

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**CURITIBA  
2012**

**MARCELO CICHACZ**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dr<sup>a</sup> Ana Maria Eyng

**CURITIBA**

**2012**

**MARCELO CICHACZ**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E A QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Eyng - PUCPR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lourdes Gisi - PUCPR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia Sabbag Zainko - UFPR

Curitiba, 30 de agosto de 2012.

Dedico esta dissertação a minha esposa  
Andréa e as minhas filhas Amanda e  
Alice.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus que sempre esteve comigo para permitir vencer este desafio.

À minha orientadora, Ana Maria Eyng, que me auxiliou em todas as etapas desse trabalho e que sempre demonstrou dedicação e amor a sua profissão.

As professoras Maria Lourdes Gisi e Maria Amélia Sabbag Zainko pelas importantes contribuições feitas nessa dissertação.

Aos meus pais Vitoldo e Cloréte e minha irmã Michele pelo carinho e incentivo.

Meu agradecimento especial a minha amada esposa Andréa que sempre me incentivou e teve paciência nessa etapa de minha vida.

“Só fazemos melhor aquilo que  
repetidamente insistimos em melhorar. A  
busca da excelência não deve ser um  
objetivo e, sim, um hábito”

ARISTÓTELES, (384 – 322 A.C.)

## RESUMO

O presente trabalho de dissertação de mestrado na área de educação sobre o **tema** políticas de avaliação institucional discute as relações entre avaliação, planejamento e gestão na efetivação da qualidade da educação superior. O tema se justifica pela atualidade, pois as discussões referentes à avaliação e à gestão universitária encontram-se cada vez mais presentes no contexto educacional, devido aos desafios que a sociedade impõe, tanto na ordem econômica e política, como na pedagógica e social. Nesse contexto o **problema** que orientou a pesquisa de dissertação apresenta o seguinte questionamento: Os resultados da avaliação institucional subsidiam o planejamento e a gestão para a melhora da qualidade nas IES? A investigação desenvolvida teve como **objetivo geral**: Analisar o impacto dos resultados da avaliação institucional no planejamento e na gestão para a melhora da qualidade na IES, segundo a percepção de gestores. Sendo os **objetivos específicos**: a) compreender as relações entre políticas de gestão, planejamento e qualidade da educação superior; b) identificar os fatores que interferem nos resultados das avaliações institucionais; c) estabelecer relação entre os resultados da avaliação externa e a gestão de cursos de graduação. A **metodologia** de pesquisa se caracteriza com um estudo de caso por analisar a avaliação institucional, numa instituição de educação superior, reunindo diversas informações com o intuito de apreender a totalidade de uma situação. Com base nesse tipo de investigação, iniciou-se com a pesquisa bibliográfica seguida da pesquisa de campo e aprofundamento dos estudos bibliográficos. A pesquisa bibliográfica se organizou a partir da análise das **seguintes categorias**: Gestão da Educação Superior, com referência em: Anastasiou (2001), Clark (1991), Dias Sobrinho (1996, 2001 e 2002), Eyng (2007), Fayol (1989), Finger (1997), Garcia dos Reis (2007), Kotler e Armstrong (1993), Kwasnicka (1995), Matoski Junior (2008), Maximiano (2000), Mintzberg (1998 e 2003), Montana e Charnov (2003), Morosini (1992 e 2000), Morosini e Leite (1997), Neto e Castro (2007), OECD (2004), Ribeiro (1969), Sander (2003, 2007), Sguissardi (1997), Veiga (2004), Zainko (2000), Taylor (1990), e Ullmann (1994); Avaliação da Educação Superior, com referência em: Charlot (2008), Demo (1999), Dias Sobrinho (2002 e 2003), Fernandes e Freitas (2008), Lessard (2008), Libâneo (1994), Kraemer (2006), Lima e Azevedo (2008) e Sant'anna (1998); e Qualidade da Educação Superior, Silva (2009), Bertolin (2009), Davok (2007), Delors (1996), Demo (2001), Dias Sobrinho (2005), Morosini (2001), Rodrigues Dias (2003), Sander (2007), Santiago (1995) e Scriven (1991); esta análise deu origem à fundamentação teórica dos três capítulos da dissertação. A pesquisa de campo se apoiou em dois procedimentos para obtenção de dados: aplicação de questionário e análise documental. **Os resultados** da pesquisa permitem destacar, segundo a percepção de gestores, que a avaliação orienta o diagnóstico, o planejamento e a tomada de decisão. Entretanto, os processos avaliativos para garantia da qualidade precisam analisar questões que abranjam o mais globalmente possível as diversas dimensões das IES, considerando aspectos socioculturais, políticos, pedagógicos e econômicos, referendados no conceito multidimensional da qualidade educacional.

**Palavras-chave:** Políticas de avaliação. Avaliação institucional. Qualidade da Educação. Gestão da educação superior.

## ABSTRACT

The present M.A. dissertation in the educational area focus the topic of institutional evaluation policies and discuss the relationship between assessment, planning and management in effecting the quality of higher education. The theme is currently justified, because the discussions regarding the evaluation and university management are increasingly present in the educational context nowadays, due to the challenges that society imposes, both in economic and political order, as in educational and social. In this context the problem that guided the research presents the following question: Do evaluation results subsidize institutional planning and management to improve quality in Higher Education Institutions? The research aimed to analyze the impact of the assessment results in institutional planning and management to improve quality in higher education institutions, according to the perception of managers. As specific objectives: a) understand the relationships between management policies, planning and quality of higher education; b) identify the factors affecting the results of institutional assessments; c) establish a relation between the results of external evaluation and management in graduate courses. The research methodology is characterized with a case study to analyze the institutional evaluation, an institution of higher education, gathering together various information in order to achieve the totality of a situation. Based on this type of research, a literature review was followed by field research and deepened by bibliographical studies. The literature review is organized based on the analysis of the following categories: Management of Higher Education, with reference to: Anastasiou (2001), Clark (1991), Dias Sobrinho (1996, 2001 and 2002), Eyng (2007), Fayol (1989), Finger (1997), Garcia dos Reis (2007), Kotler and Armstrong (1993), Kwasnicka (1995), Matoski Junior (2008), Maximin (2000), Mintzberg (1998 and 2003), Montana and Charnov (2003), Morosini (1992 and 2000), Morosini and Milk (1997), Neto and Castro (2007), OECD (2004), Ribeiro (1969), Sander (2003, 2007), Sguissardi (1997), Veiga (2004), Zainko (2000), Taylor (1990) and Ullmann (1994), Assessment of Higher Education, with reference to: Charlot (2008), Demo (1999), Dias Sobrinho (2002 and 2003), Fernandes and Freitas (2008), Lessard (2008), Libâneo (1994), Kraemer (2006), Lima and Azevedo (2008) and Sant'Anna (1998), and Quality of Higher Education, Silva (2009), Bertolin (2009), Davok (2007), Delors (1996), Demo (2001), Dias Sobrinho (2005), Morosini (2001), Rodrigues Dias (2003), Sander (2007), Santiago (1995) and Scriven (1991). The analysis led to the theoretical basis for three chapters of the present dissertation. The field research was based in two procedures for data collection: a questionnaire and document analysis. The survey results highlight, according to the perceptions of managers, that evaluation directs the diagnostic, planning and decision making. However, the evaluation processes for quality assurance issues have to be examined more broadly as possible to cover the various dimensions of the HEI, considering sociocultural, political, educational and economic, endorsed by the quality education multidimensional concept.

**Key-words:** Evaluaiton policies. Institutional evaluation. Educational quality. Higher educational management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Avaliação discente sobre o docente na IES investigada.....	57
Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	14
Quadro 2 – Modelos Específicos de Gestão da Educação.....	27
Quadro 3 – O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho.....	28
Quadro 4 – São tomadas medidas no âmbito da gestão, a partir dos resultados do Enade?.....	39
Quadro 5 – Os resultados interferem nos Projetos de ensino do Professor?.....	42
Quadro 6 – Como você avalia o curso que dirige? .....	49
Quadro 7 – Como avalia o desempenho do curso que dirige no Enade?.....	55
Quadro 8 – Número de alunos de graduação avaliando professores.....	58
Quadro 9 – Número de professores avaliando a instituição.....	58
Quadro 10 – Professores avaliando a instituição.....	59
Quadro 11 – Tendências na visão de qualidade.....	65
Quadro 12 – Modelos de Qualidade segundo Morosini.....	68
Quadro 13 – Os resultados do Enade traduzem a qualidade do curso? .....	69
Quadro 14 – A avaliação institucional contribui para a melhora da qualidade do curso?.....	71
Quadro 15 – Percepção dos gestores sobre um curso de qualidade.....	72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.....	18
Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010.....	19
Tabela 3 – Notas Enade – Total de cursos avaliados e notas (2007 a 2010).....	53
Tabela 4 – Notas Enade – Comparativo nacional de cursos selecionados (2007 a 2009).....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA	Comissão Especial de Avaliação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>17</b>
2.1 TRAÇOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA .....	17
2.2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	21
2.3 MODELOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO .....	26
2.4 TENDÊNCIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	28
2.5 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DA GESTÃO .....	32
<b>3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>44</b>
3.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....	44
3.2 AVALIAÇÃO FOCADA NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.....	51
<b>4 POLÍTICAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>63</b>
4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	63
4.2 PERCEPÇÕES DE GESTORES SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	69
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o tema Políticas de Avaliação, relacionando-o ao planejamento e qualidade da educação superior, foi desenvolvida visando à conclusão de estudos no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação.

O estudo discute as relações entre avaliação, planejamento e gestão na efetivação da qualidade da educação superior. O interesse pelo desenvolvimento do estudo surgiu, da experiência profissional na Educação Superior, considerando a formação na área de Ciências Contábeis, a atuação como professor e atualmente em atividades administrativas realizadas na gestão de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

A formação em Ciências Contábeis fortaleceu a visão de planejamento, necessária para o bom desempenho de uma área financeira. O curso tinha como objetivo a formação de profissionais técnicos na área contábil e financeira, mas também o foco na formação de gestores na área. A formação permitiu vislumbrar mais do que apenas o registro de contabilidade, mas a gestão de processos e pessoas.

Como professor, há mais de uma década, encontrei na sala de aula a realização profissional. Desde a época da graduação, almejava ser professor e já como aluno me preparava tecnicamente para isto. Aprender e se especializar na área foram os pontos principais, mas a forma de trabalhar e a qualidade da aprendizagem são constantemente repensados para sempre fazer melhor. Na caminhada já coordenei o curso de Ciências Contábeis por dois anos e atualmente coordeno um curso de especialização na universidade a aproximadamente cinco anos.

Uma boa gestão da instituição educacional em suas várias áreas e uma excelente infraestrutura são muito importantes, mas o professor na sala com adequada formação na área e na forma de trabalhar o conhecimento, muito contribui, compensando as vezes alguma deficiência em outras dimensões da universidade.

Atualmente trabalho na área administrativa de uma universidade atuando como gestor da área financeira e tenho relacionamento direto com a academia, com isto aprendo diariamente como funciona uma universidade nos seus detalhes.

Portanto, o tema escolhido abrange a minha formação, o trabalho como professor e principalmente como gestor de instituição universitária. O tema se justifica pela atualidade, pois as discussões referentes à avaliação e à gestão universitária encontram-se cada vez mais presentes no contexto educacional, devido aos desafios que a sociedade impõe, tanto na ordem econômica e política, como na pedagógica e social.

Além disso, os rápidos avanços do conhecimento científico e a revolução tecnológica aliada ao fenômeno da economia sem fronteiras vêm provocando mudanças aceleradas no cenário das organizações e instituições de ensino, passando a exigir delas, melhor desempenho com destaque para qualidade e relevância social dos seus produtos e serviços. Pois são a qualidade e relevância social da educação, desenvolvida na instituição que lhe confere capacidade de competição.

Neste contexto pode ser considerado um dos pontos de concordância nos mais diversos debates que atualmente se desenvolvem sobre o futuro, como soluções inovadoras, criatividade, inclusão digital, internacionalização das instituições de ensino. A única certeza possível é de que mudanças no âmbito pessoal, cultural, profissional e organizacional se fazem inevitáveis e a busca da qualidade e formas de avaliá-las é essencial.

Essas mudanças repercutem nas IES, instituições sociais que como tal, exprimem “[...] a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” e que carregam dentro de si “a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições [...]” dessa mesma sociedade (CHAUÍ, 2003, p. 1).

Um dos aspectos que vem ocasionando mudanças é a ampliação do acesso ao ensino superior que aumentou significativamente a diversidade dos ingressantes nos últimos anos, principalmente nas instituições privadas do país, além dos avanços tecnocientíficos, exigindo conseqüentemente uma gestão cada vez mais profissional dos envolvidos. As eles, cabe o enfrentamento dos desafios cotidianos, como a aprendizagem, geração do conhecimento, tecnologias da informação,

internacionalização das universidades, qualidade e desenvolvimento da sociedade, buscando habilidades diferenciadas de ação para o desenvolvimento das mudanças.

Qualquer instituição que queira se manter atuando com qualidade no contexto atual deve estar aberta às mudanças, buscá-las e implementá-las no ambiente interno, desenvolvendo as estratégias mais adequadas para alcançar o sucesso, a fim de cumprir, com responsabilidade social, a realização das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Para que as IES possam enfrentar o futuro, necessitam pressupor “[...] a capacidade de planejá-lo, antevê-lo e isso requer mudança não só de posicionamento, mas de cultura organizacional, ou seja, o desenvolvimento de uma cultura de antecipação” (EYNG, 2004a, p. 2). Duas ferramentas imprescindíveis para enfrentar o futuro, baseando-se em uma *cultura de antecipação*, são a avaliação e o planejamento. Com a ajuda dessas ferramentas, as instituições conseguem ser pró-ativas e tomar decisões que viabilizem a mudança com vistas à melhoria institucional.

Portanto a pesquisa busca respostas sobre o processo de avaliação como direcionador das estratégias de gestão institucional na efetivação da qualidade da Educação Superior.

Muitas questões permearam a reflexão ao longo da pesquisa tais como: Os resultados das avaliações institucionais decorrentes do Projeto Pedagógico Institucional - PPI e do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI contribuem para sanar as deficiências identificadas na IES? As avaliações internas propiciam mudanças de processos? As ações realizadas por intermédio das avaliações contribuem para a melhora na qualidade educacional? A melhora da qualidade é percebida na comunidade acadêmica?

Nesse contexto o problema que orientou a pesquisa de dissertação apresenta o seguinte questionamento:

Os resultados da avaliação institucional subsidiam o planejamento e a gestão para a melhora da qualidade nas IES?

A investigação desenvolvida teve como objetivo geral:

Analisar o impacto dos resultados da avaliação institucional no planejamento e na gestão para a melhora da qualidade na IES, segundo a percepção de gestores.

Sendo os objetivos específicos:

- a) compreender as relações entre políticas de gestão, planejamento e qualidade da educação superior;
- b) identificar os fatores que interferem nos resultados das avaliações institucionais;
- c) estabelecer relação entre os resultados da avaliação externa e a gestão de cursos de graduação.

A pesquisa se caracteriza com um estudo de caso por analisar a avaliação institucional, numa instituição de educação superior. Segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) afirmam que o estudo de caso justifica sua importância por reunir informações numerosas e detalhadas com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação. A riqueza das informações detalhadas auxilia num maior conhecimento e numa provável resolução de problemas relacionados ao assunto estudado.

Gil (1999, p. 73) salienta que:

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Com base neste tipo de investigação, iniciou-se com a pesquisa bibliográfica seguida da pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica se organizou a partir da análise das seguintes categorias: Gestão da Educação Superior, Avaliação da Educação Superior e Qualidade da Educação Superior, esta análise deu origem à fundamentação teórica dos três capítulos da dissertação.

A pesquisa de campo se apoiou em dois procedimentos para obtenção de dados: aplicação de questionário (APÊNDICE A) e análise documental.

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituindo por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Gil (1999) define o questionário como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões

apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivos o conhecimento de suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

O questionário deve ser claro e limitado em extensão e estar acompanhado de notas que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e necessidade das respostas, a fim de motivar o informante.

O processo de elaboração dos questionários é um tanto quanto complexo e longo, exigindo cuidado na seleção e formulação das questões. As perguntas devem ser claras, concretas e precisas, ter linguagem acessível ao entendimento da média da população estudada, possibilitar uma única interpretação, não sugerir ou induzir respostas, referir-se a uma idéia de cada vez, conter apenas perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa, e evitar questionamentos que, de antemão, sabe-se que não serão respondidos fidedignamente.

Marconi e Lakatos (2002) comentam a necessidade da observação de normas precisas a fim de aumentar a eficácia e validade dos questionários. Assim, a organização dos questionários deve considerar os tipos, a ordem, os grupos e a formulação das perguntas.

O questionário permitiu conhecer a forma como os gestores percebem a instituição, nos aspectos de gestão, avaliação e qualidade.

A análise documental configura-se com uma notável técnica para abordar dados qualitativos e quantitativos. Utiliza-se como suporte subsidiário a construção do diagnóstico de uma pesquisa, informações coletadas em documentos materiais escritos (BEUREN, 2003, p. 140).

Para Richardson (1999), a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. Comenta que o método mais conhecido é o histórico, o qual consiste em estudar os documentos visando investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sociocultural-cronológico.

De acordo com Ludke e André (1986) como técnica exploratória, a análise documental busca identificar as informações factuais nos documentos com base nas questões ou hipóteses de interesse. O propósito dessa análise é fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. Indica, ainda, quais problemas devem ser melhor explorados por outros métodos.

Algumas características desse procedimento de pesquisa são apresentadas por Richardson (1999), tais como a análise documental trabalha em específico, sobre os documentos, e essencialmente a temática; e busca a determinação fiel dos fenômenos sociais.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos da análise documental, Ludke e André (1986) enfatizam que o primeiro passo é a caracterização dos documentos que serão usados ou selecionados, entre eles o documento oficial (decreto, parecer), documento técnico (relatórios, planejamentos, livro-texto) ou documento pessoal (cartas, diário, autobiografias); o passo seguinte é análise propriamente dita, para a qual deve recorrer a metodologia da análise de conteúdo.

Nesse estudo foram considerados documentos técnicos, compreendendo planejamento e relatório da avaliação institucional interna e todas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Gestor	Unidade Administrativa	Escolaridade		Tempo como Docente	Tempo como Gestor do curso
		Mestre	Doutor		
1	A		X	18 anos	11 anos
2	A	X		14 anos	01 ano
3	A		X	15 anos	10 anos
4	B	X		17 anos	03 anos
5	B	X		3 anos	02 anos
6	B		X	15 anos	03 anos
7	B		X	7anos	02 anos
8	C		X	32 anos	05 anos
9	C		X	14,5 anos	3,5 anos
10	D	X		21 anos	03 anos
11	D	X		20 anos	04 anos
12	D		X	21 anos	01 ano
13	D				02 anos
14	E		X	16 anos	01 ano
15	E	X		17 anos	07 anos
16	E	X		10 anos	01 ano
17	E			6 anos	01 ano
18	E	X		17 anos	01 ano
19	E	X		23 anos	10 anos
20	E		X	25 anos	10 anos
21	E		X	29 anos	14 anos
22	E			34 anos	10 anos
23	E	X		24 anos	09 anos
24	E	X		18 anos	01 ano
25	F	X		11 anos	01 ano

Fonte: o autor, 2012

Na análise documental foi estabelecida a relação entre a avaliação institucional interna e externa. O levantamento desses dados demonstrará o desempenho da instituição no cenário nacional e analisará se o desempenho interno é refletido no resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Após estas informações apuradas, com os coordenadores de cada curso, foi aprofundado o estudo para relacionar o planejamento, avaliação e os resultados qualitativos.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo deram origem aos três capítulos desse relatório dissertativo, nos quais os dados de campo dialogam com os referenciais teóricos.

O capítulo Políticas de Planejamento e Gestão da Educação Superior tem como propósito de compreendê-las como estratégias vinculadas às políticas de avaliação, se referenda nos estudos de: Anastasiou (2001), Clark (1991), Dias Sobrinho (1996, 2001 e 2002), Eyng (2007), Fayol (1989), Finger (1997), Garcia dos Reis (2007), Kotler e Armstrong (1993), Kwasnicka (1995), Matoski Junior (2008), Maximiano (2000), Mintzberg (1998 e 2003), Montana e Charnov (2003), Morosini (1992 e 2000), Morosini e Leite (1997), Neto e Castro (2007), OECD (2004), Ribeiro (1969), Sander (2003, 2007), Sguissardi (1997), Veiga (2004), Zainko (2000), Taylor (1990), e Ullmann (1994). Esse referencial dialoga com as seguintes respostas do estudo de campo de gestores. São tomadas medidas no âmbito da gestão, a partir dos resultados do Enade? Os resultados interferem nos projetos de ensino do professor?

O capítulo sobre as Políticas de Avaliação da Educação Superior, objetiva compreender as relações entre políticas de avaliação, planejamento e qualidade da educação superior praticada no Brasil, com ênfase na avaliação institucional, está referendado nos estudos de Charlot (2008), Demo (1999), Dias Sobrinho (2002 e 2003), Fernandes e Freitas (2008), Lessard (2008), Libâneo (1994), Kraemer (2006), Lima e Azevedo (2008) e Sant'anna (1998). Nesse capítulo são consideradas as respostas de gestores às questões: Como você avalia o curso que dirige? (questão 1) e como avalia o desempenho do curso que dirige no Enade?

O capítulo sobre Qualidade da Educação Superior está relacionado ao objetivo geral, de analisar o impacto dos resultados da avaliação institucional de cursos no planejamento e na melhora da qualidade na IES, segundo a percepção dos gestores, se referenda nos autores, Silva (2009), Bertolin (2009), Davok (2007),

Delors (1996), Demo (2001), Dias Sobrinho (2005), Morosini (2001), Rodrigues Dias (2003), Sander (2007), Santiago (1995) e Scriven (1991). Nesse capítulo são consideradas as questões elaboradas aos gestores: os resultados do Enade traduzem a qualidade do curso? e o que caracteriza um curso superior de qualidade?

## 2 POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O capítulo tem como propósito a compreensão das políticas de planejamento e gestão como estratégias vinculadas às políticas de avaliação da educação superior. As mudanças de processo e a melhora da qualidade são pesquisadas. Este capítulo aborda o Planejamento nas Universidades, os Modelos de Gestão, as Tendências de Gestão e a Avaliação como Estratégia de Gestão.

### 2.1 TRAÇOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Diferentemente de toda a América espanhola, que já criava em 1538 a primeira universidade, o ensino superior no Brasil iniciou-se em 1808, no período colonial, com a criação de escolas isoladas, em consequência do pacto colonial entre as nações europeias (MOROSINI, 1992, p. 9). Até então, “os brasileiros eram enviados à Europa para estudar, quando mais de 3 mil bolsas foram concedidas para a formação de bacharéis e doutores em Coimbra” (ANASTASIOU, 2001, p. 4).

O modelo adotado nessas escolas foi o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para desempenho das funções do Estado. A adoção desse modelo teve por finalidade proceder a uma unificação ideológica (ANASTASIOU, 2001, p. 4).

No modelo francês, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite.

A universidade brasileira recebeu também influência do modelo alemão, criado na Alemanha, no final do século XIX. Ali, a universidade surge num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e Inglaterra. O avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais é proposto como saída para a renovação tecnológica, num esforço deliberado de eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional, comprometendo-se a universidade com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã a civilização industrial, antecipando-se historicamente à industrialização e criando uma química e

metalurgia altamente desenvolvidas, a fim de permitir ao país competir no quadro internacional (RIBEIRO, 1969, p. 59-60).

Constata-se, portanto que o sistema de educação superior brasileiro é recente quando comparado com os europeus ou os da América do Norte. A primeira instituição de ensino superior data do início do século XIX e o desenvolvimento da organização universitária data da década de 1930 e concretiza-se como instituição de pesquisa depois da reforma de 1968. É representativo dos países latino-americanos, constituindo-se no maior sistema do bloco, com o mais desenvolvido sistema de pós-graduação e de ciência e tecnologia. Desde a sua criação caracteriza-se pela dependência com o governo central, refletida nas políticas públicas dele emanadas. Não obstante, nas últimas décadas as políticas públicas de educação superior têm sido direcionadas para transformações, indicativas da transposição de um sistema de elite para um sistema de educação de massa (MOROSINI, 2000, p. 1).

Na última década a expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Na Tabela 1, verificamos a evolução do número de instituições de educação superior:

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1208	86,8
2002	1637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1442	88,1
2003	1859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1652	88,9
2004	2013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1789	88,9
2005	2165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1934	89,3
2006	2270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2022	89,1
2007	2281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2032	89,1
2008	2252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2016	89,5
2009	2314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2069	89,4
2010	2378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2100	88,3

Fonte: Elaborado com base nos dados MEC/Inep, Brasil 2012.

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números de expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.

Nesses dez anos tivemos um incremento no número de instituições em 71%, passando de 1391 em 2001, para 2378 em 2010. Percebemos que em 2010 88% são instituições privadas e 12% são públicas.

Conforme plano de expansão do governo federal, por meio do Reuni, observa-se um aumento no número de instituições federais e estaduais, sendo 47% e 71% respectivamente neste período. Nas instituições privadas ainda prevalece o maior incremento, 74%.

A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, 2012).

Esta ampliação da oferta de vagas na graduação gerou um aumento significativo nas matrículas.

Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

ANO	Total	Pública		Privada	
		Total	%	Total	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep

Conforme Censo da Educação Superior 2010, o Brasil mais que dobrou o número de matrículas nos cursos de graduação em 2010 comparado com 2001. Apesar do caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, tais resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que, em 2010, atende a 74,2% das matrículas. Por outro lado, nesse mesmo período, o setor público assiste a uma significativa expansão na ordem de 74%.

Esta recente ampliação da oferta de vagas nas formações de graduação abriu oportunidades para uma mudança expressiva do perfil estudantil. De fato, as ampliações não apenas aumentaram quantitativamente o acesso à universidade em relação a épocas imediatamente anteriores. Resultantes de vários fatores, como oferta de vagas em cursos presenciais noturnos, implantação de políticas de ações afirmativas, novas formas de ingresso e aumento da oferta de vagas na modalidade semipresencial ou à distância, o perfil estudantil sofreu uma mudança qualitativa que impactou sensivelmente as demandas de formações de graduação, a estrutura curricular, as práticas educativas e de avaliação, assim como os processos deliberativos no interior das universidades. Diante disso, o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo.

Cabe lembrar que a flexibilização é presença na legislação da educação brasileira— Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e definidas no Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001, demonstrando a organização acadêmica do país em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos e escolas superiores e Centros de educação tecnológica. Um dos critérios definidores de universidade é a presença de 1/3 de docentes com mestrado e/ou doutorado que trouxe como consequência o aumento de programas de Pós-graduação. Assim, não surpreende a flexibilização esteja no core das políticas tendo a diferenciação e a cooperação como estratégias mediadoras expansionistas.

A diferenciação institucional visa à superação do modelo único – a universidade da pesquisa. Estão previstos, além das universidades com a pesquisa como fator definidor, organizações de aprendizagem como os Centros Universitários e as Instituições Isoladas. As primeiras são definidas pelas três atividades fim: ensino, pesquisa e extensão, as segundas concentram um conjunto de escolas em

diferentes áreas de conhecimento que oferecem prontamente ensino e podem desenvolver pesquisa. As instituições isoladas atuam em uma área do conhecimento.

## 2.2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Iniciamos com a distinção dos termos gestão e administração, estas são palavras muito comuns no cotidiano, não apenas de administradores, mas também no vocabulário de praticamente todas as pessoas. Tão trivial quanto à intimidade com estes termos, é o intercambiamento entre eles, o que leva muitos a compreendê-los como sinônimos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 3).

Segundo Montana e Charnov (2003), um conceito recente de administração é o ato de trabalhar com e por intermédio de outras pessoas para realizar os objetivos da organização, bem como o de seus membros. O autor destaca que a administração passou a dar maior ênfase ao ser humano na organização ao invés de apenas aos objetos.

O termo gestão das organizações, atualmente tem um foco acentuado em outras áreas do conhecimento como comercial, contabilidade, finanças, segurança e técnicas que não a administração, principalmente pelo fato da administração não existir por si só, esta precisa das outras funções corporativas para existir. Seria correto denominar: gestão da educação e administração na educação. É gestão de algo e administração em algo, a gestão incorpora a administração e faz dela mais uma das funções necessárias para seu desempenho (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 3).

Kwasnicka (1995) afirma que este conceito de administração é recente e precisou passar por várias transformações no decorrer dos anos. Antes do século XX, a maior parte dos textos sobre administração abordava a prática e não a teoria por trás da prática. Mas devido a expansão industrial, houve a necessidade de mais compreensão dos fundamentos teóricos da administração, surgindo a Teoria da Administração.

Essas teorias, que integram a denominada escola clássica de administração, estabeleceram princípios e estruturas organizacionais para guiar a ação de governo na indústria e no comércio, no Estado e na Igreja, na escola e nas instituições humanas em geral. Cada um dos protagonistas das teorias clássicas tinha por

objetivo desenvolver uma teoria geral de administração, com políticas e práticas aplicáveis à condução dos destinos de qualquer organização humana, independentemente de sua natureza e seus objetivos.

Segundo Sander (2003, p. 2), a preocupação com a sistematização das práticas de organização e administração, tal como as conhecemos no mundo ocidental, se manifesta a partir do século XIX, por ocasião da explosão organizacional imposta pela Revolução Industrial.

Conforme Maximiano (2000), a primeira escola da administração foi a científica, criada por Frederick W. Taylor, nos Estados Unidos. Na abordagem Clássica, Taylor e seus seguidores davam ênfase à tarefa, à racionalização e aos tempos de execução.

Para Ribeiro (2003), a grande contribuição de Taylor à teoria da administração data do início do século XX, quando estabeleceu a necessidade de estudar a administração e a organização da empresa cientificamente e, não empiricamente, e de haver um planejamento no lugar da improvisação. Sua principal obra foi *Princípios de Administração Científica*, que foi publicada em 1911.

Ao longo de sua obra, Taylor (1990), demonstra com exemplos ilustrativos que mesmo a mais simples tarefa pode ser objeto de aplicação dos critérios científicos. Discorre sobre como aplicar estes princípios, as ressalvas ao método e os benefícios obtidos para os capitalistas, trabalhadores e sociedade em geral da adoção da administração científica nas organizações.

Para Mitzemberg (2003), Taylor entendia que sua contribuição, com a busca de maior racionalidade e eficiência na execução das tarefas, tinha um efeito potencial muito maior do que poderia ser pensado inicialmente, ou seja, reduzir, senão eliminar, o conflito indivíduo/organização.

Neste mesmo período, final do século XIX e início do século XX, surge a escola normativa como o engenheiro Henry Fayol, preocupado em estudar como deveriam ser administradas as organizações. A importância da obra de Fayol (1989) é tanta que originou uma doutrina administrativa que leva seu nome, o fayolismo. Essa doutrina tem como foco principal definir e isolar a função dos chefes das atividades diversas.

Segundo Fayol (1989), administrar uma organização significa Prever, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar. A *Administração Geral e Industrial* além de fazer uma crítica contundente ao ensino de engenharia e ao excessivo espaço destinado à matemática nos currículos das tradicionais escolas de engenharia na França, aborda e descreve detalhadamente como realizar as funções da

administração. Trabalha conceitualmente as funções administrativas e o processo organizacional como um todo tendo como objetivo a eficácia econômica e excelência administrativa. Suas observações prestam-se para aplicação em organizações de diversos tipos: industrial, comercial e mesmo organizações militares, pois Fayol trabalha a organização do ponto de vista estrutural.

Para Maximiano (2000), tanto Taylor como Fayol eram engenheiros que tiveram pela frente o desafio de compreender a lógica das organizações. Enquanto Taylor trabalhou em uma perspectiva mais operacional, ou seja, estudou a organização de baixo para cima; Fayol preocupou-se mais com a questão estrutural das organizações. Ambos têm uma linha de raciocínio semelhante, suas observações são pontuais, são objetivos, diretos e lineares em sua abordagem, e procuram trabalhar com exemplos práticos, pois tem claramente uma dimensão didática em suas explicações.

A partir da década de 40, houveram críticas feitas à teoria clássica pelo mecanicismo, como à teoria das relações humanas pelo seu romantismo, revelou assim a falta de uma teoria da organização sólida e abrangente e foram buscar nos trabalhos do economista Max Weber, construindo a teoria da burocracia na administração, que ao contrário do conceito popular que visualiza uma empresa ineficiente e apegada a regulamentos e rotinas, o conceito de Weber é de uma organização eficiente por excelência, a burocracia precisa detalhar antecipadamente e nos mínimos detalhes como as coisas deverão ser feitas, como: a) caráter legal das normas e regulamentos; b) caráter formal das comunicações; c) caráter racional e divisão do trabalho; d) impessoabilidade nas relações; e) hierarquia de autoridade; f) rotinas e procedimentos estandardizados; g) competência técnica e meritocracia; h) especialização da administração que é separada da propriedade; i) profissionalização dos participantes e j) completa previsibilidade do funcionamento.

Na educação, o conceito da administração no Brasil nasceu da administração pública, precisamente na interação entre o sistema educacional e os grandes processos da sociedade: a economia, a política e a cultura (SANDER, 2007, p. 11).

A gestão das instituições de ensino no Brasil desde as primeiras Faculdades criadas em 1808, com a chegada da família real, passando pela Reforma Francisco Campos e a Lei Orgânica do Ensino Superior (Estatuto da Universidade Brasileira) e chegando à Lei 5540/68, sempre foi tratada com uma visão burocrática e secundária (FINGER, 1997, p. 15).

Historicamente, quando se implantaram os primeiros cursos superiores e, conseqüentemente, criaram-se as primeiras Faculdades a estrutura acadêmico-administrativa foi importada de Portugal, notadamente da Universidade de Coimbra. Nessa transposição foi natural: copiar estatutos, currículos e tradições, e assim perdurou até a década de 60. Com a criação das primeiras universidades brasileiras, dentre elas a Universidade de Manaus (1909), a Universidade do Paraná (1912) e a Universidade do Rio de Janeiro (1920), passa-se a ter uma aglutinação de três Faculdades socialmente consagradas, como a de direito, a de medicina e a de engenharia, sob uma mesma reitoria que exercia, no máximo, uma coordenação muito elástica (FINGER, 1997, p. 17).

As instituições e o ensino sempre tiveram, desde as iniciativas educacionais na Europa na Idade Média, suas políticas educacionais com caráter essencialmente normativos e prescritivos, espelhando também na didática tradicional, onde o aluno deve aprender aquilo que o professor ensina e não aquilo que deseja aprender. “No século XIX, o positivismo francês acentuou o caráter normativo, influenciando decisivamente os destinos da educação e das ciências sociais em todo o mundo ocidental” (SANDER, 2003, p. 3).

O Brasil não é exceção à regra. Efetivamente, desde o Descobrimento até a Primeira República, as publicações sobre políticas educacionais e práticas de organização e administração do ensino eram memórias, relatórios e descrições assistemáticas, de caráter subjetivo, normativo, prescritivo e legalista. Foi somente no contexto da efervescência política e cultural das décadas de 1920 e 1930 que nasceu a administração educacional como campo profissional de estudo (SANDER, 2003, p. 3).

Atualmente os termos gestão, gerência e governação são comuns, mas há duas décadas eram inexistentes, e cada vez mais vem se impondo no pensamento administrativo e da educação brasileira, como exemplo na Constituição do Brasil de 1988:

Art. 37, § 8º A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre: [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#) (BRASIL, 1988, p.27).

Na LDB de 1996, temos como exemplo o art. 56, “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a

existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” e inúmeros instrumentos legais de ensino do país (BRASIL, 1996, p. 18).

Sander (2003, p. 6.) conceitua o termo gestão da educação:

como um conceito compreensivo que diz respeito ao pensar e ao fazer a educação em sua totalidade, visando o cumprimento de sua missão política e cultural e a consecução de seus objetivos pedagógicos, onde abarca desde a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e instituições escolares, até a execução, supervisão e avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos.

A influência externa na administração pública e da gestão da educação no Brasil veio muitas vezes acompanhado de elevados custos econômicos, políticos e culturais em função de interesses econômicos e objetivos políticos diferentes do Brasil. A resistência à importação destas práticas veio na segunda metade do século XX por meio de estudiosos de administração pública e educacional.

Os conceitos de administração adotados desde o início do século XX consideravam que os princípios e práticas de gestão eram aplicáveis a qualquer instituição, independentemente de sua natureza, seus objetivos e seu conteúdo político e cultural.

É nesse sentido que, muitas vezes, os fins da educação e os objetivos específicos das escolas e universidades têm sido preteridos por tecnologias organizacionais e práticas administrativas alinhadas com o culto da eficiência econômica e da eficácia institucional como princípios fundamentais, com reduzida atenção aos valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana da gestão da educação (SANDER, 2007, p. 14).

Importante observar o Decreto nº 2026/1996, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação das instituições de ensino superior, considerando os seguintes aspectos da administração:

- Administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados com eficiência das atividade-meio em relação aos objetivos finalísticos;
- Administração Acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução, e dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;
- Integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, por meio de programas de extensão e de prestação de serviços;

- Produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes, qualificados considerando-se o seu regime de trabalho na instituição. (BRASIL, 1996)

Assim, a partir das últimas décadas do século XX com uma nova consciência social, os princípios orientadores da administração da educação são redefinidos com base na eficiência e eficácia da gestão, mas considerando os valores éticos e compromissos políticos que determinam os fins e objetivos da educação.

### 2.3 MODELOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A palavra modelo tem sua origem no latim *modulus* que significa molde, termo já utilizado em diversas áreas, sempre seguindo o mesmo conceito de algo que deve ser seguido, sendo um conjunto de princípios, conhecimentos e valores e práticas de gestão adotadas pelas instituições.

Conforme Eyng (2007), na definição da concepção de gestão é essencial ter presente que sua finalidade está em promover a negociação e a liderança na tomada de decisão que exige visão interdisciplinar e sistêmica, além do domínio de técnicas administrativas e capacidade para aprender coisas novas, de análise e de julgamento no enfrentamento dos desafios da educação superior. No artigo 3º da Lei nº 10.861/2004 é indicado que, na avaliação das instituições de educação superior, será verificada a:

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 (BRASIL, 2004, p.1).

A trajetória da administração da educação ao longo da história apresenta quatro modelos específicos de gestão da educação, conforme Sander (2007): a) Administração para eficiência econômica; b) administração para eficácia pedagógica; c) administração para efetividade política e d) administração para a relevância cultural. Modelos que estão no contexto do paradigma multidimensional, que constitui uma tentativa de síntese teórica da experiência brasileira de administração da educação, no contexto internacional, assim procura dar respostas

organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes as atuais demandas e necessidades das instituições educacionais.

É assim que a fase organizacional da era republicana deu origem ao modelo de administração para a eficiência econômica. Da fase comportamental é possível derivar um modelo de administração para a eficácia pedagógica. A fase desenvolvimentista forneceu valiosos elementos para a construção de um modelo de administração para a efetividade política. Finalmente, o legado da fase sociocultural da história republicana é o modelo de administração para a relevância cultural (SANDER, 2007, p. 93-94).

Tais referenciais se pautam nos quatro modelos específicos de gestão da educação "concebidos à luz da natureza de seu principal critério de desempenho administrativo, respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância". (SANDER, 2007, p. 73).

Quadro 2 – Modelos Específicos de Gestão da Educação

Modelos	Critérios	Dimensão
Administração para Eficiência Econômica	Eficiência	Associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade operacional, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética.
Administração para Eficácia Pedagógica	Eficácia	Concebido no bojo do comportamentalismo <i>psicossociológico</i> , preocupado com a consecução dos objetivos institucionais das organizações humanas.
Administração para Efetividade Política	Efetividade	Objetiva práticas preponderantemente na dimensão política, que busca a satisfação das demandas e necessidades da sociedade.
Administração para a Relevância Cultural	Relevância	Referenda-se em pressupostos e objetiva práticas preponderantemente na dimensão cultural, sendo o propósito fundamental da relevância o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade, através da participação cidadã.

Fonte: elaborado com base em Sander (2007, p. 78-80)

Com base no autor, pode se destacar ainda que avaliadores protagonistas de uma educação:

culturalmente relevante pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo (SANDER, 2007, p. 85).

Em resumo, se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele

não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade.

Quadro 3 – O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho

<b>Dimensões</b>	<b>Dimensões Substantivas</b>	<b>Dimensões Instrumentais</b>
Dimensões Intrínsecas	Dimensão <b>Cultural</b>	Dimensão <b>Pedagógica</b>
	<i>Critério de relevância</i>	<i>Critério de Eficácia</i>
Dimensões Extrínsecas	Dimensão <b>Política</b>	Dimensão <b>Econômica</b>
	<i>Critério de Efetividade</i>	<i>Critério de Eficiência</i>

Fonte: Sander (2007, p. 93)

Assim, a gestão da Educação Superior requer a integração dos quatro modelos, entendidos na perspectiva do Paradigma Multidimensional.

Outra forma de gestão incorporando modernidade, conforme CABRAL NETO e CASTRO (2007, p. 16) é a gestão gerencial que caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços, pela adoção de modelos de avaliação de desempenho, pela proposição de novas formas de controle do orçamento e dos serviços e pela descentralização administrativa. Nesse enfoque de gestão são exigidas dos gestores educacionais novas habilidades e criatividade para encontrar soluções, sobretudo para aumentar a eficiência a partir da adoção de modelos de avaliação do desempenho.

## 2.4 TENDÊNCIAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A necessidade da edificação de novas formas gerenciais funda-se na compreensão de que se devem superar os antigos paradigmas centralizadores de gestão, incorporando-se a noção de modernidade à gestão educacional.

A partir da década de 1990, acentuou-se no Brasil o número de instituições de ensino superior. Segundo o censo de 2010, o Brasil tem 2.378 IES, sendo que 2.100 são particulares, o que representa 88% do total. A expansão da quantidade não significou expansão da qualidade. O mercado da educação acentuou o aumento de IES com modelos de gestão pautados na racionalidade do lucro e na oferta da

“qualidade mínima”, em que se cumpre o que é exclusivamente determinado pela legislação educacional. A lógica do mercado provoca e estimula as reflexões sobre a gestão universitária.

A *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) apontou, em 2004, os fatores que devem afetar a educação superior no século XXI: mudanças demográficas, dificuldades de financiamento, internacionalização, tecnologia, liberalização dos mercados nacionais, interferências dos conceitos do *new public management* na educação superior, economia do conhecimento, incremento das parcerias, diversidade dos provedores, formação ao longo da vida e importância da produção intelectual (OECD, 2004).

O que a OECD constatou é que esses fatores impulsionam o segmento da educação e a assimilação dos conceitos de qualidade, eficiência, eficácia, liderança, cultura empresarial e empreendedora, gestão orçamentária e controle dos custos no gerenciamento das IES. Cada vez mais, há um processo de profissionalização da gestão universitária, o que exige capacidade e postura empresarial dos dirigentes na condução da instituição. Esta tendência não significa o abandono dos princípios de formação ética, cidadã, humana e social. O gerenciamento empreendedor não se contrapõe à missão de uma instituição de caráter educativa, que presta um serviço público.

Para Clark (1991), os cinco elementos da IES empreendedoras são: 1) capacidade de gestão reforçada e compromissada com a mudança – uma direção forte e clara do caminho a seguir; 2) unidades acadêmicas versáteis e capazes de prestar serviços de qualidade – desenvolvimento de novas estruturas e mecanismos institucionais que permitam atender satisfatoriamente novas demandas (inovação, empreendedorismo, centro de pesquisa, etc.); 3) financiamento diversificado – ampliar as fontes de financiamento, quer seja para a estabilidade da pesquisa como para a própria sustentabilidade da universidade; 4) coração acadêmico estimulado – o principal fator da mudança reside na aceitação do processo pelos departamentos da universidade e todos os seus colaboradores, que devem ser estimulados a se incorporar no processo de transformação e 5) cultura inovadora – criar uma cultura integrada, representada por uma visão compartilhada é crítica para o sucesso da mudança, gerando uma perspectiva institucional.

As IES têm necessidade de repensar os seus modelos de gestão, bem como promover mudanças em suas estruturas e propiciar transformações nas suas

relações com a sociedade e com o próprio Estado. Estes modelos de gestão devem representar uma atividade meio do processo, pois o foco principal de qualquer instituição de ensino que busca a qualidade dos seus serviços educacionais vai estar fundamentalmente, endossado na sua proposta pedagógica, mediante o qual as IES se concebem, mantêm-se, e definem as suas prioridades e metas.

O ambiente competitivo em que as instituições de ensino atuam, requer o domínio de uma visão estratégica do ambiente e deve compreender a adoção de processos formais de análise junto à sociedade que está inserida, de forma inovadora, prática, de rápida adaptação e ter flexibilidade junto às influências e pressões desta mesma sociedade.

Conforme Matoski Junior (2008, p. 66), a ideia da visão estratégica neste caso é propiciar aos responsáveis pela gestão da IES condições para que possa construir o futuro da instituição com foco nas oportunidades e ameaças do ambiente externo e principalmente da sua capacidade interna de diagnosticar os seus pontos fortes e fracos de sua instituição, com intuito de tomar decisões estratégicas, implantar estas novas estratégias e acima de tudo ter um instrumento de auto-avaliação permanente, para que efetivamente busque o seu autoconhecimento.

Neste cenário, um instrumento muito utilizado nas administrações universitárias é o planejamento estratégico. É um processo gerencial que examina as questões principais da organização, considerando a análise do ambiente externo e interno, determinando um rumo amplo e generalizado para a organização. De forma geral, o planejamento estratégico possui um horizonte de tempo longo e sua elaboração é responsabilidade dos níveis mais altos da empresa, embora a participação de outros níveis seja fundamental para que o plano se torne condizente com a realidade da organização e, ainda, para que este envolvimento diminua a resistência à sua implantação.

Mintzberg (1987) alega que as organizações, se pretendem gerenciar o futuro, devem compreender o passado, pois, através do conhecimento dos padrões anteriores, é que serão capazes de conhecer suas capacidades e seus potenciais. Portanto, o processo de planejamento estratégico envolve uma análise do passado, do presente e um vislumbamento do futuro da organização.

Desta maneira, o planejamento estratégico é um processo que tem, como propósito, o desenvolvimento e a manutenção de um ajuste de objetivos, as

potencialidades da empresa e as mudanças frente às oportunidades de mercado (KOTLER; ARMSTRONG, 1993).

Na busca da qualidade de gestão nas instituições de ensino, o planejamento estratégico é uma ferramenta importante, mas as especificidades de uma IES devem ser observadas.

Porém, os equívocos que envolvem a sua concepção, a ausência de cuidados no tocante à indispensável adaptação às especificidades da instituição universitária, que não é uma empresa, mas sim uma organização de caráter público, pois todas elas sem distinção foram criadas para servir o público, a certeza de que ele reproduz na prática uma manifestação da racionalidade instrumental, colocam-no como elemento de modernização sim, como o são a compra de equipamentos sofisticados, a instalação de laboratórios de última geração, mas não parceiro da Universidade na busca de modernidade (ZAINKO, 2000, p. 139).

Para que as IES utilizem o planejamento estratégico com eficácia, Zainko (2000, p.139) menciona:

como um elemento da tecnoburocracia, o planejamento tem exercido o poder de sedução que leva dirigentes universitários esclarecidos e combativos a dedicar parte de seu precioso tempo a longos e inócuos exercícios da tecnocracia explícita, quando seus esforços poderiam convergir para a aventura de criar novos pensamentos e usá-los na busca de um mundo novo, uma universidade nova, capaz de planejar a sua própria utopia de modernidade, com democracia interna, participação, representatividade e legitimidade. Sem isso, o planejamento universitário continuará a ser um mero exercício de análise de cenários, previsão de tendências, formulação de missões, etc., sem rever os fins e o papel da instituição e, portanto, sem ser o parceiro da universidade nas aventuras de um pensamento que a faz moderna e vivendo uma era de modernidade.

Nas universidades europeias, constata-se que o empreendedorismo contribui para uma nova postura de gerenciamento, conforme Garcia dos Reis (2007 apud SPORN, 2003, p. 5), as instituições devem observar:

- valorização do papel dos líderes da universidade;
- gestão capaz de pensar e agir de forma estratégica;
- agilização do processo decisório e qualificação das decisões, resultante de novo desenho da estrutura organizacional;
- mensuração de *accountability*;
- controle de qualidade;
- desenvolvimento profissional do *staff*;

- qualificação do planejamento financeiro e dos contratos de serviços.

Para as IES atingirem o grau de empreendedorismo e com o foco na internacionalização do ensino, será necessária uma ruptura do modelo tradicional, buscando a profissionalização e inovação dos modelos acadêmicos e administrativos.

Provavelmente, são poucas as IES brasileiras que assumem a postura empreendedora. De modo geral, as instituições ainda são gerenciadas de forma tradicional. Há IES que não estão preparadas para assumir riscos, para inovar seus modelos de ensino ou de gestão acadêmica e administrativa. Os processos de decisão são lentos, burocráticos, centralizados, autoritários e corporativos. A liderança institucional é frágil e fragmentada. As decisões não são pautadas na visão estratégica e profissional e muitas vezes predomina o “achismo”. O investimento em produção do conhecimento é mínimo. A gestão empresarial não é assumida e a capacidade competitiva é baixa (GARCIA DOS REIS, 2007, p. 6).

A gestão influencia a qualidade dos resultados educativos. As IES com modelo tradicional de gestão tendem a perder espaço no segmento da educação, pois dificilmente, conseguirão ter projeção, incidência e relevância no sistema de educação brasileira. Tal tipo de instituição ocupará o espaço microrregional e será superada por IES com postura empreendedora.

Neste sentido, conforme menciona Zainko (2000), mais do que necessário, é fundamental que a Universidade repense sua missão buscando seu novo papel na nova economia e na sociedade em gestação.

## 2.5 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DA GESTÃO

A avaliação institucional é um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção. Além disso, revela a adequação e a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomadas de decisões e implantação de resultados. A esse respeito, assinalam Morosini e Leite (1997, p. 143) que a avaliação:

é vista prioritariamente como um ponto de partida para as mudanças necessárias na instituição e no próprio sistema educacional. Ela é um

“organizador” das idéias dispersas e fragmentadas sobre os males que afligem a instituição.

Observe-se que a avaliação institucional é ainda o processo global que requer a revisão do que foi planejado e visa a construir, continuamente, na IES, o processo de autoconhecimento. Ora, segundo esse entendimento, deve-se considerar principalmente a missão institucional e seu contexto, bem como sua história. Por isso, o essencial não é haver um modelo único de avaliação, e sim que esta seja adequada, sempre, à identidade de cada instituição. A avaliação é um processo que não pode resolver, imediatamente, os problemas macroestruturais, embora seja capaz de contribuir nessa direção.

Convém salientar que, embora incômoda, como todo remédio, a avaliação promove o imprescindível conhecimento institucional, faz exercitar juízos de valor quanto a rumos, procedimentos e atitudes pelos quais a comunidade assume a autoria da vida acadêmica. Avaliar integra qualquer atividade humana, informal ou formalmente, além de ser um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico. Envolve, em tese, aferição, revisão e construção. Além disso, revela a adequação e a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomadas de decisões e implantação de resultados.

A avaliação pode ser vista também como um *balanço institucional*, pois de acordo com Lapassade (apud DIAS SOBRINHO, 1996, p. 17-18), trata-se de promover:

um método de interpretação analítico e pedagógico que consiste em instituir, numa organização social determinada [...], a análise coletiva. É, portanto, um balanço complexo. Mais do que verificar o funcionamento de um sistema, organiza-se para melhorá-lo, transformando, ao mesmo tempo, as relações entre os indivíduos e os grupos. Se a qualidade dos produtos acadêmicos é o objetivo maior da avaliação, a identificação dos problemas que ela possibilita e suas soluções dependem da política institucional e sua eficácia administrativa.

Note-se, ainda, que a avaliação tem um papel decisivo na criação de uma comunidade acadêmica crítica, pelas discussões que enseja sobre sua prática, pelo exercício de autocrítica, pelas reuniões produtivas que provoca. No entanto, poderá desvirtuar-se, atuando como instrumento de manipulação, exercício de poder, punição, mecanismo de pressão, forma de controle e barganha para a ordem

hierárquica da instituição. Assim, seu uso é múltiplo e de finalidades aparentemente contraditórias, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares. A escolha do objeto, a metodologia empregada para seu desenvolvimento, utilização e divulgação de resultados indicam seus propósitos ideológicos. Como ressalta Sguissardi (1997, p. 4):

avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Do que se conclui que avaliar é um empreendimento ético e político; que cada instituição tem a sua própria casuística e cada avaliação tem as suas próprias indagações.

Com Dias Sobrinho (2001) e Beloni (1998), afirmamos que avaliar é formular um juízo de valor que auxilia a tomada de decisão e atua como instrumento de autoeducação. O exercício desse juízo de valor deve começar pelo esforço de colocarmo-nos no lugar do outro. Requer firmeza de princípios éticos e, com efeito, determinação.

Quanto à responsabilidade social, também relevante no ato de avaliar, deve partir do conhecimento do contexto e da missão organizacional, de uma percepção ideológica que contemple o caráter público do estabelecimento, seja qual for sua natureza administrativa. Bastaria facultar, competentemente, a aprendizagem do saber acumulado, para que este requisito fosse – como deve ser – bem atendido.

Do conhecimento do objeto de avaliação, da atitude ética que implica seu exercício e da responsabilidade social a ela inerente emanam critérios de ação que devem, pois, ser legítimos, explícitos, abrangentes e competentes para suas finalidades.

Nesta base encontra-se o problema de implantação da cultura avaliativa. A avaliação é um processo que deve gerar estímulo, servir à mudança e à transformação. Nunca ser instrumento de punição ou perda de autoestima.

Outra dificuldade reside na estrutura das universidades, onde, quase sempre, faltam entrosamento e compreensão no funcionamento das diversas áreas, que tendem a se constituir como feudos, lutam corporativamente por eles e criam entraves burocráticos a outros beneficiários.

A contribuição do processo de avaliação institucional para o processo de tomada de decisões na universidade, independentemente do modelo adotado Baldrige e Birnbaum (1983), é permanente e incontestável, pois sempre haverá um

meio capaz de assegurar a participação de todos e por meio do qual vejam o destino de suas demandas. A avaliação é uma forma também de tornar as decisões nas universidades, isto, num tempo de escassez de recursos, é interessante para os gestores que dividem com os demais atores o poder de definir prioridades quanto ao planejamento institucional. Seria preciso, no entanto, conhecer mais as diversas áreas das IES para poder compartilhar melhor as suas dificuldades e conseguir melhores resultados a partir da compreensão das partes.

Em especial no universo da educação superior, impactos vêm ocorrendo devido ao perfil das muitas instituições de ensino privado hoje em atuação que, em função de seus resultados pretendidos, definem objetivos e metas, que anteriormente situavam-se distantes do universo acadêmico tradicional. Tais resultados de produção necessitam ser refletidos à luz de fatores quantitativos e qualitativos, e não devem parecer constituir-se em um mundo à parte das propostas pedagógicas.

O planejamento institucional traduzido em planos e propostas é formado na prática por um conjunto que envolve diversas áreas política, administrativa, educativa, técnica e cultura, entre outros que necessitam ser olhados na intenção de compor um todo equilibrado.

O planejamento na Educação Superior abrange: 1) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) que muito mais do que documentos técnico-burocráticos, devem ser considerados instrumentos de ação política e pedagógica que garantam: “uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal” (VEIGA, 2004, p. 16).

O PDI segue o artigo 16 do decreto 5.773/2007 que deve conter os seguintes itens: I – missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II – projeto pedagógico da instituição; III – cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e

eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando: a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos; b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2007).

Os documentos PPI, PDI e PPC afirmam a importância das concepções: “nos quais devem explicitar seu posicionamento a respeito da sociedade, educação e ser

humano e assegurar o cumprimento de suas políticas e ações” (BRASIL, 2006, p. 33). E ainda acrescenta:

[...] dois desafios devem ser superados pelas IES na construção coletiva de seus projetos e planos: 1) a conjugação do PPI com os PPC, considerando que, apesar da diversidade de caminhos, não há distinção hierárquica entre eles, devendo ambos constituir um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES; 2) o PDI, em consonância com o PPI, deve apresentar a forma como a IES pretende concretizar seu projeto educacional, definindo as metas a serem alcançadas nos períodos de tempo definidos, e os recursos humanos e materiais necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas (BRASIL, 2006, p. 33).

O PPI tem as seguintes características:

cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e se organiza conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social. (BRASIL, 2006, p.33).

Conforme diz o documento orientador o PPI:

é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos (BRASIL, 2006, p. 34).

Em sua fundamentação, o PPI deve expressar uma visão de mundo contemporâneo e do papel da educação superior em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que deve explicitar, de modo abrangente, o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável. Neste sentido busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente (BRASIL, 2006, p. 35).

Trata-se de uma projeção dos valores originados da identidade da instituição, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período de gestão.

A construção do conhecimento e o exercício da prática tecnocientífica devem ser articulados no espectro de valores humanísticos, de forma que sua dinâmica e realização se configurem a partir do entendimento de que a ciência e a técnica não se apresentam apenas como meio ou dispositivo, mas, principalmente, como modo de inserção na realidade, de ação e interação do homem com o mundo.

Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, entre outros, o histórico da instituição; seus mecanismos de inserção regional; sua missão; âmbitos de atuação; princípios filosóficos gerais; as políticas de gestão, de ensino, de pesquisa, quando for o caso, de extensão; perfil humano, perfil profissional; concepções de processos de ensino e de aprendizagem, de currículo, de avaliação de ensino e de planejamento e os diversos programas.

O PDI tem as seguintes características:

elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2006, p.35).

O PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, realizada tanto como procedimento auto-avaliativo como externo. Quando se tratar de Instituição já credenciada e/ou em funcionamento, os resultados dessas avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas. Se a IES tiver apresentado PDI quando do credenciamento, o documento institucional deverá incluir, também, uma comparação entre os indicadores de desempenho constantes da proposta inicial e uma avaliação considerando-se a situação atual (BRASIL, 2006, p. 35).

Os referenciais do PDI têm as seguintes características:

como um instrumento de gestão flexível, o PDI pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo. Os seus referenciais devem levar em consideração os resultados da avaliação institucional. Articula-se ao PPI e apresenta necessariamente os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente); organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas — presenciais e a distância); infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional e cronograma de execução (BRASIL, 2006a, p.36).

Em consonância com o PPI e PDI, cada curso deve elaborar seu próprio projeto pedagógico, tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação à qual está relacionado. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber.

Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento.

Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, dentre outros: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional.

Com base na pesquisa de campo com os gestores de curso, fizemos duas questões relacionadas a gestão. A questão 05 questiona se os gestores tomam medidas no âmbito da gestão, a partir dos resultados do Enade. A resposta Sim foi a maioria, ou seja, 18 gestores, representando 72% do total. As repostas mais comuns foram: que o resultado do Enade contribui para a atualização dos conteúdos das disciplinas; serve com um instrumento de gestão; desafia os gestores para reformular os planos pedagógicos dos cursos e ajuste de carga horária das disciplinas e identifica os pontos fortes e fracos do curso.

Quadro 4 – São tomadas medidas no âmbito da gestão, a partir dos resultados do Enade?

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	18	72%
Não	2	8%
Não respondeu	5	20%

Fonte: o autor, 2012

As respostas foram classificadas por categorias e ilustradas com exemplos das falas dos gestores: I – Análise e atualização do conteúdo das disciplinas;

II – Mapeamento dos índices; III – Elaboração de estratégias; IV – Acompanhamento das práticas docentes; V – Reformulação dos planos pedagógicos do curso; VI – Infraestrutura; VII – Titulação do corpo docente.

I – Análise e atualização do conteúdo das disciplinas;

G1 – “Atualização de conteúdos das disciplinas, por exemplo”. G3 – “Os professores são convidados a trabalharem os conteúdos. O NDE avalia o desempenho no Enade em relação a possíveis ajustes no PPC. As questões do Enade são inseridas no exame multidisciplinar”. G8 – “Procurando sensibilizar os professores a ajustarem suas disciplinas”. G9 – “Buscar no exame multidisciplinar a colocação de questões cumulativas ou de concursos. Tentar encaminhar ao (SGAP) e buscar junto ao decanato a solução dos problemas de baixa escolarização no ensino médio e básico”. G22 – “Verifica-se o percentual de erros e acertos. Desta maneira faz-se o diagnóstico dos pontos fracos e fortes, em questão de conteúdo, disciplinas e professore, bem como dos próprios alunos”. G23 – “Reavaliação dos conteúdos das disciplinas, bibliografias, gestão do corpo docente”.

II – Mapeamento dos índices;

G4 – “Mapeamento dos índices e preparo das próximas turmas que farão o Enade, principalmente no que tange os indicadores que não fomos bem avaliados”.

III – Elaboração de estratégias;

G5 – “São elaboradas diferentes estratégias para buscar um melhor resultado”. G11 – “Reformulação do PPP, dos eventos e adequação à atualidade”.

IV – Acompanhamento das práticas docentes;

G7 – “Acompanhamento efetivo das práticas dos docentes a partir de relação franca e aberta. Feedback aos professores e alunos para melhorias”.

V – Reformulação dos planos pedagógicos do curso;

G11 – “Reformulação do PPP, dos eventos e adequação à atualidade”. G15 – “Reformulação de planos pedagógicos e estratégias de ensino”. G19 – “Sim,

revisão do PP, ajustes carga horária, identificamos competências e realizamos adequações destas competências. Trabalhamos nas três dimensões: PP, corpo docente e infraestrutura”. G25 – “Na reunião de colegiado, os resultados foram explorados junto com o corpo docente e na presença de representantes dos alunos. A coordenadora do curso elaborou uma análise estatística comparando os resultados do Enade de todos os cursos do estado. Esta comparação junto com o conhecimento prévio das outras instituições resultou em análises bastantes proveitosas, diante dessas análises, as seguintes medidas serão tomadas: ênfase na conscientização dos alunos da importância de qualquer avaliação; ênfase na identificação do aluno com a instituição com o desenvolvimento do sentimento de “pertencer a instituição”; envolver professores, funcionários e alunos em objetivos únicos como o aprendizado de uma competência por exemplo, ou ainda a realização de algum projeto; a adequação do currículo do curso também será importante no objetivo de contemplar disciplinas em consonância com as áreas estratégicas e outros pontos ainda serão observados”.

#### VI – Infraestrutura

“Análise de infraestrutura do curso” (G14);

#### VII – Titulação do corpo docente.

G24 – “Melhoria na qualidade (titulação) do corpo docente e maior comprometimento no cumprimento das metas propostas pela instituição”.

A questão 06 relacionada a gestão, pergunta se os resultados interferem nos Projetos de ensino dos professores. Da mesma forma que a questão anterior, 72% responderam que sim, reforçando que os resultados do Enade provocam mudanças no cotidiano dos professores. As alterações constatadas foram: mudanças nos sistemas de avaliação; os professores analisando e trabalhando o conteúdo do Enade; a análise dos conhecimentos gerais; novas proposições didáticas; revisão de conteúdos e ajuste de metodologias e atitudes docentes.

Quadro 5 - Os resultados interferem nos Projetos de ensino do Professor?

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	18	72%
Não	2	8%
Em parte	1	4%
Não respondeu	4	16%

Fonte: o autor, 2012

As respostas foram classificadas por categorias e ao lado de cada, temos quais gestores se enquadraram: I – Mudanças no sistema de avaliação e metodologia; II – Reformulando os conteúdos; III – Preocupação em ter resultado satisfatório apontando novos caminhos; IV – Parcialmente, devido a resistência a mudança dos professores e V – Adequação dos projetos pedagógicos dos cursos.

I – Mudanças no sistema de avaliação e metodologia;

G1 – “Mudanças nos sistemas de avaliação e na metodologia de ensino”. G2 – “Sim, pois o professor pode utilizar os resultados para aprimorar sua prática”. G7 – “Novas proposições didáticas e acompanhamento dos desempenhos acadêmicos das turmas”. G8 – “Parcialmente. Muitos professores resistem a mudanças”. G15 – “Reformulação. G18 - Ajustando metodologias e atitudes”. G22 – “Transformação ao redor da conservação. Transformar o que for preciso. Conservar o que está certo”. G25 – “Os professores em sua maioria procuram adequar métodos e conteúdos baseados nos resultados do exame multidisciplinar, do Enade e da avaliação institucional”.

II – Reformulando os conteúdos;

G3 – “Dos professores é solicitado que trabalhem os conteúdos do Enade na programação da disciplina e que emitam relatórios, com posicionamento, a partir do que foi alterado ou mexido nas disciplinas”. G4 – “Principalmente a relação de conhecimentos gerais e em questões discursivas”. G20 – “Em alguns casos, isso ocorre, com professores que promovem reformulações de conteúdo”. G23 – “Com a revisão dos conteúdos para atualização por exemplo”.

III – Preocupação em ter resultado satisfatório apontando novos caminhos;

G5 – “Acabam interferindo, pois há preocupação como o resultado satisfatório”. G9 – “A coordenação busca solicitar ao professor rever possibilidades de melhorar a aprendizagem”.

IV – Parcialmente, devido a resistência a mudança dos professores;

G7 – “Novas proposições didáticas e acompanhamento dos desempenhos acadêmicos das turmas”.

V – Adequação dos projetos pedagógicos dos cursos;

G19 – “Com revisões, atualizações, adequações das disciplinas objetivando competências, aptidões e habilidades, bem como, a integração com as demais disciplinas do período inserido e dos demais períodos”. G21 – “Os projetos são adequados as necessidades urgentes e atuais”.

Entre as respostas houve um gestor que mencionou: “Comprometimento do corpo docente” (G17).

Um dos objetivos específicos da dissertação é estabelecer relação entre os resultados da avaliação externa e a gestão de cursos de graduação, neste sentido observa-se com as respostas dos gestores que o Enade contribui para a gestão institucional, nas duas questões da pesquisa apresentadas, 72% concordam que ocorre mudanças na gestão principalmente nos aspectos de análise e atualização do conteúdo das disciplinas, reformulação dos projetos pedagógicos do curso e mudanças no sistema de avaliação e metodologia docente.

### 3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O primeiro objetivo específico apresentado é compreender as relações entre políticas de avaliação, planejamento e qualidade da educação superior praticada no Brasil, com ênfase na avaliação institucional. Este capítulo aborda os Sentidos da Avaliação na Gestão da Educação Superior e as Políticas de Avaliação Institucional.

#### 3.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação é essencial para o aumento da qualidade do ensino. Para Kraemer (2006), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

A avaliação tem dimensões amplas e não se restringe a um único objetivo, propicia a tomada de decisão. Sob a ótica de Sant'Anna (1998, p. 29-30) avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Segundo Demo (1999, p. 1):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

A educação articula-se ao processo social e político, logo os objetivos definidos de avaliação necessitam ser atingidos.

Toda avaliação pressupõe mudanças significativas nos processos e aponta melhorias contínuas no todo, numa perspectiva transformadora da sociedade.

A avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos das aprendizagens, estendendo-se às políticas públicas educacionais, às reformas, inovações, currículos, programas e projetos.

Na esfera política é utilizada como estratégia de governo e instrumento de poder, conseqüentemente impõe sérios riscos na sociedade, no caso de mal concebida. No entanto sendo elaborada de forma coerente e responsável, produz qualidade nas atividades acadêmicas e científicas e na gestão.

A ênfase na avaliação, presente nas reformas políticas realizadas, sobretudo, a partir do final da década de 1990, envolve os diversos sistemas, níveis de ensino, instituições, cursos e estudantes nos processos de avaliação que repercutem ou não na qualidade da educação e nas práticas curriculares. Conforme elucida Dias Sobrinho (2003, p. 54):

A avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo. Entendida como elo importante das reformas, a avaliação da educação superior transborda os limites da economia e da política.

Os pressupostos que fundamentam tais reformas apresentam perspectivas contraditórias, tendo por um lado a opção por lógicas neoliberais e por outro os princípios democráticos. No que se refere aos pressupostos da lógica neoliberal, busca-se a performatividade, a meritocracia, que se alimenta dos índices, da regulação. Assim, as mudanças indicadas nas reformas, “incluídas aquelas que dizem respeito à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social” (CHARLOT, 2008, p. 20). Na perspectiva da democratização, busca-se a participação, promovendo a corresponsabilidade e o envolvimento de toda a comunidade nos processos avaliativos.

Nesse sentido, as reformas políticas, em uma sociedade democrática, geralmente assumem “um perfil igualitário: a esperança de que as coisas melhorem de um bem-estar geral, de um progresso para todos e não para um grupo particular em detrimento de outros” (LESSARD, 2008, p. 44). Assim, na perspectiva democrática, os sistemas de avaliação “cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação

da educação no país, em seus diversos níveis de ensino” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 39).

Contudo, os programas de avaliação e, sobretudo, a publicização dos resultados sob forma de ranqueamento pressiona professores e gestores, distorcendo o foco do trabalho pedagógico, passando a valorizar apenas os resultados, mais alinhados às lógicas neoliberais. Por essa razão, questiona-se sobre a capacidade de os sistemas de avaliação atender aos propósitos assinalados por Fernandes e Freitas (2008, p. 9) ao indicarem que “tais sistemas cumprem um papel social importante, na medida em que têm como propósito dar subsídios para a construção de uma escola de melhor qualidade”.

No Brasil, a preocupação formal com a avaliação da Educação Superior, iniciada pelas universidades, fez-se mais presente a partir das décadas de 1980 e 1990. Os programas de avaliação da educação superior introduzidos pelo Ministério da Educação, com mais repercussão nesse período, foram o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993, e o Exame Nacional de Cursos, o popular “Provão”, implantado em 1996.

Em 2003, foi designada a Comissão Especial de Avaliação (CEA) com a finalidade de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas da Educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2003, p. 7).

Nessas avaliações estão presentes as grandes dificuldades, que consistem na necessidade de combinar o caráter descritivo e prescritivo. A avaliação deve produzir diagnósticos, isto é, deve descrever de forma organizada e interpretada o conjunto de informações relevantes, que deem conta das fragilidades e fortalezas da realidade posta em causa. Mas também deve ir além e construir os critérios normativos que levem à superação dos problemas e produzam uma melhor qualidade. A avaliação não deveria se confundir com uma auditoria, o que muitas vezes ocorre. Não basta avaliar as práticas e programas do ponto de vista de sua efetividade. É preciso também avaliar os resultados, não simplesmente medi-los; isto é, importa compreender as causalidades que estão à raiz dos problemas e os efeitos produzidos (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 163).

A política de avaliação superior apresentou significativa mudança com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instituído sob forma da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que analisa as instituições, os

cursos e o desempenho dos estudantes, mediante articulação entre avaliações internas e externas.

A proposta do SINAES foi aprovada depois de árdua disputa sobre o modelo a ser adotado. Apesar das influências dos modelos internacionais, a concepção de educação superior e de avaliação presente nas políticas implantadas foi gestada por acadêmicos envolvidos com comissões governamentais inseridas no Ministério da Educação durante as décadas de 1980 e 1990 (LIMA; AZEVEDO, 2008, p. 132).

O processo de avaliação do SINAES leva em consideração dez dimensões para analisar as condições institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão com a finalidade de:

[...] 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 (BRASIL, 2004, p.1).

O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições.

O SINAES, no artigo 3º, estabelece que a:

avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (BRASIL, 2004, p. 1).

Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema

Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

[...] mostrando que a avaliação não é apenas desejável, mas possível, não é apenas somativa, mas pedagógica, não é apenas um instrumento de utilidade gerencial, mas uma estratégia de autoconhecimento e de melhoria da formação profissional e cidadã – objetivo inarredável das IES. Necessário entender que a lógica do mercado e a lógica da universidade não devem jamais ser confundidas (DIAS SOBRINO, 2003, p. 164).

Para Dias Sobrinho (2003), há que se afirmar uma ética que seja compatível com o avanço desinteressado da arte e da ciência, desatrelado de interesses de oligarquias, de grupos econômicos ou de imediatismos nocivos à atmosfera acadêmica do campus.

Avaliar é antes de tudo um processo de autoconhecimento, de aprendizado institucional – um processo contínuo, permanente, global, democrático, legitimado politicamente, consolidado tecnicamente e capaz de identificar os pontos fortes e fracos e as potencialidades da instituição no tempo e no espaço. Precisa, pois, por isso mesmo, respeitar a identidade das instituições, validando a sua história, a sua natureza, a sua dimensão, o seu contexto histórico e geográfico, e evitando comparações nocivas e ranqueamentos simplistas.

Na sequência, apresentam-se as respostas relativas as questões do questionário da pesquisa relacionadas com a Avaliação.

As respostas das questões discursivas do questionário tiveram categorias criadas para demonstrar as diferentes respostas dos vinte e cinco participantes.

Quadro 6 - Como você avalia o curso que dirige?

Categoria	Descrição	Quantidade	Porcentagem
I	Atualizado (políticas educacionais, mercado e inovação tecnológica)	2	8%
II	Adequado as políticas	1	4%
III	Em estruturação (jovem, está na média nacional)	3	12%
IV	Em sintonia com o mercado	4	16%
V	Consolidado (em atualização constante)	3	12%
VI	Fragilidade no processo pedagógico	3	12%
VII	Bom desempenho nas avaliações (externa)	5	20%
VIII	Diversidade, heterogeneidade de estudantes	1	4%
IX	Boas condições Institucionais	1	4%
X	Fragilidades	1	4%
XI	Repercussão/reconhecimento na comunidade	1	4%

Fonte: o autor, com base na pesquisa nos dados da pesquisa de campo, 2012.

Nesta questão de como o gestor avalia o curso que dirige, vemos que a maior parte dos gestores considera positiva, 20% avalia que o curso tem um bom desempenho nas avaliações externas e 16% consideram que estão em sintonia com o mercado. Nas demais respostas com viés positivo, temos 8% consideram que o curso está sempre atualizado com as diretrizes curriculares, 4% adequado as políticas do MEC, 4% consideram as condições da instituição como projeto pedagógico, corpo docente e estrutura com qualidade.

Como pontos negativos, 12% percebem fragilidades no processo pedagógico do curso, mencionando que necessitam de reestruturação pedagógica, outros 4%, colocam a diversidade e heterogeneidade dos estudantes como um ponto negativo e 4% mencionam que o curso tem muitas fragilidades e dificuldades.

Hoje as IES sobrevivem em meio a crise dominante e produzem as estratégias de avaliação. As transformações no mundo são evidentes e exigem das IES inúmeras demandas que estas não conseguem responder adequadamente. Neste cenário, a educação superior deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho,

formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para a inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso à grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso, de difíceis respostas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14).

Nesse contexto, as IES se encontram numa encruzilhada, os problemas se tornaram complexos e ampliaram-se e a educação superior tem como função solucionar a estes problemas. Da capacidade de responder a isso, depende seu futuro como instituição social necessária para o desenvolvimento das nações e da humanidade.

Com a crescente positivação da vida, o desenvolvimento inigualável das tecnologias, o alargamento constante das fronteiras do conhecimento, o predomínio dos valores do mundo econômico e as transformações da sociedade atual, as IES priorizam relativamente o mercado a vida prática. As IES são chamadas a estas tarefas e tem o papel de satisfazer a sociedade, mas esta exclusividade gera ganhos e perdas a universidade; ganhos na formação profissional e risco na formação intelectual crítica, autônoma, ética, gerando um empobrecimento na universidade.

No contexto da avaliação nas IES, temos duas perspectivas, em que a primeira defende a ideia de que a universidade precisa se reorientar, preservando e aprofundando o sentido público que lhe é essencial e a segunda, considera que embora seja necessário que a universidade desempenhe com eficiência funções vinculadas aos interesses da economia e de seus setores de maior ligação com a tecnologia, também é imprescindível que ela não perca sua identidade e se torne mero instrumento do mercado.

Conforme Dias Sobrinho (2003), a educação superior tem sido avaliada nos últimos anos pelos organismos estatais e entidades financeiras multilaterais principalmente sob o ponto de vista economicista e tecnocrático de investimento ou,

mais restritamente ainda, de gasto, não como desenvolvimento e promoção dos valores da cidadania.

Os organismos multilaterais de financiamento como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, orientam a redução de investimentos públicos nas IES e é adotada por países pobres e ricos, exceção aos Estados Unidos, esta tendência tem conseqüências diferentes para uns e outros países, sendo que para os países pobres os danos são maiores, pois ainda não construíram uma ampla infra-estrutura física, nem sistemas de pesquisa. Outro agravante aos países em desenvolvimento é que necessitam de altos investimentos para poder dar um salto tecnológico e apressar o desenvolvimento (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23).

### 3.2 AVALIAÇÃO FOCADA NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

No que se refere à avaliação dos cursos de graduação, o artigo 4º indica o objetivo de “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004). Essa avaliação “utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento”. E que resultará na “atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2004).

Dentre os procedimentos e instrumentos utilizados na avaliação dos cursos superiores, o mais destacado têm sido os exames de desempenho dos estudantes aplicados nacionalmente. Esse tipo de exame está previsto no artigo 5º do SINAES, que determina “A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE” (BRASIL, 2004, p. 2).

Os resultados de tais exames, amplamente difundidos, passam a vincular de modo muito acentuado a ideia de avaliação com a realização de exames, reforçando, conseqüentemente, a concepção que confunde avaliação com aferição

de medidas, com a elaboração de banco de dados. A lei propõe que o Enade seja capaz de aferir:

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004, p. 2).

As políticas e práticas de avaliação implementadas têm se apoiado e acentuado os critérios da eficiência que enfatizam a dimensão econômica dos processos educativos. Por essa razão, observa-se que o que prepondera no destaque feito aos processos avaliativos é a divulgação dos índices quantitativos, a produção dos ranqueamentos, das comparações, perdendo-se a referência das questões pedagógicas, políticas e culturais nas quais são produzidos esses e não outros resultados.

Esses traços teóricos têm feito com que as aplicações práticas de avaliação, em muitos casos, tenham sido reduzidas a coletar dados, medi-los e produzir comparações, a partir da divulgação dos resultados dos exames de desempenho dos alunos de cada curso no Enade, “por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2004, p. ??).

O Enade avalia os cursos de graduação em ciclos de três anos, ou seja, a cada três anos novas áreas são avaliadas.

No ano 2007 os cursos avaliados pelo Inep foram: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Zootecnia e Biomedicina.

Em 2008 os cursos avaliados pelo Inep foram: Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharias, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

No ano 2009 os cursos avaliados foram: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

Em 2010 os cursos avaliados foram: Odontologia, Medicina, Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Educação Física, Fisioterapia, Serviço Social, Biomedicina, Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia e Terapia Ocupacional.

Como exemplo, na Tabela 1, pode ser visualizada, de forma global, a distribuição dos resultados do Enade por nota dos cursos avaliados nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010 da IES investigada. Em 2007, os cursos avaliados foram: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Serviço Social; em 2008, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais, Ciência da Computação, Bacharelado em Sistemas de Informações, Engenharias (civil, controle e automação, telecomunicação, alimentos, química, ambiental, computação, mecatrônica, produção), Filosofia, História e Pedagogia. Em 2009, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Design, Direito, Jornalismo, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Secretariado Executivo, Tecnologia em Gastronomia e Turismo. Em 2010, Odontologia, Medicina, Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Educação Física, Fisioterapia, Serviço Social, Agronomia e Medicina Veterinária. Observa-se na variação dos resultados dos cursos por nota uma significativa melhora nos índices.

Tabela 3 – Notas Enade – Total de cursos avaliados e notas (2007 a 2010)

IES INVESTIGADA		NÚMERO DE CURSOS POR NOTA				
Ano	Nº de Cursos Avaliados	Nota 5 Enade	Nota 4 Enade	Nota 3 Enade	Nota 2 Enade	Nota 1 Enade
2007	8	0%	13%	63%	25%	0%
2008	16	6%	38%	38%	19%	0%
2009	12	0%	58%	33%	8%	0%
2010	10	0%	10%	60%	30%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da IES

Considerando o conjunto dos resultados obtidos pelos cursos da IES investigada, foi selecionado em cada ano um curso que estava com os menores índices, um curso com índice médio e um curso com o maior índice alcançado para serem analisados em relação aos resultados gerais disponibilizados pelo INEP. Assim, partindo da nota do Enade, no quadro 4 são apresentados três cursos em cada ano, um com a melhor nota, outro com nota média e um terceiro com a nota mais baixa no Enade nos respectivos anos na IES investigada.

Tabela 4 – Notas Enade – Comparativo nacional de cursos selecionados (2007 a 2009)

INSTITUIÇÃO INVESTIGADA				INEP - BRASIL					
Ano	Município	Unidade Administrativa	Enade	Total de cursos Avaliados	Nº de cursos				
					Nota 5 Enade	Nota 4 Enade	Nota 3 Enade	Nota 2 Enade	Nota 1 Enade
2007	Curitiba	E	2	189	13	15	45	90	26
					7%	8%	24%	48%	14%
2007	Curitiba	A	3	132	8	84	24	6	10
					6%	64%	18%	5%	8%
2007	Curitiba	E	4	102	8	28	29	29	8
					8%	27%	28%	28%	8%
2008	Curitiba	E	5	422	18	59	165	157	23
					4%	14%	39%	37%	5%
2008	Curitiba	C	3	237	16	37	95	83	6
					7%	16%	40%	35%	3%
2008	Curitiba	C	2	51	5	4	6	23	13
					10%	8%	12%	45%	25%
2009	Curitiba	B	3	1413	71	161	616	530	35
					5%	11%	44%	38%	2%
2009	Curitiba	A	4	756	35	109	356	233	23
					5%	14%	47%	31%	3%
2009	Curitiba	B	2	190	11	34	83	55	7
					6%	18%	44%	29%	4%
2010	Curitiba	E	2	372	16	52	148	132	24
					4%	14%	40%	35%	6%
2010	Curitiba	E	3	168	9	46	70	38	5
					5%	27%	42%	23%	3%
2010	Curitiba	E	4	177	28	50	39	20	7
					16%	28%	22%	11%	4%

Fonte: INEP, ano (elaboração nossa)

Nota: \*Total de Alunos Avaliados – Consideradas todas as IES e respectivos câmpus, exceto IES pesquisada, câmpus Curitiba, e Cursos com Avaliação no Enade SC (Sem Conceito, entende-se como curso que foi avaliado e possui somente ingressantes ou somente concluintes).

A complexidade das análises das inúmeras avaliações atuais é refletida na sociedade, como exemplo, algumas IES conseguem ótima ou nota máxima na avaliação externa de credenciamento, uma vez que as instituições são avaliadas em dez dimensões, considerando seus processos e infraestrutura, mas não significa que seus cursos têm o mesmo conceito. Por outro lado, os conceitos em si não são capazes de elucidar se os cursos estão materializando os critérios de desempenho na perspectiva da eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Na pesquisa com os gestores de curso da IES investigada, fizemos a questão relacionada com o desempenho no Enade, a questão foi: como avalia o desempenho do curso que dirige no Enade? As respostas dos

gestores foram classificadas em categorias para melhor representar as vinte e cinco respostas.

Quadro 7 – Como avalia o desempenho do curso que dirige no Enade?

Categoria	Descrição	Quantidade	Porcentagem
I	Satisfatório (possível melhorar)	4	16%
II	Bom	3	12%
III	Desempenho é baixo	3	12%
IV	Bem avaliado (aponta o melhor desempenho comparado com outras IES)	1	4%
V	Não houve avaliação	2	8%
VI	Não representa os esforços da instituição (ciente da necessidade de melhorar)	3	12%
VII	Não respondeu	3	12%
VIII	Não representa a qualidade do curso	3	12%
IX	Muito bom (almejamos a nota máxima)	1	4%
X	Excelente	1	4%
XI	Ruim	1	4%

Fonte: organizado pelo autor com base na pesquisa de campo.

O total de respostas positivas representaram 24% do total, considerando o conceito de bom, bem avaliado, muito bom e excelente. Uma parte dos cursos, 8% não tiveram avaliação e outros 12% não responderam.

A preocupação são para os cursos que tiveram as respostas negativas como os 12% que consideraram o desempenho baixo e outros 12% que consideram que a nota não representa os esforços da instituição, analisando as respostas dos gestores pode-se observar que alguns mencionam que o preparo dos alunos não reflete a nota, e outros que houve um descompromisso dos alunos com a prova.

Outros 12% consideraram que a nota não representa a qualidade do curso, demonstrando que é possível melhorar, nestes os cursos tiveram avaliação no enade de duas notas 3 e uma nota 4.

Importante salientar que tivemos respostas divergentes, como no caso do gestor 19, que considerou o curso em termos de avaliação na primeira questão como um ponto positivo, mencionando avaliações como guia de estudante da editora abril e nesta questão 2, indicou que o curso tem um desempenho baixo no Enade devido ao descompromisso dos alunos.

Observa-se que tanto as práticas de avaliação desenvolvidas no interior das IES como as realizadas em larga escala, em muitos casos, restringem-se à organização de bancos de dados, contudo com o aprimoramento das avaliações, é necessário refletir sobre os resultados para se conhecer e aprimorar a qualidade, gerando ação coletiva de melhora dentro das IES.

Avaliar é mais que elaborar um banco de dados, medir os graus de possíveis aprendizagens, inventariar resultados ou demonstrar desempenhos, embora tudo isso seja importante e deva fazer parte do processo. É mais que medir, selecionar, controlar e fiscalizar, embora essas funções tenham estigmatizado toda a história da avaliação e sob muitos argumentos se justifiquem. A avaliação democrática, no sentido de uma ampla ação do coletivo universitário, deve priorizar seu potencial formativo e proativo. Deve levar a instituição educativa a se interrogar de forma radical e de conjunto sobre os significados de seus serviços e atividades e de suas relações com a ciência e com a sociedade. Essencialmente, a avaliação deve suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão e da visão de cada instituição, segundo os princípios da equidade e da pertinência (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 135).

A avaliação torna-se cultura educativa quando ultrapassa a mera quantificação e procura compreender os significados das relações e processos, levantando questões filosóficas, éticas e políticas a respeito da universidade na formação superior que tenha simultaneamente eficiência, eficácia, efetividade e relevância social.

A auto-avaliação institucional realizada pela IES contemplando as dez dimensões previstas no artigo terceiro da Lei do SINAES (2004), constituem referencial básico para os processos de regulação, bem como a busca da construção de uma cultura avaliativa visando o aperfeiçoamento institucional que aprimorará as IES, orientando a melhoria da qualidade educacional, fundamentando assim, o seu processo decisório institucional.

Com o objetivo de estabelecer relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação institucional interna na IES investigada, apresentam-se os dados obtidos do questionário aplicado a alunos e professores e a respectiva análise.

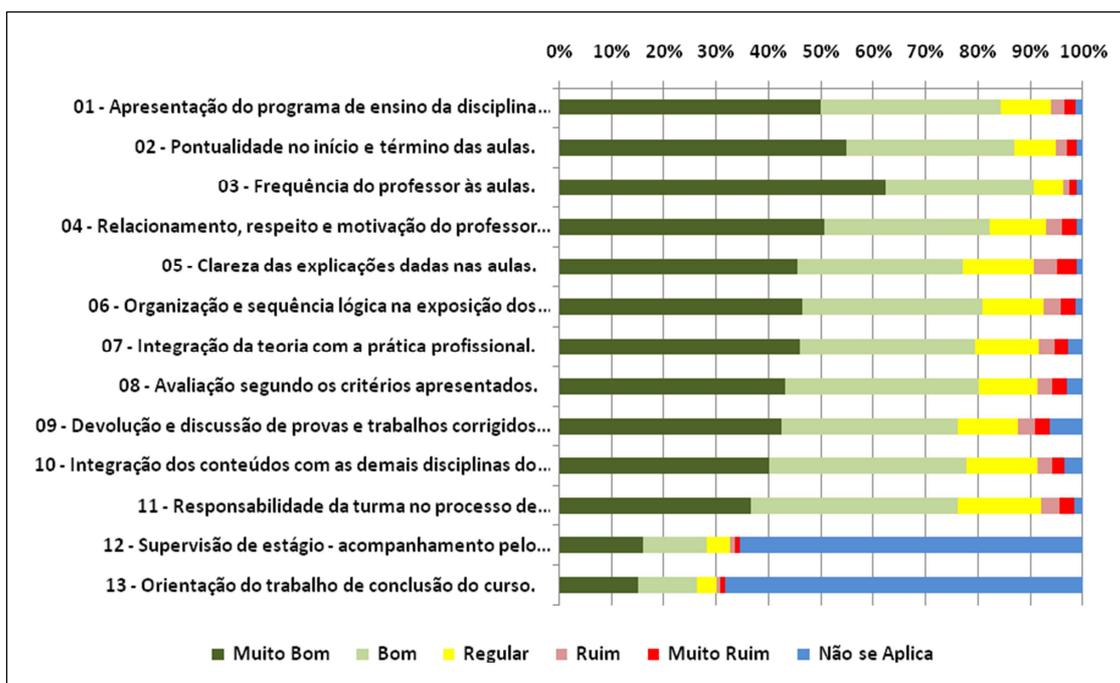
A análise documental dos relatórios da avaliação institucional interna analisada é do 2º sem de 2011, abrangendo todos os cursos de graduação da instituição, com consulta aos alunos e professores envolvidos com as disciplinas de todos os períodos.

Os aspectos avaliados referem-se à avaliação da instituição realizada em cada unidade administrativa, referindo-se à estruturação, execução e avaliação das disciplinas de cada curso.

A avaliação geral e individual dos professores sob a ótica dos alunos nos seguintes aspectos: 1) Apresentação do programa de ensino da disciplina (conteúdo, bibliografia, formas e critérios de avaliação e metodologia), no início do semestre; 2) Pontualidade no início e término das aulas; 3) Frequência do professor às aulas; 4) Relacionamento, respeito e motivação do professor com a turma; 5) Clareza das explicações dadas nas aulas; 6) Organização e sequencia lógica na exposição dos conteúdos; 7) Integração da teoria com a prática profissional; 8) Avaliação segundo os critérios apresentados; 9) Devolução e discussão de provas e trabalhos corrigidos em tempo hábil; 10) Integração dos conteúdos com as demais disciplinas do curso; 11) Responsabilidade da turma no processo de aprendizagem (comportamento/participação/dedicação); 12) Supervisão de estágios e 13) orientação do trabalho de conclusão de curso: Supervisão de estágio; Orientação do TCC.

No gráfico 01, são apresentados os resultados com a classificação, muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim e não se aplica em cada questão:

Gráfico 1 – Avaliação discente sobre o docente na IES investigada.



Fonte: Relatório de Avaliação da IES investigada, 2011.

O número de alunos que responderam a Avaliação Institucional foi de 16.565 do total de 24.682, representando 67,11% de participação. O número de estudantes participantes da pesquisa avaliativa por unidades administrativas, podem ser visualizados no quadro 8.

Quadro 8 – Número de alunos de graduação avaliando professores

Unidade Administrativa	Alunos		
	Alunos do curso	Alunos Respondentes	%
A	4879	3215	66%
B	6425	4245	66%
C	3503	1961	56%
D	2343	1464	62%
E	1323	921	70%
F	2119	1523	72%

Fonte: o autor, 2012

O número de professores da instituição é de 1.500 e o número de avaliações destes professores foi de 3.158 tendo com retorno 2.647 respostas, representando 83,82% do total. Dos professores relacionados com a pesquisa foram:

Quadro 9 – Número de professores avaliando a instituição

Unidade Administrativa	Professores		
	Nº de avaliações dos professores	Avaliações Respondidas pelos Professores	%
A	723	508	70%
B	934	812	87%
C	303	263	87%
D	273	238	87%
E	231	203	88%
F	260	220	84%

Fonte: o autor, 2012

Conforme análise das políticas de avaliação, percebe-se que os pressupostos neoliberais de desempenho, meritocracia e resultados contribuem para distorcer o foco no trabalho pedagógico, valorizando apenas os resultados no qual a sociedade valoriza com mais intensidade. As avaliações deveriam auxiliar os gestores num processo de autoconhecimento, levando ao questionamento sobre os significados

dos seus serviços, suas relações com a ciência e com a sociedade, fazendo perceber as deficiências e fortalezas dando fundamentação para a ação, após a compreensão principalmente dos problemas detectados, respeitando a identidade das instituições e não se confundindo com a lógica de mercado.

Contudo, a ênfase nos resultados e divulgação pela mídia de índices quantitativos, ranqueando instituições e cursos ao serem colocados para a sociedade distanciam-se das questões pedagógicas, políticas e culturais das IES, tornando mera comparação entre instituições.

Na avaliação Geral da Instituição sob a ótica dos professores de graduação, mestrado e doutorado foram abordados 48 aspectos mediante instrumento sob forma de escala de classificação.

Quadro 10 – Professores avaliando a Instituição

NR	Questão	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim	Desconheço
1	Seu conhecimento da missão e da visão de futuro da IES é	45,2%	47,5%	6,4%	0,4%	0,0%	0,4%
2	Seu conhecimento dos princípios e valores da IES é:	52,4%	43,5%	3,6%	0,2%	0,0%	0,3%
3	O alinhamento entre o planejamento estratégico e as ações adotadas na universidade é:	24,7%	51,5%	17%	2,9%	0,9%	3%
4	Seu conhecimento sobre as atividades de extensão existentes na IES é:	22,1%	54,5%	20,2%	2,2%	0%	1%
5	Seu conhecimento sobre as atividades de pesquisa existentes na IES é:	22,6%	50%	22,2%	2,9%	0,2%	2%
6	A adequação entre as atividades de ensino e a missão da IES é:	27,4%	57,2%	12,2%	1,7%	0,6%	1%
7	A adequação entre as atividades de extensão e a missão da IES é:	24,6%	52,6%	12,7%	1,1%	0,6%	8,5%
8	A adequação entre as atividades de pesquisa e a missão da IES é:	22,1%	50,8%	15%	1,2%	0,7%	10,2%
9	A participação do(s) colegiado(s) de curso na construção dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) é:	31,4%	46,9%	14,8%	2,8%	0,9%	3,3%
10	O apoio institucional para a divulgação de trabalhos científicos produzidos na IES é:	17,9%	38,2%	24%	6,3%	3,7%	9,9%
11	A política de capacitação e titulação docente é:	21,4%	41,6%	22,1%	7,5%	3,6%	3,8%
12	As ações promovidas pela universidade no sentido da inclusão social são:	31,1%	47,8%	11,1%	0,8%	0,3%	9%
13	A contribuição da IES para o desenvolvimento socioeconômico regional é:	26,8%	49,1%	12,3%	0,8%	0,4%	10,5%
14	A representatividade dos docentes no colegiados superiores é:	15%	44,6%	13,9%	2,6%	0,6%	23,3%

15	A política de avaliação de desempenho dos docentes é:	11%	41,8%	30,5%	10%	4,1%	2,6%
16	As condições de trabalho na IES são:	33,7%	50,9%	13,6%	1,2%	0,4%	0,1%
17	O plano de carreira dos docentes da IES são:	11,4%	42,8%	30,3%	7,4%	3,8%	4,3%
18	A política salarial dos docentes da IES são:	7,8%	36,5%	35,2%	12%	6,4%	2%
19	Seu salário em comparação com o de outras instituições de ensino é:	7,6%	34,2%	35,1%	12,3%	5,3%	5,5%
20	A política de assistência e promoção da qualidade de vida na IES é:	16,5%	45,3%	19,8%	4,1%	1%	13,2%
21	O relacionamento interpessoal entre docentes e Responsável do seu centro é:	46,4%	36,9%	11,1%	1,8%	0,9%	2,9%
22	O relacionamento interpessoal entre docentes e pessoal técnico-administrativo do seu centro é:	52%	39,8%	7,1%	0,3%	0,2%	0,6%
23	Os sistemas de apoio administrativos institucionais são:	17,5%	38,5%	28,1%	8,7%	6,1%	1,1%
24	De um modo geral, as salas de aula são:	20,1%	54,1%	20,9%	3,5%	1,3%	0,1%
25	De um modo geral, os laboratórios de informática são:	18,2%	51,7%	16,4%	2,2%	1,5%	10,1%
26	De um modo geral, os outros espaços utilizados pelo curso (laboratórios específicos, clínicas, etc.) são:	16%	49,9%	15,4%	2,6%	0,8%	15,4%
27	De um modo geral, a orientação de tráfego e circulação no campus é:	19,5%	48,5%	18,9%	6,6%	5,3%	1,1%
28	De um modo geral, a comunicação visual do campus é:	22,5%	52,4%	16,7%	6,3%	1,2%	0,9%
29	De um modo geral, a limpeza geral do campus é:	39,2%	46,5%	11,5%	1,8%	0,8%	0,1%
30	De um modo geral, a segurança no campus é:	24,7%	48,5%	18,9%	4,9%	1,5%	1,5%
31	De um modo geral, a qualidade das cantinas/praca de alimentação é:	12%	48,%	27,6%	6,8%	4,5%	1,1%
32	De um modo geral, o acervo da Biblioteca é:	32,3%	50,8%	13,7%	2%	0,4%	0,8%
33	De um modo geral, o atendimento na Biblioteca é:	44,5%	49,7%	4,4%	0,4%	0%	1%
34	De um modo geral, o atendimento médico de emergência para professores e alunos é:	10,8%	31,4%	12,4%	5,4%	4,5%	33,5%
35	De um modo geral, o atendimento realizado pelo núcleo de informática:	28%	51,9%	11,5%	2,7%	1,1%	4,7%
36	De um modo geral, o atendimento realizado pela Central de Fotocópias é:	22,5%	58,6%	11,9%	2,4%	1,2%	3,4%
37	De um modo geral, o atendimento realizado pela secretaria é:	49,4%	44,7%	5,2%	0,2%	0,2%	0,2%
38	De um modo geral, a qualidade de atendimento suporte acadêmico é:	21,6%	43%	15,8%	5,3%	4,8%	9,4%
39	De um modo geral, o estacionamento é:	18%	48,9%	20,9%	5,9%	4,6%	1,7%
40	A efetividade da coordenação do curso no atendimento às solicitações é:	50,1%	38,3%	8,5%	1,1%	0,7%	1,2%
41	O processo de avaliação institucional	18,5%	54,7%	21,3%	3,1%	1,1%	1,2%

	da IES é:						
42	As discussões e divulgação dos processos e dos resultados das avaliações realizados na IES é:	16,1%	47,8%	25%	4,6%	1,8%	4,7%
43	As modificações implementadas a partir dos resultados dos processos de avaliação institucional são:	9,9%	42,3%	24,3%	3,6%	1,9%	18%
44	O acompanhamento de egressos pelo curso é:	9,6%	31,4%	24,4%	7,3%	3,9%	23,3%
45	A gestão da Unidade Administrativa é:	42%	41%	9,8%	1,3%	0,7%	5,2%
46	Você considera o sistema interno de apoio as aulas:	36,8%	50,2%	10%	2,4%	0,6%	0,1%
47	Você considera o recurso de disponibilização de "material didático on-line" aos professores:	29%	48,1%	10,9%	1,7%	0,7%	9,6%
48	Você considera a ferramenta "vídeo" para apoio as aulas disponibilizada:	15,9%	31,7%	9,4%	1,3%	0,6%	41%

Fonte: Avaliação Institucional da IES investigada, 2º semestre 2011

Na pesquisa com os gestores percebe-se que a maioria entende que o curso que está dirigindo está em boas condições, principalmente nos aspectos do desempenho no Enade, isto é preocupante, pois apenas um curso obteve nota cinco. Tivemos outros 20% de gestores que consideraram a avaliação do seu curso como negativa, percebendo fragilidades no processo pedagógico e considerando a diversidade de alunos e seus respectivos níveis de desempenho como um problema em sala de aula.

A segunda questão de como o gestor avalia o desempenho do seu curso no Enade, demonstra que 24% considera positivo e outros 24% considera negativo, demonstrando que a nota não representa os esforços da IES e que também houve um descompromisso dos alunos com a prova.

Na avaliação institucional da IES analisou-se as respostas de alunos e professores, relacionando com as questões iniciais da dissertação. Uma das questões menciona se os resultados das avaliações institucionais servem para sanar as deficiências identificadas na IES, o que percebe-se que a avaliação identifica as deficiências, mas a ação corretiva fica a para a gestão institucional. Outra questão da pesquisa é se estas avaliações propiciam mudanças de processos, conforme análise das questões da avaliação interna não há como certificar-se, se estas mudanças ocorrem, pois depende dos gestores acadêmicos e administrativos, o modelo das questões não dá garantias destas mudanças.

A avaliação é um instrumento muito importante para a gestão, na IES investigada percebe-se conforme respostas da pesquisa que nem todos os gestores

ainda percebem a situação real do seu curso, mesmo com as notas inferiores a 4, alguns consideram notas satisfatórias. Outro ponto percebido é que a avaliação institucional não garante a qualidade do curso, ela reforça apontamentos dos alunos nas questões de didática do professor, e na avaliação do professor dá ênfase a missão da IES e questões no âmbito administrativo.

A busca da excelência é colocada como objetivo principal nas IES investigada, com base nas notas do Enade e das respostas dos gestores constata-se que é preciso avançar nos aspectos de gestão e qualidade.

## 4 POLÍTICAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O capítulo tem o objetivo de analisar o impacto dos resultados da avaliação institucional de cursos no planejamento e na melhora da qualidade da Educação Superior. O capítulo analisa o conceito de qualidade da educação nas instituições de ensino superior nas suas diversas dimensões e relacionando-as as respostas dos gestores sobre as questões de qualidade.

### 4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas de avaliação em vigor manifestam a preocupação com a qualidade da educação, mas o que é qualidade em educação superior? Conforme Juliatto (2005), a pergunta é direta, curta e singela; mas a resposta, com relação necessária que deriva da própria natureza do objeto, não tem condições de ser assim tão simples e direta. O conceito de qualidade da educação comporta muita ambiguidade, incerteza e até controvérsia.

Enunciado de várias formas, o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, engloba as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007, p. 506).

O termo qualidade na educação é muito amplo e subjetivo e implica uma ideia de comparação para distinguir, entre mais de uma opção, o que é melhor ou pior. Conforme Davok (2007), não possui uma delimitação semântica precisa. Em economia e administração, por exemplo, qualidade tanto pode significar a relação entre as características e os procedimentos aplicados na fabricação ou desenvolvimento de um bem ou um serviço, como também o grau de satisfação do cliente para com o produto ou serviço adquirido em relação à sua expectativa inicial. Nas ciências sociais e humanas, o conceito mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas. Nessas áreas, qualidade não

existe como elemento mono (perfeição), ela exige a relação de dois elementos (perfeição e expectativa).

Nesta perspectiva, temos duas visões de qualidade, a qualidade no campo econômico e qualidade na educação que se relacionam. O econômico e social imbricam-se, como exemplo, o fato de fazer escolhas, de fazer opções, utilizando a visão de mundo gerada pelas condições sociais. Consequentemente as questões sociais e a economia constituem parte de um todo, desenvolvendo a capacidade das pessoas em atribuir valores, significados e emitir juízos, então elegemos os elementos que expressam qualidade, segundo nossa visão.

Conforme Silva (2009), no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo.

A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas (SILVA, 2009, p. 222).

O Banco Mundial caracteriza a qualidade na educação formulada por economistas que medem os resultados atingidos por meio de rendimento escolar dos alunos e instituições, focados numa concepção de qualidade própria dos negócios do mercado.

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e as medidas lineares descontextualizadas (SILVA, 2009, p. 223).

Nessa perspectiva, Bertolin (2009) menciona a relação da qualidade na educação com a qualidade mercadológica, recentemente a educação superior de todo o mundo passou a defrontar-se com fatores “hostis” e desafios, tais como limitação de financiamento, competição entre instituições, massificação dos sistemas, desmotivação dos docentes, autonomia institucional etc., formou-se um ambiente propício ao desenvolvimento e criação de programas de qualidade na educação superior. A ligação destes programas com o ambiente empresarial foi inevitável, aspectos como eficiência, produtividade, redução de custos e qualidade total, foram adaptados para as instituições de ensino superior. Porém, é discutido com muita ênfase, a não adequação para as IES dos modelos empresariais, devido a razão da natureza qualitativa do ensino e da pesquisa. Conforme Bertolin, (2009) no âmbito da educação superior não se pode adotar plenamente os conceitos e os programas de qualidade originária da indústria e da iniciativa privada, nem se pode recusar completamente à qualidade argumentando que nada existe em comum entre ela e a educação superior.

De acordo com Bertolin (2007) pode-se agrupar em três diferentes tendências a visão de qualidade em âmbito mundial: visão economicista, visão pluralista e visão de equidade (QUADRO 10).

Quadro 11 – Tendências na visão de qualidade

<b>Visão de qualidade</b>	<b>Termos associados</b>	<b>Grupos de interesse</b>	<b>Propósito da IES</b>
Visão Economicista	Empregabilidade e Eficiência	Setor privado, OCDE e setor governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Visão pluralista	Diferenciação, Pertinência e Relevância	Unesco, União Européia e setor educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia, etc.,) com ênfase na emergência das especificidades locais.
Visão de equidade	Equidade	Unesco e setor educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Fonte: Bertolin (2007)

Na visão economicista o objetivo principal é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, e também atuar de forma mais eficiente com menor custo e agilidade para atingir objetivos institucionais. Esta ideia está alinhada às concepções empresariais e conseqüentemente mais ajustadas às IES do setor privado. Esta concepção mercadológica iniciou na década de 1990, tendo como premissa que as IES podem se tornar mais produtivas e eficientes na gestão e conseqüentemente na qualidade. Mas, diversos trabalhos científicos são críticos a esta ideia, considerando a identidade diferenciada das IES, conforme (SANTIAGO, 1999 apud Bertolin, 2009, p.137) se deve considerar a possibilidade deste movimento poder vir a insurgir-se contra a identidade organizacional das universidades e a gerar tensões entre a inflexão da gestão da educação superior e as mudanças que se podem produzir pela descaracterização da identidade das instituições.

A visão pluralista, conforme Bertolin (2009, p.138) traz “a ideia de que a educação superior tem como missão principal o desenvolvimento dos diversos aspectos socioculturais e econômicos dos países e sociedades.” O autor assinala ainda que “além dos aspectos econômicos, o desenvolvimento cultural, social e democrático de forma sustentável também são considerados para os objetivos da educação superior.” No documento da UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI*, no artigo 11º, alínea a, a qualidade da educação superior é definida de forma bastante pluralista:

É um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem fazer parte integrante do processo de avaliação institucional (UNESCO, 1998, p. 6).

Fica demonstrado que deve-se evitar as uniformidades nos aspectos de comparações de qualidade e considerar a diversidade.

Na visão de equidade, pode-se englobar diversos aspectos, como igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um país ou mesmo ao nível de homogeneidade da educação

proporcionada pelas diferentes instituições educacionais (BERTOLIN, 2009, p. 142). Esta visão tem como objetivo a iniquidade educacional, a harmonia social, a democracia e cidadania na educação superior.

Outra forma de conceituar a qualidade em educação é delimitando a qualidade de um objeto educacional aos atributos valor e mérito: um objeto educacional exibe qualidade quando tiver valor e mérito, quer seja ele um sistema, um processo, um programa ou um curso, por exemplo. Um objeto educacional exibe valor quando os seus recursos estão sendo bem aplicados para atender às necessidades dos *stakeholders*; e exibe mérito quando faz bem o que se propõe a fazer. Assim, um objeto educacional pode ter mérito e não ter valor, se ele não atende às necessidades dos seus *stakeholders*; porém, todo objeto que não tenha mérito, não tem valor, pois, se ele não faz bem o que se propôs a fazer, não pode estar empregando bem os seus recursos para atender às necessidades de seus *stakeholders* (SCRIVEN, 1991).

Demo (2001, p. 14) faz distinção entre qualidade formal e qualidade de política. Qualidade formal é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, reforçando a produção do conhecimento para a inovação. A qualidade política tem o indivíduo como centro. Refere-se “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim (DAVOK, 2007, p. 507).

Na mesma linha de Demo, estão contidas no conceito de qualidade de Sander (2007), que demonstra que a administração da educação apresenta quatro dimensões, sendo respectivamente econômica, pedagógica, política e cultural, e seus respectivos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevâncias contidas no paradigma multidimensional de administração da educação. É possível assim, quantificar a qualidade da educação em termos substantivos.

De um modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo sobre seu valor e mérito. Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” deveria ser utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. Contudo, Morosini (2001) indica que a noção de qualidade na educação apresenta três tipos ideais, os quais são encarados como modelos necessários para que a educação na realidade brasileira

atinja a qualidade almejada. Assim, os processos avaliativos devem tornar-se capazes de subsidiar a busca pela qualidade da educação e sua melhora contínua, considerando a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade. A avaliação na perspectiva da qualidade isomórfica acentua-se no critério da eficiência, segundo os pressupostos econômicos, enquanto a qualidade da especificidade assinala o critério da efetividade, segundo os pressupostos políticos e a qualidade da equidade referenda-se no critério da relevância segundo os pressupostos culturais.

Quadro 12 – Modelos de Qualidade segundo Morosini

<b>Modelos</b>	<b>Caracterização</b>
Isomórfica	Criação de tipos de padrões de qualidade voltados ao mercado, desde os aspectos financeiros a metodologias de avaliação para credenciamentos.
Especificidade	Tendências à diversidade, sendo os eixos das políticas educativas da Unesco; União Europeia tem direcionado a qualidade com respeito às especificidades em decorrência da integração entre países.
Equidade	Conceito inseparável da qualidade, abarcando estudos qualitativos e quantitativos, nos aspectos de extensão, diversidade, autonomia escolar, currículo, participação da comunidade acadêmica, direção escolar, professorado, avaliação, inovação e investigação educativa.

Fonte: Morosini (2001, p. 423) (elaboração nossa)

Estas três perspectivas estão presentes nas políticas internacionais, sendo que a fronteira entre elas está cada vez mais atenuada, no campo das proposições, contudo aparentemente mais distante na perspectiva da realidade, principalmente entre a noção de qualidade para a diversidade e qualidade para a equidade.

Para a UNESCO é impossível que tenhamos uma educação para o desenvolvimento sustentável sem que haja qualidade da educação. Mas o que é educação de qualidade? Algumas características essenciais para definir qualidade na educação conforme a UNESCO: apoio ao enfoque fundamentado nos direitos a todos os esforços educativos. A educação é um direito humano, conseqüentemente, a educação de qualidade apóia todos os direitos humanos; fundamento nos quatro pilares de la educación para todos – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al., 2006);

Considera o estudante como um indivíduo, membro de uma família, de uma comunidade e cidadão do mundo que aprende para fazer-se competente em seus quatro papéis; defende e propaga os ideais de um mundo sustentável – um mundo justo, equitativo e pacífico no qual as pessoas se preocupam com meio ambiente para contribuir com a equidade

intergeracional; toma em consideração o contexto social, econômico e o meio ambiental de lugar específico e configura o currículo como o programa para refletir essas condições específicas. A educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada; está conformada pelo passado, é significativa no presente e prepara as pessoas para o futuro; constrói conhecimentos, habilidades vitais, perspectivas, atitudes e valores; proporciona instrumentos para transformar as sociedades atuais em sociedades mais sustentáveis; e é possível ser mensurado.

A UNESCO vem desempenhando um importante papel em âmbito mundial na definição da educação superior de qualidade social, pois envolve noventa e seis países em todos os continentes.

A conclusão é que existem muitos entendimentos sobre o que é qualidade na educação superior, considerando o aspecto subjetivo devido as visões de mundo que cada indivíduo possui, conseqüentemente muitos estudos e debates ainda virão para os próximos anos.

#### 4.2 PERCEPÇÕES DE GESTORES SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com base na pesquisa com os gestores, analisou-se a resposta de três questões referentes à qualidade na educação superior. Na questão 3, em que os gestores responderam se os resultados do Enade traduzem a qualidade do curso, 44% responderam que não e apenas 24% consideraram que sim. Outros 16% não responderam, 4% não se aplica e outros 12% em parte.

Quadro 13 - Os resultados do Enade traduzem a qualidade do curso?

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	6	24%
Não	11	44%
Em parte	3	12%
Não se aplica	1	4%
Não respondeu	4	16%

Fonte: o autor, 2012

Os comentários das respostas negativas dos gestores que representaram os 44% foram apenas duas. As notas dos cursos dos onze gestores foram sete notas 3, três notas 4 e uma nota 2.

Respostas Não:

- 1) “Pela qualidade do curso espera-se um conceito superior”. – G15
- 2) “Deveria ser 5, ou seja o máximo”. – G22

Analisando os 11 gestores que responderam não a questão, confrontando com a resposta da questão 1 “Como você avalia o curso que dirige?”, 4 responderam a questão de forma negativa, considerando fragilidades no curso, e outros 7 gestores responderam nesta questão que o curso está em sintonia com o mercado, que está consolidado, e que tem um bom desempenho nas avaliações, as condições institucionais são boas e tem reconhecimento da comunidade.

Os 6 gestores que responderam sim a questão, mencionam que sofreram dos alunos pressão contra o Enade, outros, que fica muita dependência do conteúdo das questões e que a integração do aluno com a Universidade é o principal ponto “nevrálgico” para o entendimento do aluno da importância do Enade. Importante mencionar que as notas dos cursos dos seis gestores foram 4, 4, 3, 4, 5 e 3 respectivamente.

Respostas Sim:

- 1) “Difícil responder, justamente pela influência externa que enfrentamos (pressão contra o Enade, em si). Mas pelo último Enade, observamos falhas e pontos frágeis que tentamos corrigir”. – G1
- 2) “É muito dependente do conteúdo das questões”. – G8
- 3) “Mesmo necessitando de algumas reformulações, os conteúdos trabalhados atendem as aprendizagens”. – G11
- 4) “Em parte, o curso é superior a nota”. – G21
- 5) “A prova é exigente e formulada por uma comissão de especialistas externos, além de ser unificada para todo o país”. – G23
- 6) “O ponto principal é a falta de entendimento da dimensão do Enade pelos alunos que fazem as provas. A integração do aluno com a Universidade é o principal ponto “nevrálgico”. – G25

Respostas Em parte:

- 1) “Sim, pois retrata a retenção do conteúdo trabalhado e exigido pelos órgãos competentes. Não, pois o curso agrega várias atividades para o desenvolvimento de habilidades necessárias a formação cidadã”. – G2

- 2) “De certa forma, o Enade faz parte de um conjunto de variáveis de elementos de qualidade de um curso e não deve ser visto isoladamente”.- G3
- 3) “Acredito que não como “todo”, mas é um bom instrumento”.- G5

Na questão em que o gestor tinha que responder se a Avaliação Institucional contribui para a melhora da qualidade do curso, a percepção de 84% dos gestores é que sim, e apenas 12%, ou seja, 3 gestores que não e um gestor considera em parte.

Dos que responderam sim, a maioria menciona que é um instrumento de gestão para a tomada de decisões e que identifica os pontos fortes e fracos do curso e da instituição. O gestor 13 relata que a Avaliação Institucional é “um termômetro para reflexão sobre o olhar do corpo discente com a relação a instituição, sua infraestrutura e corpo docente”.

Quadro 14 - A avaliação institucional contribui para a melhora da qualidade do curso?

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	21	84%
Não	3	12%
Em parte	1	4%

Fonte: o autor, 2012

Respostas Sim:

- 1) “Sim, pois é possível identificar e corrigir situações reveladas na avaliação”. – G2, G10, G12, G21, G22
- 2) “É uma boa ferramenta para tomada de decisões a curto prazo, avalia os pontos fortes e fracos”. – G4, G5, G15, G17, G19, G20, G23, G25
- 3) “Através dos parâmetros ali sugeridos e avaliados contribuem para o fortalecimento dos cursos”. – G6
- 4) “Na gestão de indicadores como: didática, aplicação teórica – prática, infraestrutura e avaliações”. - G7, G13
- 5) “Identificando fragilidades. A avaliação é parcial, em razão do relativo baixo nível de respondentes”. – G8
- 6) “Com a avaliação institucional existe a possibilidade do registro e histórico das questões (positivas e negativas)”. – G9
- 7) “Quando há necessidade de reorganizar o curso como um todo”. - G11

- 8) “Por meio do feedback dos alunos é possível uma visão geral de um perspectiva de qualidade”. – G18, G24

Respostas não:

- 1) “Não temos observado o entendimento dos alunos a respeito da importância da avaliação. Há um trabalho intenso de conscientização, mesmo assim, os resultados não foram satisfatórios (na última edição houve participação menor nas respostas)”. – G1

Respostas Em parte:

- 1) “Os resultados da avaliação institucional têm que ser vistos com cautela. Há muitas variáveis que não consideradas pelas instituições, reflexos do humor do aluno, preferências X, hostilidades, divulgação dos resultados de avaliações parciais. De outro lado, a Avaliação Institucional contribui muito para a percepção do curso pelos alunos”. – G3

Na sequencia são apresentadas as respostas relacionadas a questão sobre o que é um curso de qualidade na visão dos gestores de curso. Para análise desta questão aberta, criamos quatro categorias para alocar as respostas: I - Condições institucionais, II – Gestão participativa, III – Resultados e IV – Processo pedagógico.

Quadro 15 – Percepção dos gestores sobre um curso de qualidade

Categoria	Descrição	Respostas
I	Condições Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo docente comprometido e qualificado, infraestrutura compatível com a formação profissional, corpo técnico eficiente e uma gestão participativa.</li> <li>- Plano de carreira, autonomia do curso, políticas determinadas, processo de gestão alinhado com o planejamento da IES;</li> <li>- Organização didático-pedagógico; currículos em sintonia com as necessidades atuais.</li> </ul>
II	Gestão Participativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento e Comprometimento de todos, coordenadores, gestores e professores, quando todos caminham para um único objetivo tem-se o sucesso.</li> </ul>
III	Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O sucesso dos egressos; reconhecimento do mercado; índices de demanda pelo curso;</li> <li>- “forme” profissionais capazes de promover transformações e assumir lideranças nos seus campos de atração;</li> <li>- “forme” pessoas de qualidade não só do ponto de vista técnico, mas humano.</li> </ul>
IV	Processo Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar na sala os estilos de aprendizagens; plano de aula compatível; ser facilitador da aprendizagem; desenvolver habilidades e competências necessárias para desenvolver as atividades profissionais e inovações;</li> </ul>

Fonte: o autor, 2012

A categoria com maior representatividade foi a I com 48%, colocando as condições institucionais como mais citadas para o atingimento da qualidade. Os itens mencionados nas respostas foram corpo docente comprometido, qualificação do corpo docente, plano de carreira, serviços de apoio, infraestrutura adequada e currículo em sintonia com o mercado.

Nove gestores, representando 36% do total, consideram que a categoria III, Resultados do curso caracteriza um curso de qualidade, os itens mencionados foram o sucesso dos egressos, reconhecimento do mercado, formar profissionais capazes de promover transformações na sociedade e perfil do egresso sob o ponto de vista profissional e humano.

Na categoria II – Gestão Participativa, tivemos 8% das respostas, representando dois gestores, que responderam que o envolvimento e comprometimento de todos, coordenadores, gestores e professores, caminhando juntos para um único objetivo, o sucesso é o resultado.

Outros dois gestores, responderam que o Processo Pedagógico, categoria IV, caracterizando um curso de qualidade. As respostas foram focadas nos estilos de aprendizagem, plano de aula, no desenvolvimento de habilidades e competências para as atividades profissionais e inovações.

Uma das questões refere-se as ações realizadas por intermédio das avaliações contribuem para a melhora na qualidade educacional, conforme a pesquisa de campo, a maioria 84% considera que sim, a avaliação institucional identifica as fragilidades do curso e auxilia na gestão, mas como já comentado não garante a efetividade das ações corretivas.

A avaliação das IES é um instrumento eficaz da promoção da melhoria da qualidade, não sendo fim em si, mas um meio a serviço de largo espectro e de variados propósitos.

A condução adequada nas formulações das políticas de avaliação torna o conhecimento institucional mais democrático e conseqüentemente sistematizam os esforços coletivos na busca da excelência acadêmica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo geral de analisar o impacto dos resultados da avaliação institucional no planejamento e na gestão para a melhora da qualidade dos cursos nas instituições de ensino superior, a pesquisa revelou segundo a percepção dos gestores, que a avaliação orienta o diagnóstico, o planejamento e a tomada de decisão.

Entretanto, com base nos autores pesquisados, os processos avaliativos para garantia da qualidade precisam analisar questões que abranjam o mais globalmente possível as diversas dimensões das instituições, considerando aspectos socioculturais, políticos, pedagógicos e econômicos, referendados no conceito multidimensional da qualidade educacional.

A pesquisa também demonstra que a educação de qualidade não se limita a desenvolver capacidades científicas e técnicas. Contudo, analisar e compreender os significados da qualidade das e nas instituições de ensino superior torna-se tarefa contínua e sem previsão de conclusão, pois os fatores determinantes da qualidade não são imutáveis e tampouco são os mesmos para todas as instituições, sobretudo quando considerada a diversidade das dimensões: humana, política e social da educação superior.

O objeto central da avaliação é a busca da qualidade, não somente como diagnóstico, mas como processo de melhoria. A definição de qualidade, baseada no valor e mérito dos objetos educacionais, contribui para a compreensão da relevância do tema e instiga o aprofundamento dele.

Assim, o acompanhamento da educação, por intermédio da avaliação, poderá possibilitar o desenvolvimento sustentável desde que seja concebida e praticada como um processo de aprendizagem para tomar decisões que tenham em conta a ecologia, a equidade, o futuro da economia, e de todas as comunidades.

Nessa perspectiva, os processos avaliativos necessitam pautar-se em critérios multidimensionais, preponderando as dimensões intrínsecas e substantivas sobre as extrínsecas e instrumentais. Assim, os critérios teleológicos que sustentam os processos avaliativos serão considerados de modo integrado a partir dos pressupostos culturais, para os políticos, aos pedagógicos até os econômicos.

Na pesquisa os gestores confirmaram que os resultados do Enade nessa concepção atual não traduzem a qualidade do curso, demonstrando que os gestores dos cursos não estão satisfeitos com os resultados alcançados mesmo tendo notas consideradas elevadas. As respostas da pesquisa demonstraram que 40% responderam de forma insatisfatória como avalia o desempenho do curso no Enade.

Conforme destacado, o Enade que na atualidade é mais conhecido instrumento de avaliação das instituições de ensino superior tinha como perspectiva inicial ser uma avaliação dinâmica avaliando o ingressante e o concluinte, tendo assim um acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem considerando o período inicial e final do curso. Este processo inicial que apontava o quanto a instituição fazia de diferença para os alunos, não acontece mais, ou seja, o Enade avalia apenas o concluinte, assemelhando-se ao antigo provão, permanecendo uma avaliação estática.

A contradição é evidente, a forma da avaliação do Enade não representa a qualidade das Instituições de ensino superior e o quanto os alunos evoluíram na aprendizagem durante o curso, neste contexto os gestores entendem a importância da avaliação, do planejamento, da avaliação como um processo dinâmico, articulando-se ao processo educativo, cumprindo um papel social e político, construindo um ambiente de melhor qualidade. A sobreposição da perspectiva neoliberal com a perspectiva democrática é evidente nas repostas dos gestores. Estes buscam também atender aos interesses dos mercados. Na questão da pesquisa de como avalia o curso que dirige 42% das repostas estão focadas nas avaliações externas, ou seja, os gestores estão trabalhando com os rankings, como sendo a parte mais significativa da avaliação, confirmando a contradição, ou seja os gestores estão focados também em obter um bom desempenho nessas avaliações, fazendo parte das metas internas de gestão.

Desta forma, fica a impressão que estamos criando junto às instituições de ensino superior uma cultura de avaliação, entretanto o foco nas questões pedagógicas, políticas, ética e culturais estão se perdendo, para atender aos interesses externos, confundindo a lógica do mercado e a lógica das universidades. A própria gestão das instituições acaba dando uma especial atenção para estas formas de avaliações, cobrando dos gestores notas satisfatórias devido a pressão externa da sociedade, que considera a publicação de resultados do Enade como uma forma coerente de representatividade da qualidade.

Alinhado mais a perspectiva democrática, a pesquisa revelou que a avaliação institucional interna contribui para melhora da qualidade para 84% dos gestores, que considera um instrumento de gestão para a tomada de decisão, identificando pontos fortes e fracos do curso e da instituição, mas conforme as respostas da pesquisa, a avaliação institucional não serve para sanar as deficiências identificadas na instituição, e sim auxiliar neste processo. Nessa forma de avaliação fica caracterizado que os gestores conhecem a missão, os valores da instituição, o planejamento estratégico, projetos pedagógicos dos cursos e políticas internas da instituição.

Portanto, o propósito é de que as políticas e práticas avaliativas materializem processos capazes de produzir soluções praxiológicas e respostas educativas e organizacionais simultaneamente: **eficientes, eficazes, efetivas e relevantes**, diante das atuais demandas e necessidades dos estudantes, dos cursos, das instituições educacionais, das comunidades e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação, São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.

ALMEIDA, Maria de Lourdes. Estado liberal e ensino superior: o impacto das demandas do mercado sobre as políticas Educacionais na Universidade Pública. **Revista Diálogo Educacional**, n. 1, v. 11, jan./abr. 2004.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M.; CASTANHO, S. **Temas e textos em metodologia de ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001.

BALDRIDGE, J. V. et al. "Policy making and effective leadership". São Francisco: Jossey-Bass, 1983.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 2.026**: procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Comissão Especial de Avaliação**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: DOU, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüências no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/decreto/2006/D5573.htm>>. Acesso em: 22 out. 2009.

BRASIL. **Relatório da Educação Superior**, Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRUNNER, José Joaquín. **Nuevas demandas y SUS consecuencias para la educación superior em América Latina**. Santiago, 2002. Disponível em: <<http://www.brunner.cl>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

BRUNNER, José Joaquín. **Tendências e governança no ensino superior**. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CABRAL NETO, CASTRO. **Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para o sistema de ensino**, p. 11 - 30, in EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfoses das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHAUÍ, M. A. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 01, set./dez. 2003.

CLARK, Burton R. **El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica**. México: Editorial Patria, 1991.

DELORS, Jaques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006. ENCONTRO INTERNACIONAL DE REITORES EM TORNO AO TEMA DO COMPROMISSO SOCIAL, 2007, Minas Gerais. Anais... Disponível em: <<http://www.iesalc.org>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. São Paulo: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

EYNG, Ana Maria. Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 33-42, jan./abr. 2004a.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

EYNG, A. M. Projeto Pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucional. in EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FAYOL, Henry. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FINGER, Almeri Paulo. **Gestão das universidades**: novas abordagens. Curitiba: Champagnat, 1997.

FONSECA, Jamil Orlei de Souza. **A avaliação institucional como subsídio no processo de tomada de decisão**: um estudo de caso em instituição privada de educação superior. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GARCIA DOS REIS, Fábio José. Tendências e gestão empreendedora das instituições de educação superior: a dinâmica das instituições salesianas. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Educação Superior**, Brasília, v. 25, n. 37, 2007.

GARCIA, Maurício (Org.). **Gestão profissional em Instituições privadas de ensino superior**: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais. Vila Velha: Hoper, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, jan./abr. 2004.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (BRASIL). **SINAES**. Ano. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>>. Acesso em: 22 out. 2009.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. Curitiba: Champagnat, 2005.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Princípios de marketing**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1993.

KWASNICKA, Eunice Laçava. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Local: editora, 2006.

LA JARA, Mónica Jiménez de. **Universidad Construye País**. Disponível em: <<http://www.guni-rmies.net/k2008/page.php?lang=2&id=32>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

LESSARD, Claude. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens quantitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATOSKI JUNIOR, Arivonil dos Santos. **Políticas de avaliação institucional**: regulação e/ou emancipação na auto-avaliação institucional. 2008. 00 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

MAXIMINIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração**: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MINTZBERG, Henry. A criação artesanal da estratégica. In: MONTGOMERY, C.; PORTER, M. E. **Estratégia**: a busca da vantagem competitiva. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes**. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTANA, Patrick J.; CHARNOV, Bruce H. **Administração**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela D. P. Brazilian Higher Education policies and new challenges in international cooperation. In: ANNUAL EAIR FORUM, 22., 2000, Berlin. **Anais...** Berlin: Freire Universtiad, 2000. p. 1-15.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade na educação superior: tendências do século XXI.** In: EGGERT, Edla et al. (Organizadoras). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 4 (Políticas e tecnologias). p. 423-440.

MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (Orgs). **Universidade e Integração no Cone Sul.** Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1992.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance.** Disponível em: <<http://www.oecd.org/document/53>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

RIBEIRO, Antonio Lima. **Teorias da administração.** São Paulo: Saraiva, 2003.

RIBEIRO, D. A. **Universidade necessária.** São Paulo: Paz e Terra, 1969.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Regina Maria Arns da. **O empreendedorismo na gestão universitária: um estudo de caso da UniFAE Centro Universitário.** 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRÍGUEZ, R. A. A. **Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas.** Santiago: Santillana, 2001.

RUIZ, J. M. **Cómo hacer una evaluación de centros educativos.** Madrid: Narcea, 1999.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Maria Abadia, *Qualidade Social da Educação Pública.* **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SPORN, Barbara. **Convergence or divergence in international higher education policies: lessons from Europe.** Disponível em: <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio; BOHNEN, Aloysio. **A universidade: das origens a Renascença.** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1994.

UNESCO. Mesa Redonda Ministerial sobre “educación y desarrollo económico”. In: REUNIÓN DE LA CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO, 34., 2007, Paris.

**Anais...** Disponível em:

<[http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpurl\\_id=27542&url\\_do=do\\_topic&url\\_section=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpurl_id=27542&url_do=do_topic&url_section=201.html)>. Acesso em: 06 dez. 2007.

UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: vision y acción. In: CONFERENCIA MUNDIAL LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais...** Paris: Unesco, 1998. SANTIAGO, R. O conceito de qualidade no Ensino Superior. In: A AVALIAÇÃO na administração pública. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, 1999. p. 355-380.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, out. 2003.

VEIGA, Ilma P. A. "**Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**". 1. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. "**O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**". 11. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 125-140, fev./jun. 2000.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado Coordenador (a) de Curso,

Venho solicitar sua contribuição no preenchimento deste questionário para uso exclusivo na dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/PUCPR. As suas respostas são valiosas para contribuir para o encerramento desta etapa do trabalho.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e solicito enviar a resposta até o dia 10/12/2011 para o seguinte endereço eletrônico: [marcelo.cichacz@pucpr.br](mailto:marcelo.cichacz@pucpr.br). Coloque-me a disposição para eventuais esclarecimentos no telefone 9912-0290 ou no e-mail citado acima.

<b>Data do preenchimento do questionário:</b> /    / <b>Centro:</b>		
<b>Nota <u>do curso sob sua direção</u> no último Enade:</b>		
<b>Tempo como gestor do curso:</b> _____ <b>Escolaridade:</b> (   ) Mestrado (   ) Doutorado		
<b>Atua como docente?</b> (   ) Sim    (   ) Não		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">Se sim, com que carga horária? _____</td> <td style="width: 50%; border: none; text-align: right;"><b>Tempo como docente?</b> _____</td> </tr> </table>	Se sim, com que carga horária? _____	<b>Tempo como docente?</b> _____
Se sim, com que carga horária? _____	<b>Tempo como docente?</b> _____	

1. Como você avalia o curso que dirige?

2. Como avalia o desempenho do curso que dirige no Enade?



