principais avaliações das IES brasileiras**

Conforme visto no subitem II.2, a avaliação da CAPES é reconhecida com a primeira avaliação institucional na educação brasileira, caracterizada por ser externa, conduzidas por especialistas, e inspirada no modelo norte-americano, com base nos relatórios USAID e ainda, no contexto das reformas de 1968. Com base na experiência iniciada pela CAPES, outras iniciativas em avaliação surgiram, com destaque para as ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, período de intensas mudanças na educação brasileira.

### **Neoliberalismo no Brasil**

Influência neoliberal iniciada durante o governo de Fernando Collor de Melo (de 15 de março de 1990 a 2 de outubro de 1992) alcança máxima expressão durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que, no curso de seus dois mandatos, promove forte adesão aos pressupostos neoliberais, através de significativas reformas administrativas no aparelho do Estado. A condução dessas reformas recai sobre Bresser-Pereira à frente do Ministério da Administração e Reforma do aparelho do Estado (MARE). Nesse período, se inicia a transição para um modelo de Estado gerencial, onde a avaliação ocupa posição estratégica. Há uma tendência mundial de adoção dos princípios do gerencialismo como meio de superação das dificuldades dos estados nacionais.

No âmbito da educação, assume como ministro, Paulo Renato de Souza, ex-reitor da UNICAMP e ex-secretário estadual de Educação de São Paulo (governo Montoro) e consultor do Banco Mundial (BM). Sua gestão que se estendeu por dois mandatos teve no âmbito legislativo, participação ativa do MEC no processo de tramitação e aprovação da LDB (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Esse impulso de avaliação na educação se configurou como um tendência mundial, tendo por objetivo a promoção da qualidade na educação desde a metade da década de 1980. Diferentes modelos avaliativos foram implantados em Estados Unidos, França, Holanda,

Suécia e Inglaterra. Na década de 1990, a avaliação institucional chega aos países em desenvolvimento complementando as reformas globalistas (SANDER, 2008, p. 22).

No Brasil, as raízes dos processos avaliativos encontram-se num passado recente remetendo às décadas de 50 e 60 com os estudos que culminaram com a reforma de 1968, ainda que condicionados por fatores estruturais e conjunturais (SGUISSARDI, 1997).

Organismos internacionais influenciam nos processos avaliativos nacionais ao pretender estabelecer padrões avaliativos alinhados com seus interesses e pouco relacionados com as reais necessidades dos estados nacionais periféricos em suas condições peculiares.

Para FONSECA (2008, p. 21),

*“De par com os projetos nacionais de avaliação, organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE), o Escritório Regional da Unesco para a América Latina e Caribe (Orealc) e a Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) desenvolveram amplos programas de avaliação, neste caso, como diagnóstico comparativo internacional e, portanto, como sustentação para a tomada de decisões políticas no âmbito de nações ou mesmo de regiões mais amplas, como a América Latina”.*

MARBACK NETO (2007, p. 174-175) ressalta que “os EUA são o país em que a prática da avaliação é bastante sedimentada e vista sob três modalidades: *assessment*, *accreditation* e *institutional evaluation*”. O autor orienta quanto a esses tipos de avaliação: **Assesment** é uma avaliação pontual, geralmente através de uma prova mede-se o grau de qualidade do ensino, por critérios externos à instituição, o desempenho dos alunos determina a posição ranqueada da instituição. **Accreditation** é um processo voluntário onde agências não-governamentais avaliam programas e objetivam melhoramentos contínuos almejando a excelência. O reconhecimento e a credibilidade do público vêm com o aumento dos afiliados ao processo de acreditação. Segundo o autor, o terceiro tipo é mais complexo, o **institutional evaluation** que objetiva avaliar a instituição como um todo e depende de ampla participação da comunidade acadêmica (MARBACK NETO, 2007).

Antes de analisar a o sistema atual convém recordar as iniciativas em avaliação e reformas que influenciaram nas instituições de ensino superior (IES). Durante as décadas de 1980 e 1990 vários instrumentos avaliativos da educação superior foram implementados. Considerando os principais eventos relacionados e colocados numa linha temporal, segundo MARBACK NETO (2007):

- Em 1976, o início das avaliações externas da educação superior, em nível de pós-graduação, pela CAPES;
- Em 1982/83, a instituição do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU);
- Em 1985, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), conhecida como a “Comissão de Notáveis”;

- Em 1985/86, o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES);
- Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, alguns artigos tratam especificamente da educação superior, como o art. 206 e mais relacionado com o objeto deste trabalho, o art. 209 que estabelece a avaliação da qualidade pelo poder público;
  - Em 1989, a promoção do Seminário “*Institutional Evaluation in Higher Education*”, com apoio da British Council Mission;
  - No período de 1987 a 1991, algumas universidades organizam seus sistemas avaliativos (UnB, UFPR, USP, UNICAMP entre outras);
  - Em 1992, novamente a realização de seminários com apoio da British Council Mission;
  - Em 1993, o Fórum de Pró-reitores propõe ao MEC um sistema de avaliação do ensino superior, surgindo daí o PAIUB, com orçamento próprio e livre adesão das universidades;
  - Em 1995, a implantação, por medida provisória, do Exame Nacional de Cursos (ENC), posteriormente Lei 9.131, conhecido como Provão;
  - Em 1996, no mês de julho é editada a revista Avaliação da RAES; ainda em 1996, é publicado o Decreto nº 2.026, em 10/10/1996, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação para os Cursos de Graduação do País. Durante esse mesmo ano, destaca-se a publicação da LDB;
  - Em 2001, publica-se o Decreto nº 3.086 que disciplina a avaliação institucional sob o ensino brasileiro;
  - Em 2004, a implantação do Sistema Nacional de avaliação da educação superior (SINAES) que é a mais recente proposta de avaliação institucional;
  - Recentemente, em 2008, foram criados os indicadores de avaliação Conceito Preliminar de Cursos (CPC), Indicador de Desempenho Esperado e Observado (IDD) e Índice Geral dos Cursos (IGC), mantendo-se os princípios do SINAES.

Conforme já explicitado, não é proposta desse trabalho discutir em profundidade essas normativas referentes à educação superior, considerando que existe literatura abundante elaborada por especialistas de reconhecida competência a abordá-las. Assim, decidiu-se por concentrar esforços analíticos no programa PAIUB que, reconhecidamente, exerceu considerável influência sob o sistema em vigor.

Criado em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), como resultado das iniciativas da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação

e Planejamento, preocupados com a qualidade dos serviços oferecidos pelas Universidades públicas (MOROSINI e LEITE, 1997, p. 7-17).

O PAIUB, considerado como programa pioneiro na avaliação institucional, teve como fundamento o pressuposto de que as próprias universidades criariam seus sistemas internos de avaliação e prestariam contas à sociedade num processo contínuo de aperfeiçoamento. A avaliação externa seria conduzida por técnicos do MEC com vista a auxiliar no aperfeiçoamento do processo auto-avaliativo. O programa agiria como ferramenta de apoio à gestão universitária, sendo constituído de três fases: avaliação interna, avaliação externa e reavaliação.

Para DIAS SOBRINHO e RISTOFF (2002, p. 40), "o PAIUB se baseou nos seguintes princípios: o da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade", conseguindo grande adesão das IES brasileiras em função do caráter participativo e da auto-avaliação ou avaliação interna.

Esse programa reforçava a autonomia das universidades que concebiam e planejavam seus próprios projetos avaliativos com envolvimento da comunidade acadêmica visando melhorias na gestão e trabalho acadêmicos.

No entanto, ao final do ano de 1995, o PAIUB foi sendo esvaziado pelo novo governo FHC. Recém assumido o governo, o ministro da educação Paulo Renato estabelece o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como provão, que praticamente substituiu o PAIUB, através do Decreto nº 2.026, de 10/10/1996 (SANDER, 2008, p. 27).

Este Exame era obrigatório para todos os alunos formandos dos cursos escolhidos pelo Ministério que começou, no ano de 1996, com três cursos e acabou no ano de 2003, com 26 cursos.

Embora o PAIUB continuasse a componente de avaliação interna do novo sistema de avaliação, sua inserção no sistema teve apenas caráter político dado que o Ministério não tinha interesse em fortalecê-lo (POLIDORI, 2000).

Na década passada, em abril de 2003, foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA) com objetivo de propor um novo modelo avaliativo para o ensino superior brasileiro. A CEA apresenta o documento "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES" fundamentado na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Coube à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), enquanto órgão colegiado, a coordenação e supervisão do novo sistema avaliativo institucional.

## II.5 Avaliação de programas e o modelo SINAES

*E voltou, então, à raposa: - Adeus, disse ele...  
- Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo.  
É muito simples: só se vê bem com o coração.  
O essencial é invisível para os olhos.  
- O essencial é invisível para os olhos,  
repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.  
**Antoine de Saint-Exupéry**<sup>9</sup>*

Neste subitem da revisão da literatura chega-se à teoria da avaliação de programas sociais e ao modelo SINAES que constituem elementos essenciais desse estudo. Como afirmado, a temática da avaliação é de extrema complexidade e a teoria elaborada tenta dar conta de responder a essa complexidade.

Como recurso de aprendizado, a elaboração textual buscou nortear-se a partir de quatro questões orientadoras para o entendimento da avaliação de programas associado ao modelo SINAES: **(1)** O que é avaliação? **(2)** Qual é seu objeto e sua finalidade? **(3)** Quem avalia? **(4)** Quando e como se avalia? Embora se reconheça que a complexidade do tema exige aprofundamento teórico mais consistente, considerou-se suficiente, para os fins dessa investigação, a teorização que responda a tais questionamentos.

Ao longo do texto foram feitas considerações acerca do modelo SINAES de forma a associá-lo ao desenvolvimento teórico da avaliação de programas sociais. O texto adotou como referencial bibliográfico, em especial, a obra “Avaliação de programas – concepções e práticas”, de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), considerada por especialistas em avaliação como obra fundamental aos interessados na disciplina.

Na apresentação da obra, Thereza Penna Firme e Rogério Renato Silva afirmam:

*“Raramente se toma conhecimento de um livro que conduza o leitor, de forma simultânea, ao aprofundamento teórico, ao refinamento metodológico, à criatividade de soluções e à iluminação de novos caminhos para os avanços no conhecimento, na prática e nas transformações humano-sociais. Este livro integra essas virtudes de modo excepcional. E por tratar de avaliação de programas é especialmente pioneiro.*

*A obra é uma proeza de sistematização nessa disciplina, oferecendo aos que estudam, aos que ensinam, aos que aprendem, aos que praticam, aos que decidem e a quaisquer interessados no campo da avaliação, uma substancial contribuição que fortalece o saber e o fazer na construção de uma cultura de avaliação, cujas características transpõem as fronteiras culturais por sua universalidade de princípios e conceitos que, ao mesmo tempo, permite a necessária flexibilidade de adaptação a diferentes realidades e contextos”.*

A obra permite destacar os pontos mais relevantes ao objeto desse estudo na tentativa de responder aos questionamentos propostos.

## II.5.1 O que é avaliação?

Embora sejam possíveis muitas conceituações sobre o termo “avaliação”, percebe-se que, de modo geral, estão associadas a “estabelecer o valor de algo, julgá-lo ou examiná-lo”, considerando que o próprio conceito de “valor” é relativo, subjetivo.

Sendo um conceito polissêmico, não há consenso, sequer entre os especialistas. Para WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 35), “Avaliação é uma palavra que tem sido usada por vários teóricos da avaliação para se referir a um grande número de fenômenos distintos”. Segundo os autores (2004, p. 35),

*“alguns [...] equiparam avaliação com pesquisa ou mensuração. Outros a definem como a estimativa da extensão de juízo profissional e se reduz a ele. Outros equiparam avaliação com auditoria ou diversas variantes do controle de qualidade. E há ainda quem defina avaliação como o ato de coletar e apresentar informações que possibilitem às pessoas que tomam decisões atuar de forma mais inteligente. E assim por diante”.*

GUBA e LINCOLN (1989, p. 21), citados pelos autores, argumentam que

*“Não existe uma definição certa para a avaliação, uma definição que, se pudesse ser encontrada, poria para sempre fim às discussões sobre qual a melhor maneira de proceder e quais as suas verdadeiras razões de ser. Aceitamos as definições de avaliação como construções intelectuais, cuja correspondência com a ‘realidade’ não é, nem pode ser, uma questão”.*

### **Avaliação na educação: pedagógica ou institucional**

Na educação, a avaliação pedagógica é amplamente conhecida, entretanto, a avaliação institucional, objeto desse estudo ainda constitui um terreno novo para investigações. Para SANDER (2008, p. 11),

*“Um dos recentes desenvolvimentos no vasto campo da avaliação educacional, em particular da educação superior, é a avaliação institucional. No entanto, a avaliação institucional não é uma invenção dos educadores: ela nasceu e se desenvolveu no contexto mais amplo das ciências sociais aplicadas, em especial da administração, tanto no mundo dos negócios como no setor público, como o revelam seus teóricos, desde os protagonistas das teorias clássicas de administração do início do século passado até os estudiosos da gestão do desenvolvimento institucional das últimas décadas”.*

Cabe esclarecer que, nesse texto, considera-se a instituição como mais ampla, além da materialidade organizacional, onde se reúnem a além da organização, a missão, os valores e a cultura organizacional. O entendimento remete a Lei do SINAES que compreende os aspectos pedagógicos como uma das dimensões da instituição, que é mais ampla.

Segundo FERNANDES e BELONI (2001, p. 20)

*“Avaliação institucional refere-se a uma esfera mais ampla da própria instituição educacional, observa políticas e projetos, e tem ação especialmente interessada em processos, relações, decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema instrucional como um todo”*

Embora relativamente recente no Brasil, a literatura sobre avaliação institucional avança e os estudiosos já possuem arcabouço teórico para elaborar suas próprias conceituações sobre a **avaliação institucional nas IES**.

Para DIAS SOBRINHO (1995, p. 33), a 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 melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos”.*

BALZAN (1995, p. 9) reforça a percepção, “[...] muito além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”. Em posicionamento mais abrangente HOFFMANN (1997, p. 18) sustenta que “Avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões”. Portanto, é um processo cíclico, contínuo, de aprimoramento gradual.

### **Origem da avaliação**

A capacidade avaliativa é inata aos seres vivos, em alguma medida, mesmo os organismos mais simples são capazes de reagir a variações de luz, temperatura. Tais reações representam uma capacidade avaliativa e a possibilidade de tomada de decisão ainda que instintiva. Percebe-se que a avaliação pode associar-se a diferentes níveis de consciência, desde os aspectos mais objetivos e sensoriais até os mais subjetivos, como a reflexão.

A origem histórica da avaliação perde-se no tempo, sendo improvável que se determine sua gênese. Supõe-se que, sem o desenvolvimento da capacidade avaliativa, em algum nível de complexidade, a sobrevivência seria impossível, visto que, desde o nascimento (ou antes), o humano avalia, sendo uma habilidade que tende a se aprimorar no decorrer da existência, ainda que de forma empírica.

Quanto ao permanente processo avaliativo, PENNA FIRME (1988, p. 137) esclarece:

*“Avaliar é um momento inevitável de qualquer atividade humana. Em todas as áreas de realização – individuais ou sociais – as pessoas estão continuamente fazendo escolhas ou tomando decisões e isto é inconcebível sem o julgamento prévio do valor das opções que se apresentam. O ponto crucial, porém, desse processo é **assegurar a qualidade de tal julgamento** (grifo nosso) cujas consequências podem representar avanço, retrocesso ou estagnação no desenvolvimento do objeto-alvo, seja ele uma atividade, um programa, um projeto, uma instituição ou, fundamentalmente, pessoas. Assim, se a falta de avaliação é grave, igualmente grave é a sua inadequação”.*

Para WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 36)

*“A avaliação, portanto, é uma forma básica de comportamento humano. Às vezes é completa, estruturada e formal. Mais freqüentemente é subjetiva. A avaliação informal ocorre sempre que uma pessoa opta por uma entre várias alternativas existentes sem antes ter coletado evidência formal do mérito relativo dessas alternativas”.*



As citações clarificam que os indivíduos são compelidos, no curso da existência, a tomar decisões com base em avaliações formais, fundamentadas em argumentações lógicas ou, em grande medida, por meio de avaliações informais, a partir de seu empirismo e intuição. Emerge assim, um campo de confrontação que extrapola esse objeto de pesquisa, mas desvela um horizonte de novas possibilidades analíticas em relação às avaliações e às tomadas de decisões cotidianas (BAZERMAN, 2004).

### **Avaliação informal (livre, empírica, intuitiva)**

Avalia-se em todos os momentos da vida, ao atravessar uma rua, estimar o tempo de chegada a um compromisso, decidir sobre a vestimenta, em praticamente todas as decisões tomadas, desde as mais simples às mais complexas parece haver um momento avaliativo, ainda que inconsciente, como uma espécie de busca por fundamentos para os julgamentos que se faz e que influenciam na tomada de decisão. A avaliação informal é aquela para qual não há uma sistematização, trata-se de um processo avaliativo que ocorre sem metodologia, pelo menos não aparente.

WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 35-6) ressaltam que “Quando não é possível fazer estudos formais de avaliação, a avaliação informal realizada por pessoas inteligentes, experientes e justas pode ser muito útil. Seria pouco realista pensar que um indivíduo, um grupo ou uma associação pudessem avaliar formalmente tudo o que fazem”.

E mais (2004, p. 37),

*“[...] a avaliação informal também pode resultar em decisões corretas, sábias mesmo. Embora não tenha procedimentos sistemáticos nem evidências coletadas formalmente, a avaliação informal não ocorre no vácuo. A experiência, o instinto, a generalização e o raciocínio podem, todos eles, influenciar o resultado das avaliações informais, e qualquer desses fatores, ou todos eles, pode ser a base de bons julgamentos”.*

Ao longo da história humana, identificam-se inúmeros casos de falhas de avaliação contribuindo para tomadas de decisões equivocadas. De fato, ressalta-se que, em boa parte dos processos avaliativos, milhares de decisões são tomadas com base em processos informais de avaliação. O autor relaciona uma série de casos onde ocorrem erros de avaliação e lembra que “avaliações descuidadas resultam muitas vezes em julgamentos defeituosos” (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004).

Afirmam os autores (2004, p. 36) que “Avaliamos informalmente durante a maior parte do tempo em que vivemos”, e “A avaliação [...]. Mais freqüentemente é subjetiva. A avaliação informal ocorre sempre que uma pessoa opta por uma entre várias alternativas existente sem antes ter coletado evidência formal do mérito relativo dessas alternativas”. Embora reconheçam a validade de tal processo avaliativo, os autores declaram que esse tipo informal de avaliação – escolhas baseadas em *percepções* extremamente subjetivas da melhor alternativa – não é

objeto de interesse. WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 60) afirmam “Nosso foco é **exclusivamente** (*grifo próprio*) na avaliação formal, ignorando a avaliação informal, que tem sido uma companheira onipresente do ser humano desde o começo dos tempos”.

Pelo exposto, revela-se que o foco da atenção é sobre a avaliação submetida a uma estruturação, um método, formalizada e racional. Por outro lado, a avaliação informal, embora tenha sua importância reconhecida, torna-se ignorada.

### **Avaliação formal (sistemizada, racional, metodológica)**

Como afirmado, o foco dos estudos de WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004) é a avaliação mais formalizada, estruturada e pública, em que as opções se baseiam em esforços sistemáticos para definir critérios explícitos e obter informações acuradas sobre as alternativas, possibilitando com isso a determinação do valor real das alternativas. Os autores (2004, p. 39) esclarecem que,

*“Scriven (1967), que foi um dos primeiros a esboçar o objetivo da avaliação formal. Em seu artigo seminal 'A metodologia da avaliação', ele nota que a avaliação desempenha muitos papéis, mas que tem uma única meta: determinar o valor ou mérito de qualquer coisa que esteja sendo avaliada”.*

E

*“Faz a distinção de que a meta da avaliação é dar respostas a perguntas avaliatórias significativas que são apresentadas, ao passo que os papéis da avaliação se referem às maneiras pelas quais essas respostas são usadas”. (Seus conceitos de meta e papéis da avaliação equivalem ao que preferimos chamar de propósito e usos da avaliação)”.*

### **História e o desenvolvimento da avaliação**

Com base na narrativa de WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004) e nos autores por eles citados, tem-se que as primeiras formas de avaliação formal são bem mais antigas do que normalmente se pensa e citam os exemplos de SCRIVEN (1991b) que sugere que a primeira avaliação formal das artes e ofícios esteja relacionada com a confecção dos produtos de pedra lascada. No setor público, cita as avaliações formais há 2.000 a.c., como pré-requisito para ingresso no serviço do Imperador da China. Na educação, lembra Sócrates com suas avaliações verbais como recurso para o ensino-aprendizagem e outras experiências a partir da ascensão das ciências naturais no século XVII e XVIII, citando CRONBACH *et al.* (1980) e ROSSI e FREMAN (1985).

Durante o século XVIII são realizados os levantamentos sobre educação, mortalidade e saúde pública. No século XIX, na Grã-Bretanha coleta de depoimentos e outros métodos menos formais foram utilizados por comissões nomeadas pelo rei para ouvir e “avaliar” programas educacionais, levando aos sistemas de inspeções gerais nas escolas da Inglaterra e Irlanda. Nos EUA, datam de 1840 os primeiros relatórios que buscavam avaliar o sistema educacional. Horace Mann produzia relatórios empíricos sobre a educação de Massachusetts na década de 1840 e o uso de provas impressas pelo Comitê Educacional de Boston em 1845

e 1846 (primeiro exemplo da avaliação estudantil que serviu de base de comparação entre as escolas). Não sendo possível abranger a história completa da avaliação, acata-se a orientação dos autores (2004, p. 602) que recomendam

*“Os leitores interessados numa cobertura mais completa do assunto devem consultar os excelentes resumos de Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983), assim como o de Baker e Niemi, e também nossa primeira história detalhada da avaliação na área da educação (Worthen & Sanders, 1987, cap. 2)”.*

As características do processo avaliativo se desenvolvem desde uma simples verificação até os aspectos mais subjetivos envolvendo a reflexão sobre objeto externo, culminando com a auto-avaliação onde o próprio sujeito se confunde com o objeto em análise. Ao longo de seu desenvolvimento, também a avaliação passou por sucessivas revisões de seus princípios e métodos, desta forma, os autores apresentam uma segmentação temporal citando GUBA e LINCOLN (1989), WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004), citando, vêem a avaliação, a partir do século XX evoluindo conceitualmente por, pelo menos, quatro gerações:

**Avaliação de primeira geração** - A primeira geração de avaliação tinha por objetivo a verificação da aquisição de conhecimentos pelos estudantes. Preocupava-se com a mensuração e a elaboração de testes para verificar o rendimento escolar. O avaliador desempenhava um papel técnico (décadas de 1920 e 1930). Nas organizações empresariais, os métodos dessa geração foram largamente utilizados a partir da influência da administração científica visando melhorar o desempenho máximo na produção.

**Avaliação de segunda geração** - A partir do estudo *The Eight Year Study* que buscava “demonstrar que estudantes educados em currículos não-ortodoxos estariam aptos a freqüentar e ser bem sucedidos na faculdade”. (GUBA e LINCOLN, 1989: 28) tornou-se necessário avaliar também os currículos. Para essa geração, foi necessário descrever o que seria sucesso ou fracasso (valores mais abstratos) em relação aos objetivos estabelecidos. A essa geração das décadas de 1930 e 1940 chamou-se descritiva, emergindo o termo avaliação educacional por Ralph W. Tyler (1934) integrante do estudo e considerado o “pai da avaliação”.

**Avaliação de terceira geração** - Falhas identificadas nas gerações de avaliação anteriores permitiram o avanço da terceira geração de avaliação. Os modelos anteriores dependiam da definição de objetivos que nem sempre eram devidamente estabelecidos *a priori* inviabilizando o processo avaliativo. Eventualmente, alguns programas não podiam esperar o seu término para serem avaliados, tornavam-se necessárias correções no curso de programas ainda em andamento (CRONBACH, 1963). Surgia a necessidade de emissão de juízos de valor, tornando-se o julgamento como uma característica dessa geração de avaliação (STAKE, 1967; SCRIVEN, 1967). Além da mensuração e descrição, o avaliador passava a exercer o papel de juiz.

EISNER (1979) contribuiu para a avaliação fundamentada em juízo de valor ao ressaltar o mérito e a relevância, como características fundamentais para a emissão desse juízo. Segundo PENNA FIRME (1988, p. 138) citando GUBA e LINCOLN (1985), o mérito refere-se às qualidades intrínsecas do objeto avaliado e a relevância, aos resultados obtidos, sua influência ou impacto, tomando seu valor extrínseco ou contextual. Para a PENNA FIRME (1988), já não são mais suficientes medir e descrever, é preciso julgar o conjunto de todas as dimensões do objeto e o próprio objeto.

Em decorrência da superação dos EUA pela URSS na corrida espacial, o sistema educacional norte-americano é questionado e desses questionamentos origina-se a avaliação de quarta geração formulada por Guba e Lincoln se caracterizando por ser uma avaliação construtivista baseada em paradigmas interpretativos ou hermenêuticos, construída a partir de visões consensualmente estabelecidas onde se afirma o objeto ou fenômeno a ser avaliado (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004).

**Avaliação de quarta geração** - Na quarta geração de avaliação tem-se por principal característica a negociação. Nela, busca-se estabelecer valores consensuais, respeitando-se os dissensos. É um tipo de avaliação fundamentada na conversação sobre as questões a serem avaliadas, os métodos, a interpretação dos resultados. Os resultados apresentam maior relevância na medida em que os interessados se envolvam no processo (PENNA FIRME, 1988).

Segundo PENNA FIRME (1994, p. 8),

*“A avaliação de quarta geração, se assim podemos chamá-la é, pois, um processo que se fundamenta no paradigma construtivista. É uma forma responsiva de focar e um modo construtivista de fazer (Guba e Lincoln, 1989). Mais especificamente, ela é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação seja ele um programa, um projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas deste século. Assim, no paradigma construtivista, é crucial o entendimento de que, diferentemente do dualismo sujeito-objeto, sugere que os resultados de qualquer estudo ou avaliação, se explicam pela interação entre observador e observado, metodologicamente. Tal paradigma rejeita a abordagem de controle manipulativo-experimental, que caracteriza fundamentalmente a ciência, e o substitui por um processo hermenêutico-dialético, o qual aproveita, ao máximo, a interação observador/observado para criar construções, o melhor possível, em determinada situação e no tempo apropriado.*

[...]

*A quarta geração de avaliação revela pois uma evolução do conceito de avaliação, adentrando a década de noventa. Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. Tal enfoque difere substancialmente da avaliação mais convencional em que os passos são ordenados previamente, as questões **a priori** estabelecidas e todo o processo se desenrola em função desse ordenamento. Vale, porém, dizer que a flexibilidade que marca a concepção responsivo-construtivista de quarta geração, não despreza de modo algum e, pelo contrário, incorpora*

*procedimentos de tipo ordenado e mais cientificamente orientados, se a responsabilidade e as preocupações das diferentes situações o exigirem”.*

### **Alinhamento do SINAES com as avaliações de quarta geração**

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 declara os fundamentos do modelo,

*“o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a expansão da oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional, da efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.”*

As Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) identifica os princípios:

*“responsabilidade social com a qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, à missão e à história das instituições; globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; continuidade do processo avaliativo.”*

Tal conjunto normativo reflete o alinhamento do SINAES com a avaliação de quarta geração.

### **II.5.2 O que é avaliado e para que finalidade?**

Conforme WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 43), “Objeto da avaliação é qualquer coisa que esteja sendo avaliada”. A multiplicidade de avaliações feitas sobre o mesmo objeto originou sugestões de técnicas particularmente úteis na avaliação de algo específico. A preocupação em avaliar eficientemente categorias amplas de objetos originou subáreas como avaliação de produtos, avaliação do quadro de funcionários, avaliação de programas, análise das políticas e avaliação do desempenho. Essas diferentes abordagens serão mais detalhadas no segmento **como avaliar** (p. 39, desse relatório).

Segundo WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 42), “O uso da avaliação pode continuar o mesmo, mas a entidade a que é aplicada – isto é, o objeto da avaliação – varia muito”. A avaliação pode ser usada para *melhorar* um produto comercial, para melhorar a capacidade organizacional, para empoderar, para dar informações para a tomada de decisões relativas a programas. Para os autores (2004, p. 43), “Exemplos desse tipo podem multiplicar-se ao infinito, mas os apresentados acima devem bastar para o que consideramos importante”.

#### **Para que avaliar?**

Assim como não há definição formal de avaliação também não há consenso sobre qual seria seu objetivo básico. Certamente o objetivo básico deve estar alinhado com a definição

que se faz da avaliação. Para WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004) o objetivo básico da avaliação é produzir julgamentos do valor do que quer que esteja sendo avaliado.

Segundo os autores, SCRIVEN (1967) foi um dos primeiros a esboçar o que seria o objetivo da avaliação formal. Em seu artigo “A metodologia da avaliação”, ele percebe que a avaliação pode desempenhar muitos papéis, mas tem uma meta única: determinar o valor ou mérito de qualquer coisa que esteja sendo avaliada. Para SCRIVEN (1967) a meta da avaliação é dar respostas a pergunta avaliatórias significativas que são apresentadas. Já os papéis referem-se às maneiras pelas quais essas respostas são usadas. WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004) explicam que os conceitos de meta e papéis de Scriven equivalem ao propósito e uso em sua interpretação. Para os autores, SCRIVEN (1967) faz a distinção entre os conceitos da seguinte forma:

*“Em termos de metas, podemos dizer que a avaliação tenta responder certos **tipos de pergunta** sobre certas **entidades**. As entidades são os vários (...) instrumentos (processos, pessoal, procedimentos, programas etc). Os tipos de pergunta incluem questões a respeito da forma **como** esse instrumento atua (com relação a tais e tais critérios) e se um instrumento será melhor que o outro. Que méritos ou problemas esse instrumento tem? O uso desse instrumento **vale** seu custo?  
 (...) Mas os **papéis** que a avaliação tem em determinado (...) contexto podem variar enormemente; ela pode fazer parte de uma (...) atividade de treinamento, do processo de definição de um currículo, de um experimento de campo (...) de (...) um programa de treinamento de executivos, de uma prisão, de uma sala de aula (pp. 40-41)”.*

WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004) argumentam que entre a elaboração original de Scriven sobre objetivo básico (meta) e os diversos usos (papéis), o autor elaborou sua visão sem abandoná-la, tendo acrescentado (1994, p. 380) que “a avaliação diz respeito à importância, e não só ao mérito e valor”, e segue afirmando através de sólida argumentação que a avaliação é feita para identificar e aplicar critérios defensáveis para determinar seu valor, mérito ou qualidade.

Embora essa visão tenha se tornado predominante no campo da educação, outros avaliadores afirmam que a avaliação tem vários objetivos. Talmage (1982, p. 594) observa que “três objetivos parecem os mais frequentes nas definições de avaliação: 1) fazer julgamentos do valor de um programa; 2) ajudar os responsáveis pela tomada de decisões a definir suas políticas; e 3) assumir uma função política”. Observando que esses objetivos não são mutuamente excludentes, contém em si diferenças consideráveis.

Embora não discordem da análise de Talmage os autores consideram – fazer julgamento do valor de um programa – o objetivo da avaliação, os outros dois objetivos para Talmage seriam seus usos mais comuns. O que não minimiza a importância desses usos na tomada de decisão e nas atividades política. Em decorrência da análise de Talmage, os autores ainda colocam outras questões: a avaliação é uma atividade científica ou política. Para

eles, ambas as coisas. Avaliação baseia-se nos métodos científicos (não exclusivamente) e é usada para grande número de funções políticas.

### **Objetivos da avaliação institucional nas IES pelo SINAES e da auto-avaliação**

Na avaliação institucional das IES, também se afirmam propósitos. Para GADOTTI (2000), a intencionalidade da avaliação é a melhoria dos **serviços prestados pela instituição** de forma ampla e abrangendo o aperfeiçoamento da comunidade acadêmica.

Conforme a Lei 10861 art. 1, § 1º, o SINAES tem por finalidades: a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da 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.

São considerados como os principais objetivos da auto-avaliação: gerar 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 atores 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.

### **II.5.3 Quem avalia?**

A teoria da avaliação de programas apresenta a avaliação realizada por dois possíveis sujeitos: os avaliadores internos e os avaliadores externos. Para WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 51), “Há vantagens e desvantagens óbvias nas funções da avaliação interna quanto da externa”.

#### **A quem compete avaliar no modelo SINAES**

A Lei nº 10.861/2004 determina as atribuições do CONAES, no caput do artigo 6º,

*“Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES [...]”.*

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, cuja função é propor e avaliar os instrumentos, procedimentos e mecanismos de avaliação, assim como organizar comissões de

avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e recomendações. O CONAES aponta como objetivos principais da auto-avaliação, a verificação da execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contemplam objetivos, metas e ações das organizações (INEP, 2005).

Para o CONAES,

*“A avaliação institucional é compreendida como a grande impulsionadora de mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento, que se concretiza na formação de cidadãos e profissionais e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão. Neste sentido, contribui para a formulação de caminhos para a transformação da educação superior, evidenciando o compromisso desta com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente”.*

E mais,

*“Para tanto, a avaliação institucional deve possibilitar a construção de um projeto acadêmico sustentado por princípios como a gestão democrática e a autonomia que visam consolidar a responsabilidade social e o compromisso científico-cultural das IES. Em consequência, os resultados das avaliações previstas no SINAES, além de subsidiarem as ações internas e a (re)formulação do projeto de desenvolvimento de cada instituição, formarão a base para a implementação de políticas educacionais e de ações correspondentes no que se refere à regulação do sistema de educação superior”.*

No âmbito interno quem executa a avaliação deve ser a comunidade acadêmica por meio de um processo coordenado pela CPA. A avaliação externa é atribuída ao CONAES que a operacionaliza por meio de avaliadores externos que visitam *in loco* as IES.

#### **II.5.4 Quando e de que forma se avalia?**

Segundo WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004), embora existam diferentes opiniões quanto à definição e aos objetivos da avaliação, há certo consenso, quanto à análise de SCRIVEN (1967) sob os papéis da avaliação enquanto formativa ou somativa, tais termos tornaram-se quase universalmente aceitos no campo da avaliação.

##### **Quando se avalia no modelo SINAES**

De acordo com as premissas do modelo SINAES e pelas características da avaliação de quarta geração, formativa, o processo auto-avaliativo ocorre no curso das atividades organizacionais, não sendo, portanto, uma avaliação *a posteriori* como a do tipo somativo.

##### **Avaliação formativa X avaliação somativa**

Por meio de um quadro explicativo desenvolvido por WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 50) busca-se apresentar as distinções e aproximações entre os tipos de avaliação formativa e avaliação somativa (ainda que sob o risco de simplificação).



	<b>Avaliação formativa</b>	<b>Avaliação somativa</b>
<b>Objetivo</b>	Determinar o valor ou qualidade	Determinar valor ou qualidade
<b>Uso</b>	Melhorar o programa	Tomar decisões sobre o futuro do programa ou sobre sua adoção
<b>Público</b>	Administradores e equipe do programa	Administradores e/ou consumidores potenciais ou órgão financiador
<b>Quem faz</b>	Basicamente avaliadores internos com o apoio de avaliadores externos	Avaliadores externos com o apoio, em certos casos, de avaliadores internos.
<b>Principais características</b>	Gera informações para que a equipe do programa possa melhorá-lo	Gera informações para que a equipe do programa possa decidir por sua continuidade ou os consumidores por sua adoção
<b>Foco</b>	Que informações são necessárias? Quando?	Que evidência é necessária para as principais decisões?
<b>Objetivo da coleta de dados</b>	Diagnóstico	Tomada de decisão
<b>Medidas</b>	Às vezes informais	Válidas e confiáveis
<b>Frequência da coleta de dados</b>	Frequente	Não frequente
<b>Tamanho da amostra</b>	Em geral pequeno	Em geral grande
<b>Perguntas feitas</b>	O que tem funcionado? O que precisa ser melhorado? Como pode ser melhorado?	Quais foram os resultados? Quem participou? Em que condições: Com que treinamento? Quanto custou?

Fonte: WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 50).

WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p 49) reconhecem que as duas estão profundamente entrelaçadas, sugerindo que “Na prática, a linha divisória entre a avaliação formativa e a somativa costuma ser pouco nítida”. Os autores deixam claro que tanto a avaliação formativa quanto a somativa tem seu papel a desempenhar em estágios diferenciados dos programas.

Segundo os autores, as avaliações formativas são mais comuns nos estágios iniciais de um programa e as avaliações somativas são mais comuns próximo ao término do programa, entretanto implica em erro acreditar que essas avaliações estejam limitadas a essas fases.

Para WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 48),

*“Deixar de utilizar a avaliação formativa é indício de miopia, pois os dados formativos coletados no início dos trabalhos podem ajudar a destinar tempo, dinheiro e todos os tipos de recursos humanos e materiais para finalidades mais produtivas. A avaliação feita somente quando um programa já está perto da conclusão pode simplesmente chegar tarde demais para trazer algum proveito”*

### **Associações entre avaliação formativa/somativa e avaliadores internos/externos**

WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004) referem-se inclusive a possíveis associações entre as dimensões formativas e somativas associadas com as dimensões das avaliações internas e externas para as quais destaca-se sua recomendação final como orientação (p. 56) “A prudência aconselharia o uso de um avaliador externo como parte de toda avaliação formativa” e citando SCRIVEN (1972) reafirmam “parece que um produtor ou avaliador da equipe que quer uma boa avaliação *formativa* tem de usar alguns avaliadores externos para obtê-la (p. 2)”.

### **Abordagens**

Ao longo da história da avaliação de projetos e programas sociais foram geradas diversas abordagens avaliatórias. WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004), citando HOUSE (1976, 1983) distinguem as avaliações entre as diferentes epistemologias associadas: na avaliação utilitarista é orientada por uma epistemologia positivista e a avaliação intucionista-pluralista por uma epistemologia subjetivista. WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 111) afirmam que “Múltiplas abordagens para descrever objetos de estudos, baseadas tanto na tradição objetivista quanto na subjetivista, têm sido usadas nas mesmas avaliações para alcançar objetivos importantes (como Chelimsky, 1994)”. A associação dessas epistemologias com as avaliações quantitativas e qualitativas decorre das epistemologias empregadas, entretanto os autores (2004, p. 119) reforçam que

*“a maioria dos avaliadores contemporâneos vê claramente os métodos quantitativos e qualitativos como abordagens compatíveis e complementares da avaliação de programas educacionais, sociais ou empresariais. Restam poucos puristas em termos de paradigma para continuar um debate que já perdeu a maior parte de seu público”.*

WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 124) classificam as diferentes abordagens avaliativas em seis categorias: **As abordagens centradas em objetivos** concentram-se na especificação de metas e objetivos e na determinação da medida em que foram atingidos. Nas **abordagens centradas na administração**, o interesse está na identificação e no fornecimento das informações para apoio à tomada de decisão. Com objetivo de fornecer informações sobre produtos e serviços, as **abordagens centradas no consumidor** permitem que consumidores possam ter mais embasamento para escolha. As **abordagens centradas em especialistas** dependem da aplicação direta de conhecimentos especializados de profissionais para julgar a qualidade de qualquer atividade que esteja sendo avaliada. Na perspectiva das **abordagens centradas no adversário** são apresentadas as vantagens e desvantagens resultantes das considerações feitas por diferentes avaliadores e, finalmente nas **abordagens centradas no participante**, o envolvimento dos participantes,

interessados no objeto da avaliação, é crucial para determinar valores, critérios, necessidade e dados da avaliação.

### **Abordagens e o modelo SINAES**

Com relação ao modelo SINAES de avaliação proposto para as IES brasileiras, considera-se que **as abordagens centradas nos especialistas (avaliação externa) e nos participantes (avaliação interna)** são as que mais se alinham com o SINAES. Especificamente em relação ao instrumento de auto-avaliação, destacada nessa investigação, considera-se que está alinhado com as abordagens centradas no participante, aqui chamadas de participativas. Tais abordagens oferecem as condições mais adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem democrática entre os sujeitos afetados pelo objeto ou fenômeno a ser avaliado.

### **Processo auto-avaliativo no modelo SINAES**

O SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos: **(1)** Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES), composto pela auto-avaliação (coordenada pela CPA) e pela Avaliação externa (Comissões designadas pelo INEP); **(2)** Avaliação dos cursos de graduação (ACG) e **(3)** Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). O instrumento que mais interessa nessa investigação é o AVALIES, mais especificamente em sua etapa de auto-avaliação, objeto do estudo.

Segundo a legislação do SINAES, a auto-avaliação se desenvolve em três etapas:

**1ª etapa – Preparação** - Envolve a constituição da CPA, o planejamento dos trabalhos de auto-avaliação, e o processo de sensibilização que visa comunicar e motivar a comunidade acadêmica a participar ativamente do processo.

**2ª etapa – Desenvolvimento** - Nessa etapa, são previstas as ações avaliativas propriamente ditas, por meio de levantamento de dados, coleta de informações. Análises dos dados coletados e a produção de relatórios parciais; e

**3ª etapa – Consolidação** - A finalização do trabalho do ciclo avaliativo consiste na elaboração do relatório de auto-avaliação, divulgação para amplo conhecimento na comunidade acadêmica e o indispensável balanço crítico, por meio do qual a comunidade acadêmica fica sensibilizada por sua atual condição e busca reformular práticas ou afirmá-las tendo como indicadores aqueles parâmetros estabelecidos consensualmente pela própria comunidade acadêmica.

### Dimensões de avaliação no modelo SINAES

Tais dimensões devem ser consideradas pela Avaliação Institucional Interna e foram estabelecidas pela Lei 10.861/04, art. 3º, que instituiu o SINAES. São elas:

(1) A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; (2) A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; (3) A responsabilidade social da Instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; (4) A comunicação com a sociedade; (5) As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; (6) 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; (7) Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; (8) Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; (9) Políticas de atendimento a estudantes e egressos; e a (10) Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

O relatório é estruturado a partir dessas dimensões. A estrutura sugerida para o relatório aborda questões do núcleo básico, temas optativos e documentos, dados e indicadores. Ao final do relatório, ressalta-se a importância do **balanço crítico** decorrente. Segundo as Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação,

*“Ao final do processo de auto-avaliação, é necessária uma reflexão sobre o mesmo, visando a sua continuidade. Assim, uma análise das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados permitirá planejar ações futuras. Deste modo, o processo de auto-avaliação proporcionará não só o auto-conhecimento institucional, o que é em si de grande valor para a IES, como será um balizador da avaliação externa, prevista no SINAES como a próxima etapa da avaliação institucional”.*

Para avaliar a auto-avaliação (meta-avaliação) o INEP (2004, p. 7) refere-se aos requisitos da auto-avaliação: “A adequada implementação e os bons resultados de um processo de auto-avaliação pressupõem algumas condições fundamentais [...]”. São requisitos da auto-avaliação: (a) equipe de coordenação; (b) participação dos integrantes da instituição; (c) compromisso explícito dos dirigentes; (d) informações válidas e confiáveis e (e) uso efetivo dos resultados.

Até aqui se buscou revisar a literatura no intuito de fundamentar a análise que será empreendida durante a análise dos resultados que se apresentaram durante a pesquisa.

### III. CAMINHOS DA PESQUISA

*“A própria ciência natural tem mostrado que o maior valor do paradigma é justamente a possibilidade de superá-lo”.*

**Thomas Kuhn**

A pesquisa acadêmica aprimora no sujeito, sua capacidade de reflexão e elaboração de novos conceitos sobre o objeto de estudo, baseada em métodos e formulação própria (DEMO, 1996). Segundo o autor (1996, p. 8),

*“A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.*

*Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstituindo-se permanentemente pelo questionamento. [...] Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo.*

***A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos”(grifo próprio).***

Para VERGARA (2005, p. 11), “O acesso ao conhecimento por meio da ciência tem na pesquisa uma atividade objetiva e subjetiva, discutível (afinal, ciência não é dogma), carregada de reflexões, contradições, sistematizações e re-sistematizações”. Conforme GIL (2009), a coleta de informações de forma racional e sistematizada com objetivo de responder aos problemas propostos se constitui como investigação científica.

O método representa um conjunto de “atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...], traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS e MARCONI, 2008, p. 83).

#### III.1 Complexidade dos estudos organizacionais

Parece consenso afirmar que vivemos em uma sociedade caracterizada por organizações. Segundo Peter Drucker, as organizações estão presentes em todos os momentos de nossas vidas, nelas nascemos, crescemos, vivemos, reproduzimos e morremos. (DRUCKER, 2002). Mas afinal, o que são organizações e como estudá-las? CLEGG e HARDY (2007, p. 32) argumentam que

*“Não se tem certeza, se é que ela já existiu, sobre o que são as organizações; também não se tem certeza sobre como elas devem ser estudadas, a posição do pesquisador, o papel da metodologia, a natureza da teoria. Definir os estudos organizacionais hoje não é, por nenhum meio, tarefa fácil”.*

Organizações são consideradas como objetos empíricos (CLEGG e HARDY, 2007), em função disso, devem ser observadas racional e empiricamente. Morgan, por sua vez, conceitua os estudos organizacionais como uma série de conversações, também as abordando como objetos empíricos, oferecendo várias interpretações, onde cada observador pode perceber algo bastante diferente de outro (MORGAN, 2007).

Por isso, as organizações já foram vistas como máquinas, como sistemas, como culturas, como estruturas de poder entre outras abordagens. Em relação a análise organizacional, torna-se claro que a experimentação e o esforço interpretativo sobre o que são as organizações colaboram para o desenvolvimento da teoria sobre as mesmas. (CLEGG e HARDY, 2007). MORGAN (2007, p.15) diz que:

*“Administradores eficazes e profissionais de todos os tipos e estágios, não importa sejam executivos, administradores públicos, consultores organizacionais, políticos ou sindicalistas, precisam desenvolver suas habilidades na arte de 'ler' as situações que estão tentando organizar ou administrar”.*

A citação de Morgan sugere a importância atribuída ao desenvolvimento de meios interpretativos do fenômeno organizacional. Considerando a complexidade relativa a esse objeto de estudo e a opinião de renomados especialistas que reconhecem a incerteza como um substrato onde se elaboram as análises organizacionais. Ainda assim, autores como SENGE (2008) argumentam que, por trás da aparente complexidade há uma ordem subjacente aos eventos e para as quais não estamos devidamente capacitados a percebê-la, sendo necessário desenvolver a “visão sistêmica” que para o autor representa a quinta disciplina. O poema “Descida ao redemoinho” de Edgard Alan Poe, citada no documentário sobre Marshall Mc Luhan<sup>10</sup> trabalha essa argumentação para exemplificar que em cenários de alta complexidade, como o que vivemos na contemporaneidade, exige-se uma percepção aprimorada da habilidade sugerida por MORGAN (2007). Essa ordem subjacente apareceria como um eixo fixo em torno de um exterior cambiável (SENGE, 2008). A contemporaneidade tem representado enormes desafios às instituições como descreve SENGE (2008, p. 11)

*“Vivemos em uma era de enormes mudanças institucionais, talvez sem precedentes desde o início da Era Industrial. É difícil encontrar instituições – governamentais, educacionais ou empresariais -, em qualquer lugar, que estejam correspondendo às expectativas da sociedade. Embora a riqueza aumente para alguns, crescem também a desigualdade, a deterioração do meio ambiente e a fragmentação social. No coração desses fracassos está o aumento da conscientização de que nossos problemas não surgiram dos nossos esforços de melhoria, mas sim, e apesar disso, por causa desses esforços – que a causa dos problemas podem estar, como declarou o pioneiro da qualidade total, dr. W. Edwards Deming, no próprio 'sistema de gerência' que alimentou nosso espetacular progresso industrial nos últimos cem anos”.*

---

<sup>10</sup> Documentário sobre Marshall Mc Luhan, autor de “O meio é a mensagem”. No documentário é citado o poema de Edgar Alan Poe, “Descida ao redemoinho” no qual aborda a questão da identificação de um padrão subjacente aos exteriores caóticos. Disponível em <<http://vimeo.com/23890132>>. Acesso em: 22/04/2011.

Diante desses questionamentos sobre a sustentabilidade do atual estilo de vida e estando esse imbricado com as estruturas organizacionais, torna-se capital aprimorar as competências de análises dessas estruturas, considerando-se que, em alguma medida, os desafios relacionam-se tanto com a forma com que as organizações influenciam a sociedade atual como também essa mesma sociedade influencia nessas organizações.

A multiplicidade de abordagens de pesquisa tendo as organizações, em variados níveis de abrangência, como objeto revelam a dimensão da crise em que vive a “dita” ciência dura. Segundo REED (2007, p. 62), “Em termos kuhnianos, vivemos em uma fase de ciência 'revolucionária', não mais em uma fase de ciência 'normal'”. Para Edgard Morin, o tempo atual desafia as certezas do passado,

*“A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento (MORIN, 2011, p. 55)”.*

Nesse ambiente de incertezas e desafios, alguns autores que argumentam que “sequer sabemos se estamos fazendo as perguntas certas”. Hoje, têm-se à disposição diversas perspectivas nunca antes disponíveis para lidar com problemas da natureza “humana” e sobre a forma como se estrutura a existência da espécie no planeta.

Buscando servir-se da pluralidade disponível, essa pesquisa será fundamentada na interdisciplinaridade, seguindo a recomendação de *experts* em “Estudo de Casos” e como sugere a análise organizacional na contemporaneidade.

Para melhor entendimento sobre interdisciplinaridade, recorre-se a UTZ (1981, p. XV),

*“Cooperação interdisciplinar significa abordar o mesmo objeto material sob aspectos diferentes da teoria científica, com a consciência de que nenhuma ciência sozinha esgota o objeto, já que cada uma exige a complementação das outras, para assim em conjunto elaborarem uma imagem total do objeto”.*

Neste cenário de alta complexidade, movendo-se numa velocidade nunca antes experimentada, pode-se considerar uma temeridade contextualizar a partir de poucas e limitadas perspectivas, principalmente ao se constatar que comprometimentos ideológicos tornam a apreensão e interpretação da realidade uma prática tendenciosa e distante de posturas investigativas verdadeiramente críticas.

### **III.2 Abordagem e tipo da pesquisa**

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, conforme Vergara, esse tipo de abordagem de pesquisa é caracterizada pela subjetividade, valorizando a visão de mundo dos sujeitos, num processo onde as amostras são intencionais, sendo selecionadas por tipicidade ou acessibilidade e dados coletados por técnicas pouco estruturadas e variados instrumentos

visando ampliar as fontes de dados. Os dados são analisados de forma interpretativa não sendo generalizáveis seus resultados (VERGARA, 2005).

De acordo com VERGARA (2005), as pesquisas devem ser classificadas em função de seus fins, sendo essa pesquisa, por sua classificação, caracterizada como exploratória. Para YIN (2005), a pesquisa exploratória é uma estratégia para exploração de acontecimentos atuais.

### III.3 Delineamento da pesquisa

Com base na literatura, essa investigação foi considerada um “Estudo de caso”. Para GIL (2009, p. xiii), “A maioria dos estudos de caso é de natureza qualitativa. As estratégias de pesquisa adotadas, de modo geral, são as mesmas utilizadas nas pesquisas fenomenológicas, etnográficas e nas que adotam o modelo da *grounded theory*”.

GIL (2009) define o estudo de caso por meio da identificação de suas características essenciais: a) É um delineamento de pesquisa; b) Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado; c) Investiga um fenômeno contemporâneo; d) Não separa o fenômeno de seu contexto; e) É um estudo em profundidade e f) Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados.

De acordo com GIL (2009, p. 8),

*“Daí por que o estudo de caso não pode ser visto como um delineamento caracterizado pela simplicidade. Pelo contrário, é um delineamento que requer muitas habilidades do pesquisador. Isto porque ele precisa estar apto para desenvolver um trabalho cujas etapas não são previamente definidas. Precisa dispor de habilidades para entrevistar, para observar e analisar documentos. Precisa também de muita competência para analisar e interpretar dados sem o auxílio dos testes estatísticos que conferem tranquilidade aos pesquisadores que realizam pesquisas experimentais e levantamentos”.*

Em outro estudo sobre esse delineamento, GIL (2009) comenta que uma das características do estudo de caso em comparação com outros delineamentos é a multiplicidade de fontes de evidência.

Para o autor (2009), os estudos de caso requerem a aplicação do maior número possível de técnicas para a coleta de dados. Embora refiram-se a uma situação única, os estudos de caso envolvem muitas variáveis significativas que não podem ser verificadas com apoio de uma única estratégia de coleta de dados, sendo justificável para garantir a validade dos resultados o confronto com os resultados por outras fontes.

Para YIN (2005, p. 267), “o estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que, usualmente, não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas”.



### III.4 Instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados

Seguindo a orientação recomendada para os estudos de casos, adotou-se nesta investigação variados instrumentos para a coleta dados, como forma de ampliar as possibilidades para uma apropriação mais acurada da realidade.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: a **pesquisa bibliográfica** que visa sustentar a revisão da literatura onde se apoiou a análise dos dados coletados, servindo também como origem de novas reflexões que surgiram ao longo da revisão da literatura. A **pesquisa documental** foi viabilizada, principalmente, com base em documentos disponíveis no site da instituição e de acesso público, tais como: PDI, PPI e relatórios da CPA no período de 2004 a 2012. Além desses instrumentos, foram realizadas 5 **entrevistas**, reunindo quatro docentes e um técnico-administrativo de nível superior, todos com titulação de doutorado e tendo como critério de seleção da amostra a participação majoritária no primeiro ciclo de atividades da CPA, em decorrência da ausência do pesquisador no período. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas no período de maio e junho de 2012, com duração média de 50 minutos, tendo a menos longa 34 minutos e a mais longa 1 hora e 25 minutos, foi possível registrar as falas dos entrevistados que foram transcritas por meio de codificação atribuída pelo pesquisador (E1 até E5), sem vinculação com a ordem das entrevistas, de modo a preservar o sigilo das fontes conforme o compromisso de confiabilidade assumido.

Em relação à escolha do **método de base etnográfica**, como importante instrumento de pesquisa utilizado nessa investigação, ressalta-se que a inspiração deu-se pela consulta à dissertação de SANTOS (2010) que se utilizou metodologia congênere àquela proposta pelo livro “Sociedade da Esquina”, de WHITNEY (2005), como um método de pesquisa social inovador à época em que foi utilizado, diante da necessidade de pesquisar junto aos frequentadores de um bairro.

WHYTE (2005 apud SANTOS, 2010, p. 40) argumenta que

*“O autor, durante quatro anos, viveu junto a seus pesquisados e com eles partilhou problemas, discutiu propostas de solução, enfim passou por uma experiência exemplar de observação participante e demonstrou com seu estudo que, ao contrário do que as ciências sociais propalavam na época, a vida social de um bairro como aquele organizava-se segundo padrões de comportamento e hierarquia muito bem definidos (WHYTE, 2005)”.*

Dadas as características dessa investigação e a vivência do investigador junto ao grupo investigado, durante três anos, considerou-se a possibilidade de se “inspirar” no uso deste instrumento de pesquisa que vem sendo amplamente utilizado em pesquisas organizacionais embora seja oriundo dos estudos antropológicos.

Conforme VERGARA (2005, p. 72),

*“O método etnográfico, originado no campo da Antropologia, consiste na inserção do pesquisador no ambiente, no dia a dia do grupo investigado. Os dados são, então, coletados no campo, em geral, por meio de observação participante e entrevistas, quase sempre semi-estruturadas.*

*A pesquisa etnográfica é marcada pela obra clássica Argonautas do Pacífico Ocidental, de Malinowski (1976), cuja abordagem volta-se para a perspectiva de conversão, de viver como vivem os nativos. Outra abordagem antropológica é a de Geertz (1978), voltada para a perspectiva interpretativa, do viver com o nativo. Uma terceira corrente refere-se à abordagem pós-moderna, uma continuidade da perspectiva interpretativa”.*

### **III.5 Tratamento e análise dos dados**

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme VERGARA (2005, p. 15) “a análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados, que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”. A técnica será utilizada visando a identificação dos elementos presentes na fala dos entrevistados com maior ou menor frequência, por meio de uma grade aberta.

De acordo com a proposta metodológica apresentada por VERGARA (2005) foram realizados os seguintes procedimentos: a) revisão da literatura para suporte teórico ao estudo; b) no caso de pesquisa exploratória as suposições são definidas durante ou ao final da pesquisa; c) a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas; d) transcrição das entrevistas gravadas; e) definição do tipo de grade para a análise, nesse caso grade aberta; f) leitura do material coletado; g) definição das categorias para análise; h) procedeu-se à análise de conteúdo, apoiado em procedimentos interpretativos; e i) formulou-se a conclusão e elaboração do relatório de pesquisa.

Diante da complexidade do fenômeno organizacional recorreu-se também a uma análise inspirada no método fenomenológico na expectativa de estabelecer um diálogo com os resultados apresentados de forma que eles próprios oferecessem possíveis categorias de análises. Essas temáticas emergiram como questionamentos que auxiliaram na modelagem necessária para interpretar os resultados apurados. Segundo MOREIRA (2002, p. 118), no método fenomenológico “O pesquisador identifica “temas” nos dados; a partir dos temas é desenvolvida uma explicação estrutural”. Conforme o autor, em referência a análise fenomenológica dos dados pelo método de Sanders (1982), “Os temas referem-se a elementos comuns que aparecem dentro das descrições e entre elas. O que identifica um tema são sua importância e sua centralidade, e não a frequência com que ocorre” (MOREIRA, 2002, p. 122).

### **III.6 Limitações da pesquisa**

A pesquisa está sujeita a limitações, isso estimula uma abordagem mais cuidadosa diante do objeto em análise. Estudos de casos ainda geram certa desconfiança nos estudiosos, em função do excesso de subjetividade que pode induzir à aceitação de evidências equivocadas ou deturpações no significado das descobertas (YIN, 2005).

## IV. O AMBIENTE DA PESQUISA E A EXPERIÊNCIA VIVIDA PELO PESQUISADOR

A pesquisa se desenvolve no ambiente interno da instituição, portanto julgou-se conveniente uma contextualização mínima de forma a oferecer uma panorama de onde se operou a investigação, sobre a CPA e sobre a vivência do pesquisador no ambiente investigado. O texto foi elaborado por meio de pesquisa documental com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição publicado em 2010 vigorando até 2014, conforme disciplinado pelos estatutos da instituição que prevê um PDI com duração de cinco anos, com base no PPI e outros documentos relacionados PDI 2005-2009, relatórios da CPA e por meio do depoimento do pesquisador. Essa contextualização é importante para demonstrar o momento atual da instituição que tem em seu principal documento orientador da gestão o PDI a declaração do intuito de transformação em Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro (UTFRJ)<sup>11</sup>. Tal proposta vem sendo discutida no âmbito da comunidade acadêmica, conforme os registros<sup>12</sup>, há pelo menos 14 (quatorze) anos, demonstrando que o pleito é antigo e, ao longo do tempo, vem demonstrando sua necessidade e desejo por parte da comunidade acadêmica.

### IV.1 Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) é uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação (MEC) pela Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978 que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. O centro tem por finalidade a oferta de educação tecnológica e nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 configura-se como instituição de ensino superior pluricurricular, atuando prioritariamente na área tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Conforme a legislação vigente, são objetivos prioritários do CEFET/RJ: ministrar educação profissional técnica de nível médio, ensino superior de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, ofertar educação continuada, realizar pesquisa e promover a extensão. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) declara a seguinte missão institucional:

*“Promover a educação mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo reflexivo e crítico, na interação com a sociedade, a formação integral (humanística, científica e tecnológica, ética, política e social) de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento cultural, tecnológico e econômico dessa mesma sociedade”. Destacamos em especial o*

11 Cf. atualização do Projeto de Transformação em UTFRJ em abril de 2009, disponível em <[http://portal.cefet-rj.br/files/desenvolvimento/transformacao/projeto\\_abril\\_2009.pdf](http://portal.cefet-rj.br/files/desenvolvimento/transformacao/projeto_abril_2009.pdf)>. Acesso em: 11/12/2012.

12 Cf. resgate histórico das conversações sobre o Projeto de Transformação, disponível em <[http://portal.cefet-rj.br/files/desenvolvimento/transformacao/resgate\\_historico.pdf](http://portal.cefet-rj.br/files/desenvolvimento/transformacao/resgate_historico.pdf)>. Acesso em: 11/12/2012.

*fechamento desse trecho onde se declaram objetivos prioritários: “estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico, o pensamento reflexivo, com responsabilidade social”.*

### **Breve histórico da instituição<sup>13</sup> e áreas de atuação**

A instituição tem origem quase centenária, ao longo de sua história teve várias denominações. Em 1917, criada como escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás pela prefeitura do Distrito Federal com a incumbência de formar mestres e contramestres para o ensino profissional. Em 1919, a escola passou a jurisdição do governo federal e em 1937 com a reformulação do Ministério da Educação foi transformada em liceu objetivando ensino profissional de todos os ramos e graus. Em 1937, antes que o liceu pudesse ser inaugurado foi denominado Escola Técnica Nacional no espírito da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 20 de janeiro de 1942. Instituída pelo Decreto-lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 caberia ministrar cursos de 1º ciclo (industriais e de mestría) e de 2º ciclo (técnicos e pedagógicos).

O Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, a escola, usando de sua autonomia passa a atuar exclusivamente na formação de técnicos. Em 1966, são implantados cursos de engenharia de Operações formando profissionais para a indústria em cursos de curta duração.

Em 1965, foi designada Escola Técnica Federal da Guanabara, em 1967, Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca. A designação atual vem com a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Desde então o CEFET/RJ tem por objetivos os mesmos conferidos às IES, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Desde 1978, passa a oferecer a graduação em engenharia e posteriormente em 1992 cursos de mestrado em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, atua em sistema de multicampi totalizando 7 (sete) unidades descentralizadas, todas vinculadas à sede no Maracanã. Possui cinco programas de pós-graduação *stricto sensu* – em Tecnologia, Ensino de Ciências e Matemática, Engenharia Mecânica e Tecnologia de Materiais, Engenharia Elétrica e Ciência, Tecnologia e Educação, cada um com um curso de mestrado e com submissão de dois projetos de curso de doutorado enviados a CAPES.

Pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CEFET/RJ juntamente com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, continua sendo reconhecido como instituição dedicada à formação de profissionais capazes em diferentes níveis.

O CEFET/RJ possui em sua **estrutura organizacional**<sup>14</sup> órgãos colegiados e órgãos executivos. O **órgão colegiado** - Conselho Diretor - é o órgão deliberativo e consultivo da

---

<sup>13</sup> A construção desse segmento contou como principal fonte de dados a pesquisa sobre o PDI da instituição. Para ampliar seus conhecimentos sobre a história do CEFET/RJ, sugerimos a consulta ao trabalho da professora Tereza Fachada Levy Cardoso, disponível em <<http://www.usp.br/niephe/arquivos/EncontroArq2.pdf>>. Acesso em: 24/12/2011.

administração superior da instituição, com atribuição de estabelecer a política geral da instituição, deliberando sobre planos administrativos, econômico-financeiro e de ensino, pesquisa e extensão, por meio de resoluções. O Conselho Diretor é composto por instâncias de decisão colegiada: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); Conselho de Ensino (CONEN); Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (COPEP); Conselho de Extensão (CONEX); Conselho Departamental (CONDEP) e Conselho do Departamento de Ensino Médio e Técnico (CONDMET). A estrutura de conselhos é um importante passo para alcançar uma gestão democrática que, por meio de decisões colegiadas, alcance mais abrangência na comunidade acadêmica. Quanto aos **Órgãos executivos**, compõem-se da Diretoria-geral, das Diretorias de Unidades de Ensino e das diretorias sistêmicas, integradas pelas Diretoria de Administração e Planejamento, Diretoria de Ensino, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Diretoria de Extensão e Diretoria de Gestão Estratégica. Além do órgão do controle, a Auditoria Interna.

### **Documento referência para a gestão da IFES**

A gestão das IES tem como principal referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O Plano de Desenvolvimento Institucional é um avanço para as IFES, pois representa a vontade consensual da comunidade acadêmica, em alguma medida, tendo em vista que deve ser elaborado a partir de negociações com todos os interessados da comunidade. São diretrizes para a estruturação do PDI 2010-2014: Sustentação do projeto institucional de transformação do Centro em Universidade Tecnológica; Consolidação da atuação institucional em Sistema Multicampi; Ampliação, aperfeiçoamento e sustentabilidade das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão; Implantação de políticas de organização e gestão de pessoal; Investimento em melhoria de infraestrutura física; Desenvolvimento de atividades de TIC e comunicação social; Democratização do planejamento, gestão e avaliação institucional.

Em relação às diretrizes que nos interessam, para fins desse estudo, dizem respeito à Democratização do planejamento, gestão e avaliação. Tal diretriz é considerada como condição *sine qua non* no projeto de transformação em Universidade Tecnológica (p. 69).

Para isso foram elencados no PDI quatro objetivos com suas respectivas estratégias e ações propostas. Dentre esses objetivos, interessa, em especial, o de número 4:

- **Objetivo 4: fortalecer e aperfeiçoar o processo de avaliação na Instituição.**

As estratégias propostas pelo PDI para atingir esses objetivos são:

- **Estimular a participação da comunidade acadêmica em estudos de avaliação interna e dar visibilidade aos processos avaliativos externos**

---

<sup>14</sup> Acesso à estrutura organização do CEFET/RJ, disponível em <<http://cefet-rj.br/a-instituicao/estrutura.html>>, acesso em 11/12/2011.

### **demandados à Instituição.**

Ações relacionadas: Desenvolver estudos de perfil socioeconômico dos candidatos inscritos e aprovados em processos seletivos dos diferentes cursos da Instituição; Desenvolver estudos de acompanhamento dos egressos dos cursos; Desenvolver estudos de evasão e repetências; Participar do ENEM; Participar do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, quando indicado; Adotar as orientações do SINAES em benefício dos resultados e desempenho global das atividades acadêmicas de ensino superiores. Receber as Comissões Externas de Avaliação de Cursos em todos os níveis e modalidades; Apoiar a CPA na execução do Projeto de Avaliação Interna

E,

- **Consolidar a atuação da Pesquisa institucional como subsidiadora do processo de avaliação em todas as Unidades de Ensino.**

Ações relacionadas: Manter, em cada Unidade de Ensino, representante responsável pela sistematização de dados acadêmicos referentes aos cursos; Atualizar, permanentemente, as informações demandadas em sistemas de gestão acadêmica utilizados pelos órgãos de controle externo e Desenvolver estudos avaliativos a partir de dados sistematizados e aplicação de instrumentos específicos

Na seção que finaliza o documento (Implantação, Acompanhamento e Avaliação do Plano), lê-se:

*“Em consonância com a diretriz de democratização do planejamento, gestão e avaliação institucional, este PDI deverá ter seus objetivos, estratégias e ações permanentemente acompanhados e avaliados pela comunidade do Centro, ensejando planos plurianuais e operacionais específicos para efetivação das metas estabelecidas. Nos planos operacionais serão consideradas as prioridades e definida a programação associada à disponibilização de recursos. Conforme previsto no Estatuto vigente, caberá à Diretoria de Gestão Estratégica responsabilizar-se pelo acompanhamento e avaliação da execução dos planos, sistematizando, em relatórios anuais, as informações de desempenho institucional encaminhadas pelas Diretorias Sistêmicas e Direção das Unidades. Tais relatórios subsidiarão o processo de prestação de contas da gestão, de responsabilidades da Diretoria de Administração e Planejamento, a ser submetida ao Conselho Diretor e, posteriormente, encaminhada ao Tribunal de Contas da União.*

***O acompanhamento e a avaliação do PDI poderão contar com uma Comissão responsável designada para tal fim, que, necessariamente, deverá interagir com a CPA – Comissão de Avaliação Interna (grifo nosso).”***

Com isso, encerra-se a análise sobre o documento que orienta as práticas desse Centro no período compreendido por essa pesquisa. Na apresentação do PDI anterior, contemplando o período de 2005-2009, estabelece o Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (revogado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006) que em seu art. 5º que “Os atuais Centros Federais de Educação Tecnológica, que não possuam plano de desenvolvimento institucional,

deverão apresentá-lo ao Ministério da Educação para aprovação, dentro do prazo de cento e vinte dias”.

Vigorava até então, o Plano Diretor do CEFET/RJ aprovado pelo Conselho Diretor conforme Resolução nº 9, de 18 de julho de 2003 tendo suas diretrizes discutidas e aprimoradas em articulação com a comunidade interna do centro mediante reuniões de um Fórum Permanente estabelecido com essa finalidade.

Além disso, a elaboração do PDI 2005-2009 atendia à proposta de alteração do Estatuto da Instituição aprovada pela Resolução nº 20 do Conselho Diretor, de 17 de dezembro de 2004, em decorrência do disposto no art. 29, do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, “Os CEFET deverão encaminhar, no prazo de noventa dias, proposta de estatuto para apreciação do Ministro de Estado da Educação, observando-se as diretrizes constantes deste Decreto”.

Em relação ao atual Plano Pedagógico Institucional (PPI, 2010, p. 27), lê-se:

*“o Projeto Pedagógico não deve ser um documento formal a que se submetem os atores que compõem os cenários das instituições educacionais; tampouco deve ser uma construção não-participativa, em que regras são impostas. **Projetar é, antes, refletir, discutir aquilo que se deseja implementar** (grifo próprio). É pois, um movimento participativo e coletivo, sujeito a transformações, já que deve expressar a identidade e os propósitos institucionais”.*

## IV.2 Comissão Própria de Autoavaliação do CEFET/RJ

Com base em pesquisa documental tem-se que a CPA foi criada a partir da Portaria nº 339, de 30 de julho de 2004, conforme o art. 11 da Lei do SINAES e o memorando nº 074/2004 (DIRED), de 13 de julho de 2004, durante a gestão do professor Miguel Badenes, diretor-geral à época. Em sua composição original detinha dezessete membros efetivos, sendo oito docentes, seis técnico-administrativos, dois alunos e um membro da sociedade civil.

A comissão ao reunir-se com a intenção de elaborar uma minuta com o regimento interno elenca como atribuições da Comissão Própria de Avaliação (CPA) elenca vinte e cinco itens como atribuições da CPA. No relatório da CPA 2004-2006, lê-se um extrato desses objetivos da auto-avaliação: **promover reflexão crítica sobre o desempenho acadêmico, conduzir processo interno de avaliação, examinar a coerência entre o PDI e as práticas pedagógica e gerencial, congregar diferentes segmentos da comunidade acadêmica, divulgar informações e contribuir para a implantação de uma cultura de avaliação** (Relatório CPA 2004-2006, p. 9).

Como se pode inferir do exposto, os desafios auto-impostos à CPA são enormes, demandando considerável investimento de tempo e esforço por parte dos envolvidos. A que se considerar que, diante do momento histórico recente de avaliações tanto para o CEFET/RJ como às outras IES guardavam na memória, as avaliações anteriores com forte conotação

positivista, visando a formação de rankings, onde discentes avaliavam o trabalho docente. Esse ambiente influenciou os rumos da avaliação institucional em seus movimentos iniciais.

### **IV.3 A experiência vivenciada pelo pesquisador na instituição**

A vivência do pesquisador junto à acadêmica inicia-se em julho de 2009 ao assumir o cargo de administrador, após ser aprovado e classificado em concurso público. O servidor inicia suas atividades profissionais na Divisão Administrativa da Unidade Descentralizada de Petrópolis (UnED Petrópolis). Ainda em 2009, o servidor foi designado para integrar a Comissão Própria de Auto-avaliação (CPA) como um dos representantes da Unidade Descentralizada de Petrópolis em companhia do servidor André Daibert, docente do curso de tecnólogo em turismo. Como integrante da CPA, no segundo ciclo de atividades da comissão, foi encarregado de analisar dados referentes à dimensão 3 – atividades de extensão. Ao longo do ano de 2010, o servidor passou a integrar a Comissão Permanente de Licitação (CPL) da instituição, sendo designado pregoeiro oficial. A experiência como pregoeiro colocou-o em intenso contato com o Departamento de Administração (DEPAD), na sede, responsável pelas compras da instituição. O DEPAD é subordinado à Diretoria de Administração e Planejamento (DIRAP) do CEFET/RJ. Essa experiência de integração entre as práticas de gestão nas UnED's e na Sede provoca um olhar diferenciado. Em 2011, o CEFET/RJ passou pelo processo de escolha do novo diretor, sendo eleito o professor Carlos Henrique Figueiredo Alves. Na ocasião, o servidor é removido de ofício para o Departamento de Recursos Humanos (DRH), vinculado à DIRAP, atuando na Divisão de Cadastro. Nesse período o servidor acumula as atividades de pregoeiro com o trabalho na Divisão de Cadastro, proporcionando uma experiência diferenciada, onde o servidor passou a transitar por diferentes departamentos tendo um contato ampliado com os processos organizacionais. Esse contato com a realidade organizacional e colegas de diferentes setores auxiliou na formação de uma visão mais ampla da instituição. Como integrante da CPA, o pesquisador manteve-se em contato com outros atores da comissão, participando das reuniões com avaliadores externos e das primeiras reuniões do novo grupo da CPA em 2012, deixando como registro de sua participação final junto aos trabalhos da CPA do CEFET/RJ sua interlocução com os avaliadores externos em visita à UnED Petrópolis. Em 10 de julho de 2012, o pesquisador finaliza sua participação junto a CPA e como servidor do CEFET/RJ em face de sua vacância por posse em cargo inacumulável, quando se efetivou como servidor do Instituto Nacional de Câncer José de Alencar (INCA), no cargo de Analista em Ciência e Tecnologia, na especialidade de Gestão Pública.



## V. RESULTADOS DA PESQUISA

A utilização de vários instrumentos de pesquisa visa uma aproximação com a realidade organizacional investigada pela ampliação dos dados obtidos. A pesquisa delineada como estudo de caso tem por característica essa triangulação de dados na expectativa de conferir maior credibilidade aos resultados obtidos. A sustentação teórica para essa multiplicidade de instrumentos está respaldada na opinião de especialistas em estudos organizacionais, e podendo-se constatar a contribuição de cada instrumento para o resultado final.

Durante o processo investigativo, determinados instrumentos de pesquisa foram relevantes em determinadas etapas. Na revisão da literatura, a pesquisa bibliográfica foi relevante, na contextualização do ambiente onde se inserem o sujeito da pesquisa e o objeto investigado, a pesquisa documental destacou-se. Na presente etapa, foram mais relevantes as entrevistas e a pesquisa de base etnográfica na apuração dos dados. No decorrer dessa etapa, restou clara a necessidade de segmentar a investigação em dois períodos distintos em função da ausência ou presença do pesquisador no ambiente pesquisado.

Durante o primeiro ciclo avaliativo, o pesquisador não esteve presente na instituição, não sendo possível basear-se em sua vivência para apurar os dados. Nesse segmento, a entrevista com alguns dos atores da CPA presentes em tal período foi o principal recurso utilizado para resgatar parcela da experiência vivenciada pelo grupo e tentar reconstituir o momento na dinâmica organizacional. Em ciclos avaliativos posteriores, o pesquisador já integrava o contexto investigado e pode basear-se, principalmente, em sua vivência na comunidade acadêmica, todavia, sem descartar a contribuição das entrevistas que serviram para indicar caminhos e sugerir linhas de investigação. Em função dessa segmentação, serão apresentados, primeiramente, os resultados relativos ao primeiro ciclo avaliativo e, posteriormente, os referentes aos ciclos posteriores.

A estrutura da apresentação dos resultados buscou alinhar-se estabelecendo certa coerência com as narrativas empreendidas nas análises dos mesmos (capítulo VI), por isso, no primeiro ciclo, foram considerados os seguintes momentos: preparação, desenvolvimento e consolidação do processo auto-avaliativo. A apresentação dos resultados obtidos nos ciclos posteriores seguiu uma seqüência natural na medida em que os elementos foram sensibilizando a percepção do pesquisador ou sendo apontados nas falas dos entrevistados.

### V.1 Primeiro ciclo auto-avaliativo

Para viabilizar o resgate das informações sobre esse primeiro ciclo avaliativo no CEFET/RJ recorreu-se à pesquisa documental aplicada ao relatório emitido e, principalmente, ao relato de alguns dos principais atores da comunidade acadêmica atuantes como membros da primeira CPA, na instituição. O registro da fala desses atores permitiu resgatar parcela de

suas impressões sobre aquele instante da avaliação institucional no CEFET/RJ dentro do modelo SINAES.

Os resultados apresentados representam, em boa medida, os elementos convergentes das falas dos entrevistados e que foram elencados pelo pesquisador, agrupados em três etapas distintos:

### **1ª etapa - Preparação para o primeiro ciclo avaliativo...**

- Surge a determinação legal para auto-avaliação;
- Não havia experiência anterior em auto-avaliação;
- Alguns integrantes foram escolhidos por seu interesse no tema;
- Buscou-se representatividade na escolha dos integrantes;
- Houve participação dos integrantes;
- Grupo heterogêneo em conhecimento e interesse em avaliação;
- Torna-se clara a necessidade de desenvolvimento de cultura avaliativa.

### **2ª etapa - Desenvolvimento do processo auto-avaliativo...**

- O grupo torna-se mais rarefeito e aumenta a rotatividade de pessoal;
- O prazo exíguo e a pressa para construir uma metodologia avaliativa, estabelecer indicadores e apresentar resultados sobrepunhou a necessidade de conversações sobre a temática da avaliação institucional;
- A auto-avaliação era algo para a comunidade acadêmica;
- Parcela da comunidade acadêmica sentia-se ameaçada por desconhecer os princípios do novo modelo avaliativo;
- Historicamente, a avaliação está associada a um momento de tensão;
- Surgiram resistências ao processo avaliativo;
- A falta de tempo para dedicar-se ao trabalho avaliativo fica evidenciada.

### **3ª etapa - Consolidação do primeiro ciclo avaliativo...**

- O presidente da CPA incumbiu-se do fechamento do relatório;
- O balanço crítico decorrente foi menos intenso que o desejável;
- Os resultados apurados não provocaram mudanças, mas o processo foi importante na consolidação do trabalho da CPA;
- O processo teve o mérito de iniciar as conversações sobre a temática na instituição;
- Apesar dos percalços o relatório foi representativo da instituição.

Esses foram os principais pontos de contatos entre as falas dos entrevistados que se decidiu por incluir como elementos emergentes do primeiro ciclo avaliativo. Possivelmente, alguns elementos não tenham sido elencados por não encontrarem conexão com outros

depoimentos, podendo caracterizar uma visão personalíssima ou momentânea. A redundância exigida buscou elencar os elementos mais significativos do primeiro ciclo avaliativo, sendo possível que elementos tenham escapado à percepção do investigador.

## **V.2 ciclos auto-avaliativos posteriores**

Nos ciclos posteriores, o pesquisador já se havia integrado à comunidade acadêmica e empreendeu a coleta de dados com base, principalmente, em suas experiências junto ao grupo investigado. Ainda assim, utilizou-se da pesquisa documental e dos relatos coletados por meio das entrevistas anteriormente descritas. Da aplicação desses instrumentos de pesquisa, foi possível extrair elementos, considerados emergentes, para compor esses resultados apresentados. A pesquisa etnográfica ocupou maior relevância nesse segmento, sem diminuir a importância dos demais instrumentos utilizados.

A vivência do pesquisador refere-se a sua participação em reuniões da CPA, onde pode interagir com atores não entrevistados, reuniões com avaliadores externos, conversas informais com gestores da instituição em diversos níveis e colegas servidores do CEFET/RJ. No exercício da pesquisa etnográfica foi-lhe exigido um “olhar diferenciado”, reflexivo, sobre a instituição. Suas impressões compuseram registros pessoais que foram amplamente utilizados para apuração dos resultados aqui apresentados.

A pesquisa documental restringiu-se, em boa medida, aos relatórios da CPA. As entrevistas ofereceram relatos usados para indicar caminhos, desenvolver perspectivas de análises, funcionando como um norteador para a pesquisa. Tal importância deve-se ao elevado grau de conhecimento teórico dos atores entrevistados, composto por estudiosos e interessados na temática da avaliação institucional que, durante as entrevistas, foram incentivados a dialogar sobre a temática numa perspectiva teórica mais ampla e que mui generosamente contribuíram com suas reflexões sobre essa temática complexa. Essa conversação contribuiu para reflexões mais elaboradas de grande valor na composição desse relatório de pesquisa, promovendo um enriquecimento qualitativo.

Os resultados foram apresentados sem quaisquer agrupamentos ou ordenação estruturada, surgindo na medida em que se tornaram sensíveis à percepção do pesquisador, diferentemente dos resultados do primeiro ciclo.

Da aplicação dos variados instrumentos de pesquisa foi possível observar alguns elementos emergentes:

- Desenvolvimento de cultura em avaliação institucional;
- Necessidade de ampliar as conversações sobre o modelo SINAES;
- Avaliação como atividade pedagógica, formativa e construtivista;
- Resistências ao processo auto-avaliativo;
- A questão recorrente da falta de tempo para avaliar;

- Falta de capacitação em avaliação;
- Dispersão de esforços avaliativos empreendidos no centro;
- Comprometimento da alta direção.
- Infraestrutura adequada ao trabalho da CPA;
- Aprimoramento metodológico-avaliativo como construção consensual;
- Dependência da informática como principal instrumento para operacionalizar a auto-avaliação;
- Pesquisa sobre os egressos do sistema CEFET/RJ;
- Criação de subcomissões como estratégia para agilizar a análise dos resultados;
- Avaliação como suporte para a gestão estratégica;
- A avaliação institucional e a estrutura de multicampi;
- Comunidade acadêmica e seu interesse acerca dos resultados apresentados no relatório de auto-avaliação;
- Balanço crítico como oportunidade para dialogar sobre as conceituações necessárias ao desenvolvimento do processo auto-avaliativo;
- Aplicação dos resultados da avaliação.

Foram apresentados os principais elementos referentes aos ciclos posteriores, devendo se considerar que na etapa de análise dos resultados outras questões relacionadas a esses elementos, seus desdobramentos, foram analisadas, ainda que possam não ter sido elencadas no rol acima.

## VI. ANÁLISES DOS RESULTADOS E SUGESTÕES

*“[...] se o objetivo é pôr em questão os significados sociais, políticos, filosóficos, enfim, complexamente humanos dos conhecimentos, da formação e das relações da instituição educativa com a sociedade, é preciso ir além da medida e do controle. Quando emergem as interrogações e as negociações sobre os sentidos da complexidade, então surgem as questões de valor e mérito, que constituem o núcleo essencial da avaliação. Onde não há reflexão, questionamento e negociações sobre os sentidos e os valores, não há avaliação em sentido pleno”.*

**DIAS SOBRINHO, José (2006, p. 190)**

A análise organizacional é um misto de técnica, ciência e arte (CHIAVENATO, 2000). A complexidade dos estudos organizacionais é reconhecida por especialistas que, freqüentemente, se utilizam de modelos inusitados para realizar interpretações da realidade organizacional. Diante de tal complexidade, é comum a utilização de metáforas para estimular novas perspectivas de análise desses objetos complexos. Para XAVIER<sup>15</sup>, “a organização poderia ser conceituada como um feixe de processos”.

Nessa investigação, utilizou-se uma modelagem desenvolvida pelo pesquisador, orientada na direção definida pelos objetivos da investigação. Em síntese, a modelagem adotada visa subsidiar as sugestões propostas, que por sua vez, pretendem atender aos objetivos estabelecidos para essa investigação.

O resgate parcial da memória institucional referente ao primeiro ciclo avaliativo e a possível identificação de elementos sistêmicos ao processo auto-avaliativo, tomados em seus vieses de fragilidades que foram consideradas como “desafios” ao pleno desenvolvimento do processo auto-avaliativo na instituição. Espera-se que as análises de tais elementos possam apontar alternativas para mitigar os efeitos dessas fragilidades.

As análises seguiram a mesma fundamentação proposta na apresentação dos resultados, ou seja, a partir da presença ou ausência do pesquisador no decorrer dos processos auto-avaliativos. No primeiro segmento, foram analisados os elementos apontados durante o primeiro ciclo avaliativo e posteriormente, analisaram-se os elementos identificados em ciclos auto-avaliativos posteriores até meados do ano de 2012, quando o pesquisador desligou-se da instituição e, por conseguinte, da CPA.

### VI.1 Primeiro ciclo auto-avaliativo

As análises empreendidas sobre os resultados obtidos do primeiro ciclo de atividades pretendem resgatar, por meio da fala de alguns dos principais atores daquele ciclo, parte da memória desses atores em suas experiências vividas durante o primeiro ciclo auto-avaliativo. Os elementos emergentes daquele momento foram apresentados sob forma de uma narrativa,

---

<sup>15</sup> Nota de aula, da disciplina de Organizações do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Tecnologia (PPTEC).

não se pretendendo apresentar sugestões referentes a um tempo vivido dada a sua inaplicabilidade física. Além do sentido de resgate histórico visa, também, à identificação de elementos emergentes ao processo auto-avaliativo, à época.

A análise empreendida seguiu a mesma estruturação utilizada na etapa de apuração dos resultados, agrupando-se em três momentos distintos: formação, processo e finalização. Nesse segmento, a análise visa recuperar informações com base nos dados apurados e resgatar um momento histórico vivenciado pelos atores da CPA, contextualizando o período em que ocorreu o primeiro ciclo de atividades da CPA. Numa segunda camada de análise pretende identificar elementos que possam ser considerados sistêmicos ao processo avaliativo e sob os quais recaíra maior atenção na confrontação das análises dos resultados apurados em ciclos posteriores.

### **VI.1.1 - 1ª etapa - Preparação para o primeiro ciclo avaliativo**

#### **Surge a determinação legal para auto-avaliação**

A demanda por avaliação interna surge por meio da publicação da Lei nº 10.861/2004, a qual o CEFET/RJ deve submeter-se. Como toda imposição gera resistências, principalmente ao considerar que as IES mantinham na memória o modelo anterior (ENC) e toda a problemática relacionada ao antigo modelo. O PAIUB que forneceu as bases para o atual modelo foi logo descontinuado pelo governo FHC e substituído pelo criticado ENC (provão), sem que houvesse tempo de maturação.

#### **Não havia experiência anterior em auto-avaliação**

Diferentemente de algumas IES, até aquele momento o CEFET/RJ não havia empreendido uma auto-avaliação que gerasse resultados consistentes, impactantes na instituição. A participação do CEFET/RJ no PAIUB foi inconsistente, segundo **E4**, “chegamos a esboçar uma avaliação no modelo proposto pelo PAIUB, mas o relatório não foi à frente”. O primeiro ciclo avaliativo no modelo SINAES representava uma experiência nova tanto para os integrantes da CPA como para o restante da comunidade acadêmica.

#### **Escolha dos integrantes da primeira CPA**

Alguns dos escolhidos possuíam experiência anterior em avaliação ou, pelo menos, interesse acadêmico na temática da avaliação. “As pessoas foram reunidas de acordo com suas competências e experiências em avaliação” (**E2**). Para alguns dos integrantes, a avaliação não era uma experiência nova (**E1; E2; E5**), alguns já haviam publicado sobre a temática ou obtido doutoramento em tema afim. Outros não possuíam qualquer vivência em avaliação. Constitui-se um grupo heterogêneo.

### **Representatividade na escolha dos integrantes e sua participação**

Na configuração do grupo, buscou-se adotar critérios de representatividade da comunidade acadêmica. “Escolheu-se representantes de departamentos como forma de conferir certa representatividade ao colegiado da CPA” (E3). Houve participação efetiva dos integrantes da CPA nos momentos iniciais (E2).

### **Grupo heterogêneo em conhecimento e interesse em avaliação**

O grupo constituído era bastante heterogêneo em seu nível de conhecimento e grau de interesse em avaliação institucional. A priori, buscou-se estabelecer consensos com base numa aproximação de visões e linguagem sobre a temática por meio de conversações sobre as regras e o desenho da avaliação institucional proposta pelo SINAES (E1). Houve esforços no sentido de se discutir a avaliação em sua fundamentação teórica visando uma homogeneização dos conhecimentos (E1).

### **Necessidade de desenvolvimento de cultura em avaliação**

Embora as conversações tivessem essa intencionalidade de alinhar visões e linguagens sobre os conhecimentos em avaliação, percebia-se a dificuldade em manter o foco sobre o objeto em estudo (E2). Essa necessidade de dialogar pode revelar alguns aspectos a considerar. Se por um lado os atores desejam conversar sobre a instituição é por que têm interesse nela, por outro lado, revela que não há espaço ou oportunidade freqüente para esses momentos de diálogo que ficam “acumulados”. O que se tornou clarificado para alguns dos entrevistados é que emerge a necessidade de formação de uma cultura avaliativa. Sob esse aspecto, E4 afirma “Não há, ainda hoje, mentalidade de avaliação”. Isso pode explicar parte das resistências associadas aos processos auto-avaliativos. Conforme E3, “aspectos positivos e negativos” estiveram presentes naquele momento da auto-avaliação.

O grupo, segundo E2, se reunia e dialogava sobre avaliação institucional, mas logo apresentavam desvios nos discursos onde se perdia o foco o que pode revelar uma necessidade de conversações, ou seja, dá a entender que embora pareça contraditório para um ambiente educacional conversar-se menos do que o necessário sobre a instituição. Quando há a oportunidade de reunir-se para tal empreendimento dada a necessidade reprimida de diálogo as pessoas acabam falando sobre tudo e perde-se o foco no objeto em análise. Por vezes, o grupo se dispersava falavam de tudo menos de avaliação, faltava foco As pessoas trazem a necessidade do diálogo e acabam se perdendo (E2).

## **VI.1.2 - 2ª etapa - Desenvolvimento do processo auto-avaliativo**

### **O grupo torna-se mais rarefeito e aumenta a rotatividade de pessoal**

No decorrer do processo, após os momentos iniciais de maior participação dos integrantes, o grupo tornou-se mais rarefeito e apresentou rotatividade de pessoal **(E1)**. Conforme **E3**, “com a rotatividade do pessoal envolvido na CPA o grupo teve dificuldade para se estabilizar”.

### **Foco na construção de metodologia para apurar resultados**

Buscava-se a construção rápida de uma metodologia para apuração dos resultados, tem em vista o tempo escasso para a produção de resultados **(E1)**.

### **Prazo escasso determinou a pressa em estabelecer indicadores e apurar resultados**

A pressa na apresentação de resultados impôs uma concentração de atividades visando ao estabelecimento de um conjunto de indicadores para aplicação, o quanto antes, dos questionários de avaliação **(E1)**. Para **E1**, houve uma preocupação inicial em estabelecer indicadores para “sair medindo tudo”, ou seja, “começou-se pelo fim”. Os depoimentos dos entrevistados evidenciam que havia uma aceleração do processo no sentido de apresentar resultados o que pode ter comprometido o processo que naturalmente precisa de um tempo de maturação, segundo **E2**, o momento foi caracterizado pela “pedagogia da pressa”. A expressão revela, em boa medida, a contextualização do momento.

### **Falta de tempo dos integrantes para dedicar-se ao trabalho da CPA**

Ao longo do processo, algumas questões foram se evidenciando como pontos sensíveis do processo auto-avaliativo. A falta de tempo dos integrantes para dedicar-se às atividades requeridas foi um desses pontos. **E3** afirma que “as pessoas estão tão envolvidas com suas tarefas que não há tempo para pensar sobre o trabalho”. Parece não haver o tempo desejável para se “pensar sobre o trabalho”. A percepção é que “dedica-se pouco tempo para pensar sobre o trabalho” **(E3)**, talvez menos do que se recomendaria a uma instituição educacional.

### **A auto-avaliação era algo novo para a comunidade acadêmica**

Assim como a experiência de avaliação institucional era algo novo para boa parcela dos integrantes da CPA, também o era para a comunidade acadêmica. Baixo envolvimento da comunidade acadêmica justamente por não compreender a importância da avaliação.



### **Parcela da comunidade acadêmica sentia-se ameaçada por desconhecer os princípios do novo modelo avaliativo**

Parcela da comunidade acadêmica sentiu-se ameaçada por desconhecer as particularidades da proposta avaliativa pelo modelo SINAES em sua abordagem não punitiva, formativa e construtivista. A memória recente de processos avaliativos considerados conturbados e com foco na produção de rankings (ENC ou “provão”) se fez presente, contribuindo para a desconfiança dos atores institucionais quanto ao novo modelo. Segundo **E2**, o grupo se reunia para discutir a avaliação, mas ainda era algo fora do conhecimento da maioria e ainda com certos resquícios negativos inerentes a época do “provão”. Houve resistências aos processos avaliativos a ponto de promover eventos considerados negativos ao processo em termos de segurança da informação. Esses fatos revelam o nível de insegurança presente à época. Havia um medo implícito da avaliação como possibilidade de punição que segundo a **E5** não ocorre nem na iniciativa privada. Não entendimento da proposta do SINAES.

### **Surgiram resistências ao processo avaliativo**

As resistências ao processo auto-avaliativo foram surgindo e geraram a diminuição no ritmo dos trabalhos (**E1**). Como experiência nova, o processo encontra certa resistência por parte da comunidade acadêmica. Conforme **E1**, “o sistema reage parando ou diminuindo o ritmo das atividades”. De acordo com **E2**, a avaliação dada sua retrospectiva histórica, traz um momento de tensão para todos, avaliados e avaliadores. Existe, ainda, uma memória da avaliação como punição, por isso é associada a um momento de “tensão e angústia” (**E2**). Hoje, mesmo nas IES privadas, busca-se dissociar essa perspectiva punitiva da avaliação, o que se pretende é aprimoramento das práticas (**E5**). Para **E2**, “é necessário uma desmistificação da avaliação”. A quebra da segurança dos dados demonstrou a tensão e angústia e tornou-se claro que a avaliação representou um momento tenso para todos (**E2**).

### **A pressa para apresentar resultados sobrepujou a necessidade amplo diálogo sobre a temática**

O prazo escasso para a realização da tarefa monumental (**E3**), pode ter comprometido as conversações que seriam desejáveis para homogeneização dos conhecimentos em avaliação (**E1**). A escassez do tempo premiu a produção de dados e entrega de resultados em detrimento de maiores discussões sobre os aspectos teóricos e os valores associados ao novo sistema. Embora tenha havido discussão sobre a elaboração dos questionários e consenso na aplicação do mesmo, o processo poderia ter sido mais dialogado (**E3**).

### **VI.1.3 - 3ª etapa - Consolidação do processo auto-avaliativo**

#### **Produção do relatório**

É consenso que o presidente da CPA incumbiu-se da árdua tarefa de consolidar os dados e fechar o relatório. Por meio desse esforço, o relatório de avaliação interna foi fechado e apresentado a comunidade acadêmica.

No final coube ao presidente da CPA no período o esforço final de consolidar o relatório e apresentá-lo ao grupo finalizado onde se procedeu aos debates sobre o texto.

#### **Balanco crítico sobre o processo por parte da comunidade acadêmica**

Parece consenso entre os entrevistados que as reflexões sobre o relatório da auto-avaliação forem menos intensas que o desejável. A análise ocorreu, porém com menor intensidade do que seria recomendável segundo os entrevistados. Considera-se que o processo não foi tão aberto à comunidade **(E2)**.

#### **A burocracia se impôs às conversações sobre avaliação institucional**

Naturalmente, houve a preocupação com prazo para o fechamento do relatório, visando cumprir às exigências legais. Entretanto, tal preocupação sobrepujou a necessária construção de um processo auto-avaliativo mais elaborado por meio de conversações e tempo para maturação.

#### **Impactos do processo auto-avaliativo na instituição**

Segundo **E2**, embora possa se considerar que o primeiro ciclo auto-avaliativo não foi determinante para mudanças na instituição, provocou impactos na CPA por iniciar uma estruturação dos trabalhos, exigindo o desenvolvimento de uma metodologia, a escolha de indicadores e seleção de instrumentos de pesquisa para apuração dos resultados.

#### **Méritos do primeiro ciclo auto-avaliativo**

Considera-se que o empreendimento teve o mérito de iniciar as conversações sobre a auto-avaliação no CEFET/RJ. Se até aquele momento a instituição não havia atentado para a necessidade de se auto-avaliar, com a implantação do SINAES despertou interesse em parte da comunidade acadêmica sobre a temática. O processo avaliativo representou o início de conversações sobre uma avaliação institucional sistemática e permanente no CEFET/RJ que até então falava, somente, de avaliação educacional. Com todas as dificuldades detectadas, começou-se a falar sobre avaliação institucional **(E5)**.

### **Representatividade do relatório final apresentado**

O documento é um retrato da comunidade acadêmica naquele momento histórico, representa, em certa medida, a coletividade do CEFET/RJ e ainda que tenha revelado deficiências no processo de elaboração em termos de diálogo e participação da comunidade acadêmica indica, potencialmente, uma disposição para avançar na compreensão e alcance do modelo avaliativo proposto pelo SINAES.

### **VI.2 Ciclos auto-avaliativos posteriores**

Os dados apurados no primeiro ciclo representam uma parcela das reflexões de alguns dos principais atores do processo auto-avaliativo no CEFET/RJ associado às pesquisas documentais empreendidas. Da mesma forma, os dados apurados nos ciclos posteriores representam também uma expressão da reflexão desses atores. Isso ocorreu, em parte, pela aplicação de questões propositalmente abertas, inseridas no roteiro de entrevistas que tinham por objetivo estimular esses atores a elaborar suas reflexões sobre avaliação institucional por uma perspectiva ampla, conceitual e filosófica sobre auto-avaliação, suas potencialidades e fragilidades, seus desafios e perspectivas. As questões emergentes das falas desses atores foram associadas às percepções e reflexões do pesquisador que constituem a essência do **método de base etnográfica**, ao se desenvolver a partir do que foi visto, ouvido, sentido e experimentado pelo sujeito da pesquisa.

A análise dos dados, alinhada com o método fenomenológico, revelou a importância e centralidade de alguns elementos comuns tanto ao primeiro ciclo auto-avaliativo como aos ciclos posteriores. Tais elementos emergentes foram considerados como sistêmicos ou, possivelmente, estruturais ao processo auto-avaliativo no CEFET/RJ e não apenas conjunturais. Sucessivas investidas de análises sob tais elementos configuraram aquilo que se considerou a melhor forma de organizá-los, tanto para a análise, como para a apresentação das mesmas e suas conseqüentes sugestões.

Procurou-se identificar dentre esses elementos àqueles de maior relevância e capacidade associativa com outros elementos, formando conjuntos, aqui nomeados de **eixos temáticos**. Tais eixos se revelaram favoráveis às análises mais coerentes e concisas.

A sustentação teórica para tal modelagem encontra-se na pesquisa documental, entre os requisitos da auto-avaliação (uso efetivo dos resultados), na revisão da literatura (cultura em avaliação), nas falas dos entrevistados (tempo e métodos) e na experiência do pesquisador.

Na perspectiva do investigador, esses pontos sensíveis do processo auto-avaliativo são:

- Necessidade de desenvolver cultura em auto-avaliação;
- Falta de tempo para reflexão e ação em avaliação;
- Metodologia que privilegia a eficiência e eficácia na apuração dos dados;
- Pouca integração dos resultados da auto-avaliação com a gestão efetiva.

Conforme declarado, a análise empreendida visa atingir o objetivo proposto na introdução desse relatório. Para atender aos objetivos secundários dessa investigação fez-se necessário criar perguntas associadas a essas questões sensíveis tomando-as em seus aspectos considerados como fragilidades. Portanto, ainda que apresentem potencialidades associadas, tais potencialidades não foram exploradas nessa investigação.

Ao abordar esses eixos temáticos por meio de questionamentos surge um movimento natural de análises e como decorrência disso, de apresentação de sugestões. Tais propostas visam minimizar os efeitos restritivos que esses “desafios” impõem ao processo de auto-avaliação. Naturalmente, as potencialidades associadas a esses eixos temáticos devem ser incrementadas a fim de impactar positivamente no processo auto-avaliativo, porém, como se afirmou anteriormente, essas abordagens não foram realizadas nesse estudo.

Pergunta: - **Como desenvolver uma cultura em avaliação?**

Dessa indagação, surge à reflexão sobre **“CULTURA EM AVALIAÇÃO” (Eixo 1)**

Pergunta: - **Como disponibilizar tempo necessário para dedicação às conversações e o trabalho em avaliação institucional?**

Dessa indagação, surge à reflexão sobre **“TEMPO” (Eixo 2)**

Pergunta: - **Como utilizar a metodologia para incentivar o desenvolvimento de uma cultura em avaliação?**

Dessa indagação, surge à reflexão sobre **“MÉTODOS” (Eixo 3)**

Pergunta: - **Como conectar os resultados apurados na avaliação institucional à gestão efetiva da organização, de modo a produzir mudanças ou reforçar práticas?**

Dessa indagação, surge à reflexão sobre **“GESTÃO AVALIATIVA” (Eixo 4)**

De posse desses eixos, foram elaboradas as análises, considerando a complexidade inerente a cada eixo, sendo adotada na medida do possível, a seguinte ordenação: apresentação do eixo temático, seus elementos constitutivos (e seus desdobramentos), sua(s) análise(s) e possíveis sugestões de ações para mitigar os efeitos dessas “fragilidades” associadas ao eixo em análise.

### **VI.2.1 - Eixo 1 – Cultura em avaliação**

De partida, convém ressaltar que as reflexões aqui empreendidas sobre cultura têm por fundamento a análise empírica do investigador a partir de conceitos básicos sobre o que se considera como “cultura”. A temática da “cultura” é, assim como a avaliação, de extrema

complexidade. A pesquisa pelo verbete “cultura” em bases de conhecimento acadêmico retorna muitos resultados, geralmente associados a outras palavras que a especificam, exemplo: cultura africana, cultura tecnológica, cultura religiosa, entre outras.

Nesta análise, o interesse está na cultura organizacional que, segundo CHIAVENATO (2000, p. 446), “é o conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, interações e relacionamentos sociais típicos de cada organização”.

Dado que a temática envolve acentuada complexidade e não sendo possível nessa investigação uma ampla fundamentação teórica sobre “cultura” a fundamentar análises, julgou-se suficiente elaborar considerações sobre a cultura em avaliação apoiados em análises empíricas, no senso comum e suas diversas possibilidades de interpretar a cultura. Para minimizar as deficiências na fundamentação teórica, valem-se das análises empreendidas sobre os outros três eixos temáticos. Pela argumentação apresentada, percebe-se que a “cultura” está colocada num patamar que exige, para uma análise aprofundada, estudos superiores aos aqui empreendidos, os quais se recomenda com veemência.

#### **VI.2.1.1 - Elementos do eixo 1**

- Percepção da necessidade de desenvolvimento de uma cultura em avaliação institucional;
- Questão da comunicação e a influência na formação de cultura;
- Dispersão nos esforços avaliativos;
- Questão da falta de Infraestrutura da CPA;
- Interesse da comunidade acadêmica pelos resultados da avaliação;
- Motivação para auto-avaliação;
- Deficiências na compreensão do modelo SINAES de avaliação;
- Paradigmas relacionados à avaliação;
- Resistências aos processos avaliativos;
- Percepção do modelo avaliativo como não punitivo;
- Capacitação de avaliadores internos e conscientização da comunidade acadêmica sobre os pressupostos teóricos da auto-avaliação;
- Mudanças culturais exigem tempo para o amadurecimento;
- A cultura influencia no desenvolvimento dos processos auto-avaliativos;
- Assimilação de valores associados à cultura em avaliação;
- Processo de sensibilização deve ser um processo contínuo;
- Demanda pelo desenvolvimento de valores associados à avaliação.

### **VI.2.1.2 - Análises do eixo 1**

Não faz sentido para o pesquisador, falar de cultura como algo estável, inerte, consolidado. Considera-se que a cultura é formada, deformada, e re-configurada por meio das interações que os sujeitos experimentam ao longo da vida. Cultura é, portanto, algo manipulável, que manifesta nos mitos, símbolos, artefatos sua “face visível”. Entende-se que, ao falar da formação de uma cultura de avaliação, está-se referindo à incorporação de princípios e valores nucleares da avaliação na cultura dos sujeitos e por extensão na cultura organizacional. Assim inseminados na dimensão cultural, esses princípios e valores teriam a energia necessária para mudar comportamentos, o que remete a idéia de motivação para a mudança.

As culturas comunicam-se, chocam-se, opõem-se e se aglutinam. São como esferas de comportamentos tendo em seus núcleos princípios e valores, teoricamente, não negociáveis. Nessas esferas podem ser inseminados outros princípios e valores a provocar mudanças comportamentais quando submetidos ao devido tempo de exposição. Por essa maleabilidade e influência no comportamento, a esfera cultural é, também, alvo das investidas ideológicas.

#### **Assimilação de valores associados à cultura em avaliação**

A primeira observação a ser feita quando se pretende tratar de desenvolver uma cultura em avaliação refere-se a compreender que está se tratando de internalizar valores alinhados com uma abordagem avaliativa.

Esse processo não ocorre de forma espontânea, pelo contrário, os estudos sobre implantação de valores culturais são extremamente complexos e objeto de numerosos estudos. Nesse trabalho não se pretende avançar nessa área sob risco de fugir do objeto investigado, embora o assunto esteja relacionado e deve ser alvo de estudos futuros.

Compreende-se a “assimilação de cultura” como um processo contínuo que envolve o confronto de princípios, valores e comportamentos. Esse processo que a legislação chama de sensibilização e envolve todos esses aspectos, não é algo de fácil implantação e demanda grande investimento de tempo e contínuo trabalho.

Há uma percepção clara de que ainda não houve uma internalização dos valores associados ao processo avaliativo no modelo proposto pelo SINAES, enquanto formativo e construtivista. A avaliação ainda representa um temor pelo seu possível aspecto punitivo, dificultando a percepção da avaliação como um potencial educativo, capaz de identificar problemas e reformular práticas.

#### **Comunicação e assimilação de valores culturais**

O papel da comunicação na formação/mudança de cultura é objeto de aprofundados estudos. Entende-se que a formação de cultura em avaliação passe pela etapa de

comunicação intensiva, da capacitação de multiplicadores, restando identificar, dentro da comunidade acadêmica, os principais atores para esse processo. A temática demanda um aprofundamento teórico dado sua complexidade.

### **Capacitação de multiplicadores ou formadores de opinião**

Líderes são formadores de opinião e ainda que não se possa generalizar a convicção de que todos os “chefes” são necessariamente líderes, imagina-se que esses exerçam algum papel de liderança. Por estarem numa posição de comando devem influir sob a forma de trabalhar de seus subordinados e por isso têm um papel de destaque na estrutura organizacional.

### **Participação dos integrantes da instituição**

Há participação dos integrantes da comunidade acadêmica ainda que seu envolvimento limite-se ao preenchimento dos questionários de avaliação. Em outros momentos do processo auto-avaliativo percebe-se mais claramente o isolamento dos membros da CPA em seu trabalho. No sentido de uma “pró-atividade” a participação da comunidade acadêmica ainda é tímida. Muito se deve à falta da conscientização da importância do papel de todos os atores no processo para que esse se consolide.

### **Paradigmas associados à avaliação**

O histórico punitivo da avaliação e o desconhecimento sobre o que se entende como avaliação formativa e construtivista levam a esse tipo de percepção ultrapassada. No paradigma avaliativo, a percepção que se tem da avaliação é como um momento carregado de tensão e perspectivas punitivas. Essa concepção mental impede a visualização da avaliação como um processo educativo, capaz de identificar problemas e reformular práticas. Revela-se a importância de investimentos em mudança de perspectiva sobre a avaliação. É uma mudança cultural que dá mostras da importância desse movimento de transformação de cultura para alavancar o processo auto-avaliativo no CEFET/RJ.

### **Resistências ao processo avaliativo**

As resistências representam os efeitos mais que as causas. Originam-se no desconhecimento sobre as peculiaridades do novo modelo por parte da comunidade acadêmica. No primeiro ciclo, considera-se que as resistências faziam-se mais presentes por conta dos fatos já abordados. Na atualidade, percebe-se que há menos resistência, as eventuais são efeitos dessa falta de conscientização das potencialidades da auto-avaliação e requerem uma necessária abordagem sobre a fundamentação teórica sobre a temática da avaliação.

### **Motivação para os processos auto-avaliativos**

Os indivíduos motivam-se quando percebem que o resultado de seu esforço se traduz em benefícios claramente identificados. A falta de motivação decorre, em parte, de uma não conexão entre o esforço avaliativo e suas recompensas em termos de melhorias nas práticas organizacionais. Motivação requer mudanças visíveis que reforcem positivamente as ações empreendidas.

Por outro lado, a não conversão dos esforços em benefícios pode minar os depósitos de confiança que se fazem nos processos auto-avaliativos, representando um efeito contrário ao processo de motivação. Se assim for, criam-se efeitos contrários onde, a cada ciclo auto-avaliativo, mais indiferente à comunidade torna-se por acreditar que a auto-avaliação é meramente um instrumento burocrático para atender a uma determinação legal. Decorre desse processo o crescente **desinteresse da comunidade acadêmica pelo processo auto-avaliativo**.

### **Falta de infra-estrutura voltada às atividades da CPA**

Esse elemento foi aqui utilizado somente para ilustrar os impactos provocados pela falta de percepção da importância da CPA. Tudo indica que a CPA ainda não ocupa lugar privilegiado na instituição, ocasionando um deficitário atendimento de suas necessidades de infra-estrutura, esse fato será analisado no eixo 4.

### **Dispersão dos esforços avaliativos**

Esse elemento já havia sido percebido pelo pesquisador, sendo reforçado durante a primeira reunião do novo grupo da CPA em 2012. Na ocasião foi revelada a ocorrência de algumas iniciativas isoladas em avaliação. Se por um lado revela um aspecto positivo, demonstrando que a percepção da necessidade de avaliar está difusa na organização, por outro lado revela a fragilidade da CPA enquanto instância concentradora de conhecimentos em avaliação de onde possa emanar fundamentação teórica, métodos a serem reproduzidos e técnicas a serem aplicadas.

Essas múltiplas iniciativas em avaliação trazem consigo uma dispersão de esforços avaliativos que poderiam estar sendo concentrados de forma a compor um único movimento gerador de conhecimento. Essa multiplicidade de iniciativas em avaliação sem que haja interação entre as mesmas torna o processo isento de sinergia e incapaz de gerar uma massa crítica avaliativa que seja capaz de influenciar na formação de cultura em avaliação.

### **VI.2.1.3 - Sugestões do eixo 1**

Emitir sugestões sobre temática tão desafiadora é um risco, para minimizar essa



possibilidade foi buscada uma análise objetiva.

### **Em relação à comunicação**

Em termos gerais, a percepção do que colabora para a formação de cultura e o que não colabora é a seguinte:

- Colabora...
  - Investimento em comunicação intensiva;
  - Criação de argumentos que justifiquem manter o assunto em discussão;
  - A temática precisa estar sempre na pauta das conversações;
  - Estímulos e motivação para a avaliação institucional;
  - O papel dos chefes nesse processo;
  - É preciso investir na formação de multiplicadores;
  - Estímulos permanentes criando motivação para manutenção do interesse em avaliação institucional.
  
- Não colabora...
  - Deixar a temática cair no ostracismo;
  - Lembrar à comunidade acadêmica sobre a necessidade de preencher o questionário de avaliação de tempo em tempos, reduzindo a, somente isso, sua “participação” no processo auto-avaliativo.

A contemporaneidade é midiática. A influência na formação/mudança de uma cultura exige comunicação intensiva. As modernas tecnologias de informática e comunicação (TIC's) oferecem muitas possibilidades de comunicação a baixo custo. Entretanto, nas instituições públicas essas iniciativas são, em geral, são incipientes, ainda não se tem uma prática consolidada de atuação por intermédio de redes sociais e outros recursos de internet, o que revela certa inadequação com essas novas formas de comunicação intensiva.

A necessidade de integrar a CPA à vida da comunidade acadêmica é premente, para tanto seria interessante a criação de um ambiente virtual onde a CPA e seus membros possam postar notícias sobre o tema de avaliação, indicar literatura para os interessados entre outras ações comunicativas, criando um espaço de interação com outros atores desse processo.

### **Quanto à dispersão dos esforços avaliativos**

Ainda que se encontre valor nos empreendimentos isolados em avaliação, melhor seria que a CPA se estabelecesse como principal centro de referência para as iniciativas, pois em termos de gestão do conhecimento é necessário que haja um centro produtor de conhecimento

que tenha a capacidade de integrar os diferentes segmentos da instituição. A CPA é a instância constituída com essa finalidade.

Aglutinar essas iniciativas em torno da CPA reforça seu caráter formador de cultura. A falta de sinergia entre os esforços auto-avaliativos pode exaurir os participantes e passa para o restante da comunidade acadêmica a certeza de que os movimentos não são coordenados e reunidos numa instância única que lhes fortaleça.

A principal sugestão é que a instituição crie um espaço institucional para conversações em auto-avaliação que possa unir esforços em avaliativos em torno da CPA, como um fórum permanente para discussão de idéias sobre avaliação. A instituição poderia constituir-se como um **think tank** em avaliação institucional.

Conforme o artigo de Hector Leis, no sítio do Instituto Millenium<sup>16</sup>,

*“O conceito de think tank faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Assuntos sobre os quais, nas suas instâncias habituais de elaboração (estados, associações de classe, empresas ou universidades), os cidadãos não encontram facilmente insumos para pensar a realidade de forma inovadora. Os think tanks, portanto, não fazem o menor sentido em sociedades tradicionais, onde os problemas e as soluções são sempre os mesmos por definição. Nas sociedades modernas e cada vez mais complexas, porém, há a necessidade de espaços que reúnam pessoas de destaque, com autonomia suficiente para se atreverem a contestar criativamente as tendências dominantes, especialmente quando elas se tornam anacrônicas”.*

Tem-se na criação desse espaço institucional, uma das principais sugestões para superação de diversos desafios, tais como a:

- Geração de conhecimento em avaliação;
- Necessidade de capacitação de multiplicadores ou formadores de opinião;
- Assimilação dos pressupostos da avaliação interna;
- Geração de conteúdos necessários para fundamentar a comunicação intensiva;
- Superação dos paradigmas da avaliação através de aprofundamento teórico;
- Diminuição das resistências aos processos avaliativos.

## VI.2.2 - Eixo 2 – Tempo

Esse eixo temático refere-se à questão da falta de tempo alegada por muitos atores do processo auto-avaliativo e experimentada pelo pesquisador enquanto integrante da comunidade acadêmica, no período investigado. Por ser um recurso essencial sem o qual nada mais pode ser realizado, considerou-se a falta de tempo como uma fragilidade. Uma das características da contemporaneidade é a falta de tempo generalizada. Parece haver cada vez mais atividades a serem realizadas e proporcionalmente mesmo tempo para isso.

---

<sup>16</sup> Artigo disponível em < <http://www.imil.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/> >. Acesso em: 02/12/2012.

Diante desse panorama, a gestão consciente do tempo exige um exercício permanente do sujeito no sentido de estabelecer o que lhe parece prioritário. Esse desafio coloca-se também na dimensão da instituição que é convocada e estabelecer suas necessidades prioritárias.

### **VI.2.2.1 - Elementos do eixo 2**

Os elementos constitutivos desse eixo, identificados nos resultados da pesquisa foram:

- Falta de tempo para que a avaliação amadureça e integre seus valores à cultura organizacional;
- Falta de tempo para capacitação em avaliação;
- Falta de tempo para execução do trabalho exigido pela CPA;
- Pressa na produção de resultados e análise minimiza o potencial reflexivo e transformador da avaliação institucional.

### **VI.2.2.2 - Análises do eixo 2**

#### **Falta de tempo para que a avaliação amadureça e integre seus valores à cultura organizacional**

A integração dos princípios e valores presentes no modelo SINAES de auto-avaliação na cultura organizacional do CEFET/RJ requer tempo. Absorver a teoria em avaliação é, também, um processo de aprendizado que requer tempo. Tempo de exposição, tempo de maturação, tempo de participação e tempo para perceber que o resultado do processo auto-avaliativo traz melhorias efetivas às práticas organizacionais. O educador Rubem Alves diz que o processo educativo deve ser prazeroso, e que “o prazer requer tempo”<sup>17</sup>. Sem dispor desses “tempos” a inserção desses princípios não ocorre e o processo se reinicia a cada ciclo não gerando massa crítica de conhecimento para ser assimilado por uma cultura em avaliação, em formação.

#### **Falta de tempo para ampliar o conhecimento e capacitação em avaliação**

Como já visto, existe uma clara necessidade de ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica em avaliação. Aos gestores do processo avaliativo e aos gestores da instituição percebe-se a necessidade de capacitação em avaliação que nivele o grau de conhecimento interno sobre a temática de forma a se poder avançar nas práticas sob sustentação teórica consistente. A ampliação do conhecimento sobre o arcabouço teórico possibilita avançar nas práticas e aprimorá-las em prol de uma avaliação plena de significado.

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida por Rubem Alves à Antônio Abujamra, no programa Provocações, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=tU9fSqC7Snk>. Acesso em: 14/09/2012.

### **Falta de tempo para execução do trabalho exigido pela CPA**

Os atores principais da avaliação institucional parece estarem sobrecarregados com suas atividades. Em geral, os servidores mais empenhados e comprometidos com a organização estão mesmo sobrecarregados, é um fato típico do serviço público. A sobrecarga de trabalho assoberba tais servidores de tal forma que sobra pouco tempo para “pensar sobre o trabalho”, o que pode ter efeitos nefastos a médio e longo prazo para a própria instituição. A participação como integrante da CPA dá trabalho e representa uma tarefa adicional que, em geral, não é contabilizada, representando um esforço extra aos participantes. Muitos desses que se encantam com a beleza do trabalho acabam por sacrificar seu escasso tempo para empenhar-se nesse trabalho exaustivo e encantador.

### **A pressa na produção de resultados e análise minimiza o potencial reflexivo e transformador da avaliação institucional**

A pressa para elaboração do relatório decorre justamente da falta de tempo generalizada para a realização da atividade avaliativa. Isso impacta na escolha metodológica, nos instrumentos de apuração dos dados e na análise decorrente.

### **VI.2.2.3 - Sugestões do eixo 2**

Não sendo fisicamente possível criar tempo, trata-se então de abrir espaço e tempo no conjunto das atividades institucionais de forma a amparar o trabalho da avaliação institucional no conjunto das atividades desenvolvidas.

Assim como as pessoas devem estabelecer suas prioridades, assim também, a instituição necessita estabelecer suas prioridades institucionais. Isso demanda uma reflexão coletiva sobre os propósitos da instituição enquanto IES e os benefícios que a avaliação institucional pode agregar a essa estrutura. Trata-se também de uma questão cultural, posto que, por não se perceber o potencial gerador de valor associado às práticas auto-avaliativas, não se compreende a essencialidade desse processo no âmbito organizacional e, menos ainda, sua relevância para uma instituição educacional.

Eleger prioridades significa elencar as atividades em graus de importância, trata-se, portanto, de uma classificação do que se julga mais relevante para o menos relevante no conjunto das atividades. Nesse contexto, algumas atividades serão priorizadas, outras relegadas ao segundo plano e outras, efetivamente, descartadas.

A legislação em vigor não permite descartar a auto-avaliação. Colocá-la em segundo plano gera a necessidade de pesquisas como essa. Conclui-se que a solução é trazê-la para o centro do foco, associando-a a outras atividades consideradas nucleares na instituição.

Diante da necessidade de ampliar o conhecimento sobre a temática da auto-avaliação, da necessidade de capacitação dos gestores em variados níveis da organização em avaliação

o que se sugere é a criação de um espaço institucional para o aprofundamento teórico em auto-avaliação que gere massa crítica de conhecimento capaz de influenciar nas práticas acadêmicas e gerenciais de forma a estimular a formação da cultura em avaliação e abra espaço institucional para que os atores da comunidade acadêmica possam sustentar suas atividades de aprofundamento teórico e prático (atuando na CPA) de forma que esse tempo seja devidamente contabilizado no computo de suas horas trabalhadas.

Não cabe aqui determinar como isso poderia ser feito (*Think Tank*), mas imagina-se que seja possível criar um fórum permanente de discussões sobre a temática da avaliação, através de cursos de extensão, ou como uma linha de pesquisa em *lato sensu* ou *stricto sensu*. Mais importante que a forma é o fato de colocar a avaliação no centro das conversações onde os gestores, em todos os níveis, poderiam ser convidados a participar.

Imagina-se que, dada a centralidade da temática da avaliação na contemporaneidade, a iniciativa estimularia investigações sobre o tema, tal qual vem sendo produzida em instituições com reconhecida produção acadêmica sobre a temática da avaliação institucional como Unicamp, USP, UFG, UFSC, entre outras.

A “institucionalização” do tempo para pensar em avaliação favoreceria inclusive a produção acadêmica em termos de publicações, auxiliaria na capacitação de gestores e se constituiria num espaço nobre para a participação discente preparando-os para as atividades profissionais com demanda crescente por profissionais reflexivos (SCHÖN, 2000).

Para finalizar, convém mencionar que a fala de um entrevistado sobre a questão do tempo, segundo **E3**, “há pouco tempo para refletir sobre o trabalho que se executa”. Essa constatação despertou especial interesse, tendo em vista que o insumo tempo é essencial ao trabalho educacional.

Em relação a essa observação cabe um pequena estória relatada por Stephen Covey em seu livro “Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes”. Segundo COVEY (2008, p. 345),

*“Suponha que você encontre alguém na floresta, trabalhando agitadamente para derrubar uma árvore.*

— *O que está fazendo? - você pergunta.*

— *Não está vendo? - É a resposta impaciente. - Estou serrando esta árvore.*

— *Você parece exausto! - você exclama. - Há quanto tempo está trabalhando?*

— *Mais de cinco horas – responde o sujeito. - Estou esgotado! É um trabalho árduo.*

— *Bem, por que você não descansa por alguns minutos e afia a serra? você pergunta. - Com certeza, depois disso vai trabalhar mais rapidamente.*

— *Não tenho tempo para afiar a serra – diz o homem, decidido. - Estou muito ocupado serrando!”*

O trecho exemplifica o valor atribuído à reflexão sobre as práticas, no livro do referido autor, o exemplo demonstra a necessidade de tempo para “afinar o instrumento” (Cap. 7, do referido livro), ou se preferir, refletir sobre as práticas.

### **VI.2.3 - Eixo 3 – Métodos**

O método desenvolvido ao longo dos ciclos é considerado como uma potencialidade, quanto a isso, concorda-se plenamente. Entretanto, se observado à luz da formação de cultura em avaliação, oferece novas perspectivas de análise e apresenta novos contornos. Dessa perspectiva polêmica é que será feita a análise reflexiva.

#### **VI.2.3.1 - Elementos do eixo 3**

- Como uma herança do primeiro ciclo, o método de investigação parece prestigiar a rapidez e eficiência na coleta dos dados;
- O uso de instrumento investigativo “on line” revela acentuada dependência de recursos de informática;
- O principal instrumento de pesquisa utilizado é o questionário, limitado a respostas fechadas onde o participante dispõe de pouco espaço para suas manifestações subjetivas que fariam emergir parte da riqueza institucional, possibilitando novos olhares;
- O método é focado em um instrumento de pesquisa que não envolve o conjunto da comunidade acadêmica no processo de apuração de resultados. A participação do respondente costuma ocorrer de forma passiva e isolada não gerando as conversações desejáveis entre os indivíduos sobre o processo auto-avaliativo;
- A apresentação dos resultados sob formas percentuais associadas ao teor das respostas fechadas dá margem a interpretações subjetivas do tipo “o copo está meio cheio ou meio vazio”;
- As subcomissões são eficazes para agilizar a análise dos resultados, mas podem gerar uma fragmentação da visão sistêmica da instituição (SENGE, 2008), isso apresenta simultaneamente aspectos positivos e negativos.

#### **VI.2.3.2 - Análises do eixo 3**

Antes de adentrar na análise desse eixo, convém prestar alguns esclarecimentos. O método empregado nos ciclos avaliativos é reconhecido por ser resultado de uma construção coletiva e vem sendo elaborado desde os primeiros ciclos avaliativos. Hoje representa um instrumento eficaz diante da proposta de coletar dados de forma rápida e eficiente. De forma alguma se pretende diminuir sua importância para o processo auto-avaliativo no CEFET/RJ. Entretanto, é proposta dessa investigação exercitar um olhar crítico e, às vezes, coloca-se uma técnica reconhecidamente útil na berlinda, não para diminuir-lhe a relevância, mas para observá-la sob novas perspectivas. O olhar sobre essa potencialidade busca revelar que possível contribuição o método empregado poderia oferecer para a formação de cultura, em alinhamento com a interação entre os eixos, na abertura das análises dos ciclos posteriores.

Essa potencialidade, quando observada à luz da perspectiva do desenvolvimento da cultura em avaliação apresenta contornos diferenciados. Ao se imaginar que o método pode contribuir para a formação da cultura em avaliação emergem outros olhares para o método. Então, a metodologia e os procedimentos utilizados na coleta dos dados podem contribuir para a formação de cultura em avaliação? Imagina-se que sim.

### **Metodologia focada na rapidez e eficiência**

O método, conjunto de etapas ordenadas para uma determinada finalidade, orienta-se por aquilo que se deseja como resultado. O que o olhar atento revela é uma espécie de herança do primeiro ciclo avaliativo que restou como uma preocupação em apurar os dados de forma rápida e o mais censitária possível. A metodologia adotada revela essa preocupação com a praticidade na aplicação do principal instrumento de pesquisa, o que pode ser considerado como um aspecto positivo, também pode ocultar aspectos negativos quando observado sob a ótica da formação de cultura.

### **Participação compulsória de determinados segmentos**

Para os docentes e discentes a participação na pesquisa é compulsória, tendo o aspecto de um censo. Nesses segmentos a participação é massiva, o que por certa perspectiva é um aspecto positivo. Ocorre que para viabilizar as análises de uma investigação com esse perfil tem-se que fazer opções práticas de análise que a viabilizem, em boa medida, isso determina o “fechamento” das questões. Nessa perspectiva, torna-se refém de uma metodologia.

Outro aspecto relevante é que por ser compulsória, pode refletir sobre a motivação dos sujeitos em participação, visto que sua inserção no processo não é resultado de sua conscientização da importância do mesmo. Nesse sentido, acredita-se que o percentual apresentado pelo segmento dos técnicos administrativos seja mais representativo da realidade motivacional para aderir ao processo auto-avaliativo tendo em vista que nesse segmento a participação é voluntária.

### **Dependência da informática**

O uso da informática é recomendável e benéfico ao processo auto-avaliativo, já a dependência total desse recurso, não. Hoje, na ausência da informática o processo auto-avaliativo fica, virtualmente, estagnado.

### **Criação de subcomissões para análise eficiente dos resultados**

A criação de subcomissões descentraliza e torna eficiente o processo de avaliação das dimensões entregues a determinada subcomissão, por outro lado, o da fragilidade, fragmenta a análise dificultando a apreensão do todo organizacional.

### **Pressa na apuração dos resultados**

A utilização dessa metodologia reflete uma “tradição herdada” do primeiro ciclo de apurar rapidamente os dados, em função disso prestigiam-se instrumentos de apuração mais eficientes. A pouca disponibilidade de tempo para empreender outras modalidades de investigação reforça o método. Os questionários fechados corroboram essa perspectiva que influencia na configuração da atual metodologia.

### **Informações válidas e confiáveis**

A percepção de que os dados são considerados válidos e confiáveis é consensual. Nada foi apurado que colocasse em dúvida tal condição. Pode-se questionar o fato de serem questões abertas ou fechadas, sua construção etc., mas a partir de sua aplicação os resultados são válidos e confiáveis.

### **VI.2.3.3 - Sugestões do eixo 3**

A principal tarefa aqui é sugerir o avanço na investigação sobre possibilidades de novos instrumentos de pesquisa que possam ser associados aos questionários atuais visando mitigar suas fragilidades na perspectiva da formação de cultura.

A metodologia pode colaborar envolvendo outros atores no processo auto-avaliativo integrando-os às pesquisas que ganhariam novos contornos. A implantação de outros instrumentos de pesquisa que induzissem a participação coletiva poderia gerar conversações no âmbito da instituição desenvolvendo o interesse dos atores pela temática da avaliação e motivando-os a buscarem conhecimento.

As sugestões aqui colocadas não eliminam a manutenção do instrumento atual, pelo contrário reforçam seus aspectos positivos e sugerem novas iniciativas para coleta e pré-análise dos dados. Visam somar com o instrumento atual.

### **Complementação do instrumento atual com novos instrumentos**

Sugere-se a implantação de novos instrumentos de pesquisa associados ao questionário *on line* já consolidado que prestigie as respostas qualitativas, evidentemente em menor número, que complementaria os dados quantitativos apurados atualmente.

### **Envolvimento dos setores da instituição no fornecimento de dados**



O envolvimento de setores institucionais é positivo, pois a própria pesquisa ao consultá-los pode aprimorar-se tendo em vista que esses gestores conhecem (mais provavelmente) suas demandas e os dados que gostariam de levantar para aprimorar suas práticas.

### **Alguns dados apurados podem ser resultado de construção coletiva**

Com isso se estimula a participação dos atores e sua interação ao discutir sobre sua realidade em confronto com a instituição. Podem-se gerar análises enriquecedoras superando em muito a análise feita à distância pelos avaliadores internos. A idéia é formatar uma metodologia que estimule as conversações entre os atores.

### **Pesquisa sobre os conselhos institucionais**

Por serem instâncias representativas da instituição os conselhos também precisam ser investigados principalmente em seu conhecimento sobre a temática tendo em vista que em suas reuniões são traçadas as diretrizes institucionais e sem a conscientização desses a avaliação não será colocada no núcleo das atividades consideradas relevantes na instituição.

### **Fortalecer o contato com os egressos**

Durante uma das reuniões com avaliadores internos, integrantes da CPA foi abordado o assunto da pesquisa sobre os egressos. Dada a relevância esse assunto para a instituição julgou-se conveniente abordar nesse eixo. Falta à pesquisa, um *feedback* quanto ao “produto final” (para o horror de alguns) do trabalho acadêmico.

Esse retorno dos egressos quanto aos aspectos positivos e negativos de sua formação quando chegam à vida profissional é relevante ao processo auto-avaliativo gerando reflexões interessantes quanto ao currículo e à formação discente, tendo em vista que cabe à universidade formar o profissional que atua na sociedade. A informação poderia servir de parâmetro sobre as “competências” a serem desenvolvidas tanto profissionais quanto na formação do cidadão consciente.

## **VI.2.4 - Eixo 4 - Gestão avaliativa**

*“Muitos dos que encomendam a avaliação se queixam de que os resultados das avaliações não são úteis, enquanto que os avaliadores reclamam que os resultados não são utilizados”.*

**PENNA FIRME (1988, p. 137)**

O título atribuído a esse eixo revela a necessidade de se estabelecer uma gestão que se aproprie dos resultados apresentados na auto-avaliação, tais como diagnósticos. Embora haja, implicitamente, a idéia de que a atual gestão não se apropria dos resultados da auto-avaliação, tal interpretação não tem valor absoluto. Não se pode afirmar que a gestão não se aproprie dos resultados. No entanto, em função da experiência vivenciada pelo pesquisador,

pode-se inferir da análise que **a gestão não se apropria como poderia de tais diagnósticos avaliativos**, o que é bem diferente. É nesse sentido que se coloca as análises e sugestões por uma gestão avaliativo, ou seja, uma gestão fundamentada nos resultados da avaliação, enquanto atividade diagnóstico-reflexiva sobre a realidade institucional.

Vale ressaltar que a análise é empírica, mas pode-se deduzir pelos efeitos concretos, que a apropriação dos resultados ocorre em quantidade e qualidade menor do que seria o desejável para se caracterizar como uma gestão baseada em avaliação institucional, ou seja, a partir de seus diagnósticos.

#### **VI.2.4.1 - Elementos do eixo 4**

Dentre os elementos constitutivos do eixo foram identificados:

- Uso restrito dos resultados da auto-avaliação na gestão organizacional;
- Impactos do não uso dos resultados na cultura em avaliação
- Balanço crítico menos intenso que o desejável;
- Comprometimento do corpo dirigente com a auto-avaliação;
- Baixa apropriação dos resultados da auto-avaliação pelos chefes;
- Percepção limitada da importância da auto-avaliação;
- Necessidade de capacitação das lideranças em avaliação institucional e gestão estratégica;
- Infraestrutura disponibilizada ao trabalho da CPA;
- Crescimento acelerado da instituição;

#### **VI.2.4.2 - Análises do eixo 4**

##### **Quanto ao uso efetivo dos resultados**

A revisão da literatura e a vivência prática sugerem que a utilização efetiva dos resultados constitui-se num dos chamados “compromissos éticos” do processo auto-avaliativo, tendo em vista que avaliar e não provocar mudanças ou reafirmar práticas não faz qualquer sentido. Não há porque avaliar por avaliar. O uso efetivo dos resultados é colocado pelo documento de orientação do SINAES como um dos requisitos ao processo auto-avaliativo. **Requisito** significa uma condição necessária para que algo ocorra, ou seja, sem a utilização efetiva dos resultados é como se o processo auto-avaliativo não se efetivasse.

Para Penna Firme (1988, p. 137), “avaliar é um momento inevitável de qualquer atividade humana [...] se a falta de avaliação é grave, igualmente prejudicial é a sua inadequação”. Com base nessas afirmações, imagina-se que avaliar e não gerar ações corretivas ou afirmativas, emitir juízos de valor, em certa medida, inutilizam o processo auto-avaliativo.

### **Efeitos da não-utilização dos resultados na formação de cultura em avaliação**

Avaliar é um conceito que detém pressupostos implícitos como, por exemplo, agir no sentido de reafirmar práticas ou promover mudanças, sem isso, a avaliação perde seu sentido. Talvez ainda mais grave, sejam os **defeitos** gerados na formação de cultura avaliativa. Da perspectiva da comunidade se o processo auto-avaliativo gera as informações necessárias, mas as atitudes necessárias não são efetivadas, pode-se ficar com a impressão tacitamente comunicada que se avalia para nada, simplesmente em função de uma determinação legal. Considerando que o fortalecimento da cultura em avaliação é um dos eixos estruturantes do processo auto-avaliativo tem-se que considerar essa questão como séria e com conseqüências preocupantes para o referido processo.

### **Balanco crítico precário**

Esse é mais um dos considerados pontos críticos, pois mesmo que tal processo ocorra por parte da comunidade acadêmica, não faz sentido se não envolver os atores diretamente vinculados às dimensões avaliadas. Esses chefes e seus colaboradores são aqueles que estão no dia-a-dia integrados nas rotinas que são analisadas, portanto, além de poderem colaborar para a apropriação de dados mais consistentes, também têm que ser envolvidos na análise dos resultados apurados.

### **Diagnóstico pouco explorado**

O planejamento se apóia no diagnóstico. Num ambiente interno que interage com o ambiente externo em permanente mudança, torna-se necessária atualizar com freqüência tais diagnósticos. Se a gestão desconsidera os resultados apurados ou debruça-se sobre eles menos tempo que o necessário para formar uma interpretação consistente da realidade, essa apropriação apressada da realidade irá refletir-se num planejamento desconectado com o que se pretende alcançar. Nesse sentido a **auto-avaliação representa um diagnóstico fundamental para a tomada de decisão**, e é justamente com base na tomada de decisão que se promoverá um alinhamento estratégico das ações que se empreenderá para alcançar a visão institucional. A necessidade de compreendê-la como suporte para gestão é clara, inequívoca.

### **Quanto ao comprometimento do corpo dirigente**

É um aspecto considerado positivo, pois está claro que a gestão considera a necessidade da avaliação institucional. Se não a utiliza mais, deve-se, provavelmente, aos aspectos culturais anteriormente citados e a necessidade de capacitação conforme detectada como necessária para todos, em todos os níveis. Avaliação é um tema de extrema complexidade que requer o que alguns autores chamam de uma mudança de mentalidade, ou

no dizer de SENGE (2008), uma “metanóia”. Alguns problemas pontuais podem ser detectados como, por exemplo, a questão da infra-estrutura necessária ao trabalho da CPA que desde o primeiro ciclo ainda se utiliza de espaços cedidos para suas reuniões. Nesse particular, convém ressaltar que, sem declinar da infra-estrutura para a CPA, o espaço verdadeiramente necessário para o desenvolvimento do processo auto-avaliativo é o espaço institucional que a auto-avaliação precisa ocupar. Esse é imprescindível ao processo de mudança de atitude.

Quanto à infra-estrutura física pode-se dizer que o espaço físico é importante, mas não assegura a inserção dos princípios e valores na cultura organizacional. A afirmação de mais de um dos entrevistados é que “Chegando à CPA pensei encontrar um espaço físico estruturado para as reuniões, não foi o que aconteceu” (E1) e “não houve infra-estrutura (primeiro ciclo) e ainda não há” (E2).

Não se pode considerar a falta de infra-estrutura como determinante para o “sucesso” ou “fracasso” de uma CPA, mas certamente não colabora com o bom desenvolvimento dos trabalhos.

### **Os desafios do crescimento**

Segundo E4, “o CEFET/RJ mudou muito nos últimos anos”. De fato, a instituição passou por uma forte expansão, recentemente, saindo de uma sede e duas UnED’s para mais de sete campus avançados. A experiência mostra que parte dos processos de crescimento vêm associado a “crises ou dores do crescimento”. Na instituição não foi diferente. Processos acadêmicos e administrativos tiveram que ser adaptados a uma nova realidade onde dificuldades de tempo e espaço se fazem presentes na estrutura multicampi. A auto-avaliação também é afetada por esse processo. O próprio pesquisador passou a integrar a equipe da CPA representando uma UnED e vivenciou as dificuldades de locomoção naturais num sistema multicampi. Atualmente, a nova equipe da CPA (2012) tem projetos de criar instrumentos para reuniões virtuais através da plataforma MOODLE, o que é muito interessante desde que não se perca a manutenção dos contatos “olho no olho” conforme alerta E1.

### **Desafio da gestão baseada em auto-avaliação**

A gestão baseada em diagnósticos pressupõe a conscientização dos envolvidos na gestão organizacional com a necessidade de utilização dos resultados da avaliação e com o conhecimento das ferramentas de gestão para conectar os resultados aos processos organizacionais. Pode-se inferir da experiência que, para boa parte dos chefes, em diversos níveis, seria desejável ofertar capacitação tanto em avaliação como em gestão. Na verdade, mais do que uma necessidade pontual, a capacitação deveria ser um processo contínuo e estimulado em nível institucional conforme sugerido no Eixo 2.

### **VI.2.4.3 - Sugestões do eixo 4**

Como o próprio nome do eixo sugere, torna-se fundamental trazer a avaliação para o centro da gestão, ou seja, gerir a partir dos diagnósticos apresentados pelo relatório da auto-avaliação. E, a partir dessa prática avaliativa, redefinir objetivos e metas, reformular estratégias e reestruturar processos de trabalho. A literatura apresenta essa como sendo a condição ideal em termos de gestão com base em auto-avaliação. Nessa situação ideal, os resultados tomados como diagnósticos gerariam ações afirmativas ou corretivas que reforçariam a cultura avaliativa na organização, motivando para a continuidade do processo.

Para que os resultados da avaliação, considerados como diagnósticos, possam gerar ações afirmativas ou corretivas que influenciem na gestão da organização é necessário envolver os gestores e seus colaboradores que se encontram diretamente relacionados com as dimensões analisadas no relatório de auto-avaliação.

Esse contingente, juntamente com os atores da CPA e o núcleo de interessados em avaliação poderão se reunir e por meio de conversações gerar sinergia para a solução dos desafios que se apresentam à organização.

Para agir assim torna-se necessário que algumas etapas analisadas nos eixos anteriores tenham sido estimuladas como cultura, tempo e métodos avaliativos que envolvam efetivamente a comunidade acadêmica por partícipes ativos no processo.

Algumas sugestões aqui apresentadas se referem a possibilidades de aplicação de ferramentas de gestão para conectar os resultados da avaliação institucional com os processos organizacionais.

#### **Por que a relevância desse aspecto?**

Investir no uso efetivo dos resultados dá sentido à avaliação. Qualquer ação diferente (não-ação) subtrai o significado o processo avaliativo, transformando-o em procedimento meramente burocrático sem o amadurecimento cognitivo esperado de um processo que se pretende formativo.

Dada a intenção de sugerir ações para mitigar os efeitos desses desafios passa-se a apresentar sugestões para os dois pontos considerados nevrálgicos desse eixo: balanço crítico e a integração dos resultados apurados por meio de uma ferramenta de gestão para alinhar a estratégia nas diferentes instâncias da instituição.

#### **Balanço crítico envolvendo as UORG's relacionadas**

O balanço crítico efetivo é aquele que envolve toda a comunidade acadêmica. No entanto, ao considerar a ação concreta nos processos acadêmicos e administrativos têm-se que considerar como essencial a participação dos responsáveis pelos departamentos e setores

correspondentes às dimensões analisadas. São esses chefes e servidores que, efetivamente, estabelecerão a conexão entre o apurado e a transformação ou afirmação dos processos.

Considera-se que a participação desses atores no processo de discussão dos resultados apresentados dará concretude às discussões e aprimorará a própria metodologia aplicada a auto-avaliação.

Obviamente, em todos os momentos a participação da comunidade acadêmica é desejável, mas a participação desses setores relacionados às atividades avaliadas no relatório é essencial. Sem a conexão dos resultados aos setores diretamente envolvidos, as ações afirmativas ou corretivas ficam prejudicadas, podendo, no limite, comprometer finalidade da própria auto-avaliação.

Tal responsabilização de cada ponto na estrutura pelos resultados correspondentes às dimensões relacionadas está perfeitamente conectada com o exercício das funções gratificadas distribuídas àqueles que desempenham papel de chefia, que tais como líderes e formadores de opinião são capazes de difundir a gestão baseada em diagnósticos avaliativos.

#### **Alinhamento da estratégia institucional nas Unidades Organizacionais (UORG's)**

Uma sugestão para alinhar a estratégia decorrente da análise do relatório por aqueles que estão diretamente envolvidos no processo é a aplicação da ferramenta conhecida por Balance Scorecard (BSC) (KAPLAN; NORTON, 1997). Na origem, o BSC não está adaptado às dimensões propostas pelos SINAES, por isso sugeriu-se aqui uma possibilidade de alinhamento das dimensões do SINAES às perspectivas do BSC.

A aplicação do instrumento é de ampla possibilidade de consulta na literatura, considerando que não houve a intenção de detalhar tal procedimento nesse estudo.

## VII. CONCLUSÃO

*“No princípio Deus criou o céu e a terra. Então Deus afastou-se, viu tudo feito e declarou: - Eis, isto está muito bom. E a noite e a manhã foram o sexto dia. E no sétimo dia, Deus descansou de todo trabalho. Então seu arcanjo veio, perguntando: - Deus, como sabe se o que criou é ‘muito bom’? Quais são os seus critérios? Em que dados baseia o seu julgamento? Que resultados, mais precisamente, você esperava conseguir? O Senhor não está muito envolvido na situação para fazer uma avaliação isenta? Deus pensou sobre essas questões durante todo o dia e seu descanso foi fortemente conturbado. No oitavo dia, Deus disse: - Lúcifer, vá para o inferno. Assim, num ardor de glória, nasceu a avaliação”.*  
**Michael Patton**

A avaliação se apresenta como uma temática de extrema complexidade. A alegoria de Michael Patton revela o conflito entre o empírico (intuitivo) e o racional (lógico) também citada no subitem II.5 (p. 29): “[...] o essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração”. A revisão da literatura evidencia que a massa crítica teórica se desenvolve acerca dos processos formais de avaliação. Entretanto, tais avaliações representam uma parcela ínfima dos processos avaliativos que influenciam nas tomadas de decisões cotidianas, em geral amparadas por avaliações informais. Na auto-avaliação, o sujeito avaliador confunde-se com o objeto avaliado constituindo um processo, essencialmente, auto-reflexivo. Essas diferentes características dos processos avaliativos e seu escopo de atuação configuram um ambiente de complexidade crescente.

A universidade pode ser compreendida como uma estrutura social que, ao longo do tempo, tornou-se uma das principais referências do saber acumulado entre as gerações. A sociedade que origina essa instituição lhe confia um legado de conhecimentos juntamente com a missão de preservá-los, inová-los e difundi-los de maneira que possam se reverter em benefícios sociais. A contemporaneidade caracterizada por aceleradas transformações tem exigido que essa instituição educacional se reformule e seja capaz de atender às demandas sociais crescentes que transitam desde a necessidade de desenvolver competências profissionais visando à atuação no mundo do trabalho até a formação de cidadãos conscientes e aptos a colaborar com o aprimoramento da sociedade. Esses constituem alguns dos desafios contemporâneos imputados à instituição universitária.

No campo dos estudos organizacionais, a entropia (perda de informações) se estabelece como agente desagregador de sistemas. Nesse sentido, a relevância da auto-avaliação se dá pela capacidade geradora de autoconhecimento atribuída aos seus processos. O conhecimento torna-se o principal elemento para enfrentamento da entropia e favorece o desenvolvimento da habilidade de adaptação às mudanças.

O SINAES, atual modelo avaliativo das IES brasileiras, efetiva-se pela utilização de variados instrumentos, dentre os quais se destaca o AVALIES. O AVALIES, por sua vez,

subdivide-se na avaliação interna realizada pela comunidade acadêmica e na avaliação externa realizada pelos especialistas designados pelo INEP. Durante a avaliação externa, a instituição se expõe ao olhar dos avaliadores que emitem seus juízos de valor com base em suas percepções ao visitar os diferentes espaços institucionais. Em conjunto com a avaliação externa é recomendável que a instituição analisada seja capaz de elaborar seu relatório de auto-avaliação. Do confronto dialético entre o relatório de auto-avaliação e as percepções dos avaliadores externos emergem consensos representativos tanto da realidade institucional quanto dos anseios sociais em relação à instituição.

A justificativa dessa pesquisa está associada à percepção do processo auto-avaliativo como indutor da habilidade de pensar “sistemicamente”. Ao identificar a ampliação da capacidade reflexiva com um possível “ponto de alavancagem” (SENGE, 2008) capaz de estimular mudanças no sistema organizacional, considerou-se justificável estabelecer a auto-avaliação como objeto dessa investigação.

Alinhada com os paradigmas da pesquisa qualitativa e servindo-se de múltiplos instrumentos para coleta de dados, essa investigação teve como principal objetivo contribuir para o processo de auto-avaliação no CEFET/RJ. Quanto ao primeiro ciclo auto-avaliativo na instituição, foi possível apurar os dados por meio do resgate parcial das experiências vivenciadas por alguns dos atores do processo à época, os quais tiveram suas falas registradas por meio de entrevistas não-estruturadas. Quanto aos ciclos posteriores, a apuração dos dados se deu, principalmente, por meio da observação e vivência do pesquisador entre o grupo investigado, sem diminuir a importância de outros instrumentos utilizados, tais como a pesquisa documental e as entrevistas citadas.

Diante da complexidade organizacional adotou-se uma abordagem calcada na transdisciplinaridade como forma de apreender o fenômeno organizacional sob diferentes perspectivas. A interpretação dos dados inspirou-se na análise fenomenológica e com base na sistemática observação dos resultados foi possível identificar elementos sistêmicos aos processos auto-avaliativos tanto no primeiro ciclo como nos ciclos posteriores. Ao agrupar os resultados em quatro eixos temáticos (cultura em avaliação, tempo, métodos e gestão avaliativa) tomados em seus vieses de fragilidades, fez-se emergir sugestões com a intenção de mitigar os efeitos de tais fragilidades estruturais, restritivas ao pleno desenvolvimento do processo auto-avaliativo no CEFET/RJ.

Dentre as principais recomendações, evidencia-se a necessidade de institucionalizar o tempo dedicado à auto-avaliação, apontando para a criação de núcleo de estudos em avaliação. A capacitação de gestores e interessados em disseminar a cultura em avaliação torna-se favorecida com criação deste *Think Tank* em avaliação. Em relação aos métodos, sugere-se que esses favoreçam ainda mais o envolvimento efetivo da comunidade acadêmica no processo auto-avaliativo contribuindo para formação de uma cultura avaliativa. Além disso,



aponta-se a necessidade de fortalecer a gestão baseada em diagnósticos oriundos da auto-avaliação assegurando a conexão desses à estrutura organizacional. Tais ações podem se efetivar com o envolvimento das chefias das UORG's e a participação dos colaboradores no processo auto-avaliativo. Nesse processo, deve-se considerar a aplicação de ferramentas de gestão estratégica adaptadas ao processo auto-avaliativo no CEFET/RJ.

Quando tomada de uma perspectiva mais ampla, percebe-se que a instituição pode encontrar na avaliação interna uma atividade que reforça seus fundamentos e reafirma sua missão institucional. Portanto, como síntese das possíveis recomendações, sugere-se que a auto-avaliação ocupe lugar central no conjunto das ações realizadas pela instituição.

Para concluir, espera-se que esse trabalho possa ter contribuído, em alguma medida, para o necessário aprofundamento nos estudos em avaliação institucional. Se há algum mérito na investigação, consiste em estimular novas pesquisas sobre a temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- AREZZO, Dryden Castro de. **Introdução à administração pública**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). 1998–99. **América Latina frente a la desigualdad: En Progreso económico y social en América Latina**. Washington, D.C.: BID.
- BALZAN, N. C. **Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos**. In: DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN N. C. (org.). *Avaliação institucional - teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAZERMAN, Max H. **Processo decisório: para cursos de administração e economia** / Max Bazerman; tradução de Arlete Simille Marques. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.—6. Reimpressão.
- BELLONI, Isaura. **Função da universidade: notas para reflexão**. Coletânea CBE Universidade e Educação. Campinas, SP: Papyrus: CEDES, 1992
- BRASIL. Presidência da República. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68**. Brasília: Presidência da República, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/10861.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2006.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, v. 120, n. 1, 1996.
- CARNEIRO, Roberto. Revista PRELAC / nº 2 - **proyecto regional de educación para américa latina y el caribe**. Nº 2/Febrero de 2006. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>>, acesso em 22/04/2011.
- CASTRO, Franciana, CARVALHO, Maria Ap. Vivan, LIMA, Paulo Gomes. **Caminhos da universidade rumo ao século XXI: estagnação ou dialética da construção**. Trabalho de Curso - Unicamp - Faculdade de Educação, 1999 (mimeog.)
- CHARLE, Christophe, VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – Unesp, 1996.
- CHAUI, Marilena. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.
- \_\_\_\_\_. 2010. **Entrevista no Café Filosófico**, disponível em <<http://www.cpfcultura.com.br/2010/09/03/cafe-filosofico-cpfl-especial-%E2%80%93a->

- contracao-do-tempo-e-o-espaco-do-espetaculo-%E2%80%93marilena-chau-e-olgaria-matos/>, acesso em 15/01/2012.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CHRISPINO, Alvaro. **Binóculo ou luneta**: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. Porto Alegre. V. 21, n. 1,2. p. 61-90, dez., 2005. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/23509/13598>>. Acesso em: 30/11/2012.
- CLEGG, S. R.; HARDY, C. In: Introdução. **Organização e Estudos Organizacionais**. Handbook de estudos organizacionais / organizadores da edição original Stewart R. Glegg, Cynthia hardy, Walter R. Nord; Miguel Caldas, Roberto Fachin, Tânia Fischer organizadores da edicação brasileira. - 1. ed – 4. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.
- COVEY, Stephen R. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. Tradução Alberto Cabral Fusaro, Márcia do Carmo Felismino Fusaro, Claudia Gerpe Duarte; consultoria Teresa Campos Salles. – 32. ed. – Rio de Janeiro: Bestseller, 2008.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. 197 p.
- DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>, acesso em 03/08/2011.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa** / Pedro Demo. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996
- DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Avaliação democrática**: para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da equação superior / José Dias Sobrinho. – São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior**. Autonomia e heteronomia. En publicacion: Universida e investigación científica. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Lantinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Jose%20D%20Sobrinho.pdf>>, acesso em 11/04/2011.
- DIAS SOBRINHO, José. In: Prefácio. MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária / Guilherme Marback Neto. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.
- DREHER, Martin N. **A Teologia e a Origem da Universidade**. Oficina realizada no Simpósio Internacional O Lugar da Teologia na Universidade do Século XXI, promovido pelo Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, RS, 25 de maio de 2004. Disponível em <

- <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/003cadernosteologiapublica.pdf>, acesso em 18/02/2012.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. **Administração da instituição do serviço público**. In: \_\_\_\_\_ Fator humano e desempenho: O melhor de Peter F. Drucker sobre a administração. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 162-175.
- FÁVERO, Maria de Lurdes de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977. 102 p.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo, BELONI, Isaura. **Progestão**: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola. Brasília. CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo.
- FONSECA, Marília. **Avaliação institucional**: sinais e práticas. OLIVEIRA, João Ferreira de, FONSECA, Marília (org.) et al. - São Paulo: Xamá, 2008.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO. **Qualidade do ensino fundamental**: políticas, suas possibilidades, seus limites. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>, acesso em 15/05/2011.
- FREITAS, João de. **Universidade 2000**. Belo Horizonte: Litera-Maciel, 1985.
- FREITAS, Marcos. In: Prefácio. VIEIRA PINTO, Álvaro. Os Desenvolvimentistas – **O Conceito de Tecnologia** – v. 1. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. GADOTTI, Moacir (Org.). Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso** / Antonio Carlos Gil – São Paulo : Atlas, 2009.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: Mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 22.ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- INEP. MEC. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. 2004.
- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação**: balanced scorecard; tradução Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. – Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 – 24. Reimpressão.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 6. ed. - 6. reimpr. - São Paulo : Atlas 2008.
- LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária / Guilherme Marback Neto. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.
- MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de Administração Pública** – Foco nas Instituições e Ações Governamentais. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa** / Daniel Augusto Moreira. – São Paulo : Pioneira Thompson , 2002
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento / 17 ed., 2011.
- MORGAN, Garreth. **Imagens da organização** / Gareth Morgan; tradução Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. - 1. ed. - 12. reimp. - São Paulo : Atlas, 2007.
- MOROSINI, M. C.; LEITE, D. B. C. **Avaliação institucional como um organizador qualificado**: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, V. (Org.) Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- NEVES, Abílio Afonso Baeta. **O ensino superior**: cescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In: Velloso, João Paulo dos Reis & Albuquerque, Roberto Cavalcanti de. (coords.). Um modelo para educação no século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. [Seminário Especial, 1998].
- NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia**: das origens à idade moderna / Ubaldo Nicola ; [Maria Margherita De Luca]. - São Paulo: Globo, 2005.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação** / Inês Barbosa de Oliveira. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, Maria Susana Arroza et al. A educação superior no Brasil. Brasília: CAPES, 2002. 304 p.
- OSBORNE, David e GAEBLER, Ted. (1994). **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação.
- PACHANE, G. G. **Educação superior e universidade**: algumas considerações terminológicas e históricas de seus sentidos e finalidades. In: Congresso Luso Brasileiro de História da Educação - COLUBHE, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso.... Uberlândia: UFU, 2006. v. 1. p. 1-15. Disponível em <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/476GrazielaGiustiPachane.pdf>>, acesso 14/05/2012.

- PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. – reimpressão – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- PDI – CEFET/RJ 2005-2009 - **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009**, 2005.
- PDI – CEFET/RJ 2010-2014 - **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**, 2010.
- PENNA FIRME, Thereza. **Educação superior e educação básica: coletânea de textos**. In: Avaliação: Resposta, Responsabilidade, Integração. Brasília, MEC: Uberlândia, UFU, 1988. 164 p.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez., 1994.
- PEREIRA, Otávio José. **Aristóteles: o equilíbrio do ser**. São Paulo: FTD, 1990.
- POLIDORI, Marlis Morosini. **Avaliação do Ensino Superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Tese de Doutorado, 2000. 547 p.
- PRETTO, Zuleica; LANGARO, Fabíola; SANTOS, Geórgia Bunn. **Psicologia clínica existencialista na atenção básica à saúde: um relato de atuação**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 29, n. 2, 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 26/06/2012.
- REED Michael. In: CLEGG. S. R.; HARDY, C. **Teorização organizacional: um campo historicamente contestado**. Handbook de estudos organizacionais / organizadores da edição original Stewart R. Glegg, Cynthia hardy, Walter R. Nord; Miguel Caldas, Roberto Fachin, Tânia Fischer organizadores da edicação brasileira. - 1. ed – 4. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar** / Maria Luísa Santos Ribeiro – 11. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Coleção educação contemporânea)
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)** / Otaiza de Oliveira Romanelli. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SALOMÃO, Bruna. **Origens Históricas da Universidade Ocidental: das Corporações à Formação dos Intelectuais (séculos XIII e XIV)**. Revista Tessituras. Número 3 – Julho / 2011, disponível em <<http://www.docentesfsd.com.br/arquivo/Bluma%20A%20Origem%20da%20Universidade.pdf>>, acesso em 12/08/2012.
- SANTOS, Ana Rosa da Silva. **Caracterização do ciclo de uso de tecnologia da informação em instituições de ensino superior no contexto da administração pública**. Dissertação de mestrado, 2010.
- SANDER, Breno. In: Prefácio. **Avaliação institucional: sinais e práticas**. OLIVEIRA, João Ferreira de, FONSECA, Marília (org.) et al. - São Paulo: Xamá, 2008.

- SANDERS, Patricia. **Phenomenology**: A New Way of Viewing Organizational Research. *Academy of Management Review*. Vol. 7, nº 3, pp. 353-60, 1982.
- SARTRE, J.-P. (1978). **Questão de método (Os Pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende / Peter M. Senge; tradução OP Traduções; consultoria Zumble Aprendizagem Organizacional – 24ª ed. - Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.
- SGUISSARDI, V. **Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior**. In: \_\_\_\_\_, Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas. SP: Autores Associados, 1997.
- SOUSA, S. Z. **Avaliação Escolar e Democratização**: o direito de errar. In: Aquino, J.G. (coord.) Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. (p. 125-140)
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1989.
- WHYTE, F. W. **Sociedade da Esquina**: A Estrutura Social de Uma Área Urbana Pobre e Degradada. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.
- WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. - São Paulo : Editora Gente, 2004.
- UTZ, Arthur. **Entre o neoliberalismo e o neomarxismo**: uma filosofia de caminhos alternativos. In: Introdução. [tradução de Edwino Aluysius Royer]. - São Paulo: EPU : Ed. da Universidade de São Paulo: 1981.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Método de pesquisa em administração** / Sylvia Constant Vergara. - - São Paulo : Atlas, 2005.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Os Desenvolvimentistas – O Conceito de Tecnologia** – v. 1. Rio de Janeiro: BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2005.
- XAVIER, Leydervan. **Apostila do curso de Educação Tecnológica, Aula 4 – A Tecnologia Conceituada**, 2009.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin ; trad. Daniel Grassi. - 3. ed. - Porto Alegre : Bookman, 2005. 212 p.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

### BLOCO 1 – Sobre a autoavaliação

- Conhecía algo sobre o tema autoavaliação institucional?
- Alguma experiência anterior com avaliação interna no Cefet/RJ ou em outra instituição?
- Qual sua opinião sobre a autoavaliação no modelo SINAES?

### BLOCO 2 – Sobre o trabalho na CPA

Segundo o documento orientador do SINAES, o processo de autoavaliação é constituído de três etapas: (1) Preparação; (2) Desenvolvimento; e (3) Consolidação.

- **Em relação a 1ª etapa: preparação, compreendendo a constituição da CPA, planejamento e sensibilização**

- o Como se deu a constituição da CPA?
- o Houve participação efetiva dos integrantes?
- o Como se deu a etapa de planejamento, houve discussão sobre os mecanismos de aplicação dos questionários?
- o Houve envolvimento da comunidade acadêmica na construção da avaliação por meio de reuniões, palestras, seminários etc?

- **Em relação à 2ª etapa: desenvolvimento**

- o Houve realização de reuniões ou debates de sensibilização com a comunidade acadêmica?
- o Como foi a recepção da comunidade a essa iniciativa de avaliação?
- o Houve sistematização das ideias surgidas nessas reuniões?
- o Houve realização de seminários internos para apresentação da proposta do SINAES e discussões internos sobre a auto-avaliação?
- o Em relação à infraestrutura para o trabalho da CPA?
- o Quanto à elaboração do relatório, houve ação conjunta para elaboração do mesmo?

- **Em relação à 3ª etapa: consolidação**

- o Elaboração, divulgação e análise do relatório final?
- o Houve a realização de um balanço crítico do processo avaliativo?
- o Houve uso efetivo dos resultados para a melhoria da qualidade da instituição?



**BLOCO 3 – Fragilidades e potencialidades do trabalho da CPA**

- O que considera como fragilidades? O que dificulta o trabalho?
- Dificuldade em conciliar as atribuições normais do dia-a-dia com a participação na CPA?
  - Comunicação no processo auto-avaliativo na comunidade acadêmica?
  - Formação de cultura em auto-avaliação?
  - O que considera como potencialidades? O que facilita o trabalho?

**BLOCO 4 - Considerações finais**

- Como foi sua experiência como participante da CPA nesse período?
- Acredita que a avaliação interna pode contribuir para o aperfeiçoamento ou desenvolvimento da instituição em análise?
  - Considera a auto-avaliação como um processo que potencialmente educativo? em que sentido?
    - Sente necessidade de trocar informações sobre a auto-avaliação ?
    - O que poderia aprimorar o trabalho da CPA no Cefet/RJ em sua opinião?
    - O que seria o “estado da arte” em auto-avaliação no Cefet/RJ?