



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL**

CLÁUDIO AMORIM DOS SANTOS

BRASÍLIA/DF
JULHO DE 2018

CLÁUDIO AMORIM DOS SANTOS

**EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

BRASÍLIA/DF

JULHO 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSA237e SANTOS, CLÁUDIO AMORIM DOS
EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL / CLÁUDIO AMORIM DOS
SANTOS; orientador JOSÉ VIEIRA DE SOUSA. -- Brasília, 2018.
142 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Educação Superior. 2. Avaliação. 3. Autoavaliação
Institucional. 4. CPA. 5. Distrito Federal. I. SOUSA, JOSÉ
VIEIRA DE, orient. II. Título.

CLÁUDIO AMORIM DOS SANTOS

**EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

COMISSÃO EXAMINADORA

Brasília, 06 de julho de 2018.

Professor Dr. José Vieira de Sousa
(Orientador – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB)

Professora Dra. Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert
(Examinadora externa – Universidade Federal de São Paulo – Unifesp)

Professora Dra. Cristina Madeira Coelho
(Examinadora interna – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB)

Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
(Membro suplente – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pela compreensão dos vários momentos de ausência, especialmente aos meus filhos, Kauê, Nathan e Lívia.

Ao meu orientador, professor Dr. José Vieira de Sousa, pela disposição e grande cuidado em me orientar ao longo desse processo.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo apoio e tempo a mim disponibilizados para realização desta pesquisa.

Aos meus amigos de vida, trabalho e pesquisas que foram de grande importância na formulação das minhas ideias e devaneios ao longo deste trabalho.

Aos grupos de estudo dos quais faço parte – Sub 3 do Universitas/Br (POW1) e Grupo de Políticas de Avaliação da Educação Superior –, entre os quais agradeço em especial ao primeiro por me conceder bolsa de estudo durante o primeiro ano.

Às instituições de educação superior pesquisadas, que permitiram a realização deste trabalho.

Muito obrigado.

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que fecham ou abrem os circuitos da história.

Florestan Fernandes.

RESUMO

Este estudo aborda um dos temas centrais da educação superior brasileira: a avaliação institucional e mais especificamente a autoavaliação, instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Os atuais processos que avaliam e regulam a educação superior brasileira estão ganhando maior destaque em virtude da considerável expansão ao longo dos anos e da preocupação com a qualidade de sua oferta; e nessa direção a autoavaliação institucional vem assumindo forças nas pesquisas acadêmicas. Objetivou-se, assim, nessa pesquisa, por meio da abordagem qualitativa e do estudo de caso, investigar efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal (DF), considerando as orientações advindas do Estado. Para isso foram investigadas as ações desenvolvidas pelas Comissões Própria de Avaliação (CPAs) de duas instituições privadas de educação superior no período de 2016 e 2017. A coleta de dados foi realizada recorrendo a documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos que lidam com a autoavaliação das instituições pesquisadas, a saber: dois representantes discentes, dois docentes, dois técnicos administrativos e dois da sociedade civil organizada. Com o auxílio da categoria metodológica da contradição, foi possível contemplar os objetivos da pesquisa, sempre levando em consideração os embates e tensões inerentes à implementação de uma política de avaliação. A análise dos dados revelou que as instituições pesquisadas realizam a autoavaliação mesmo antes de sua obrigatoriedade a partir do Sinaes, em 2004. Entretanto, fica evidente nas instituições privadas de educação superior estudadas que a prática da autoavaliação nada mais é que uma forma de burocratizar algo que já vinha sendo praticado. Todavia, mesmo com a obrigatoriedade da autoavaliação imposta pelo Sinaes, a autoavaliação vem sendo confundida com um relatório que imprime somente as boas ações praticadas pelas instituições privadas de educação superior. Enfim, percebe-se que a autoavaliação institucional praticada pelas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal é realizada de forma a exaltar suas qualidades, deixando de lado o caráter formativo de autoavaliação proposto pelo Sinaes.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação. Autoavaliação Institucional. CPA. Distrito Federal.

ABSTRACT

This study addresses one of the central themes of Brazilian higher education: the institutional evaluation and, more specifically, the self-evaluation, instituted by the National Higher Education Evaluation System (SINAES) created by the Law n.10.861 of April 14th, 2004. The current processes that evaluate and regulate the Brazilian higher education are gaining more prominence due to the considerable expansion of this education level over the years and the concern with the quality of its offer; and in this way, the institutional self-evaluation has been taking over an importance in the academic researches. Thus, in this research, through a qualitative approach and a case study, we investigated the effects of the self-evaluation in the private higher education institutions of the Federal District, considering the State orientations. For this purpose, the actions developed by the Internal Evaluation Commissions (CPAs) of two private higher education institutions in the period of 2016 and 2017 were investigated. The data collection was done using official documents and semi-structured interviews realized with the subjects that deal with the self-evaluation of the private education institutions, namely: two students, two teachers, two administrative technicians and two people of the organized civil society. With the assistance of the methodological category of contradiction, it was possible to contemplate the objectives of the research, always taking into account the conflicts and tensions inherent to the implementation of an evaluation policy. The data analysis showed that the institutions in this research make the self-evaluation even before it was compulsory from the SINAES, in 2004. However, it is evident in the private institutions of higher education studied that the practice of self-evaluation is nothing more than a way of bureaucratizing something that had already been practiced. Nevertheless, even with the mandatory self-evaluation imposed by SINAES, the self-evaluation has been confused with a report that shows only the good actions taken by the private higher education institutions. Finally, it can be seen that the institutional self-evaluation practiced by the private higher education institutions of the Federal District are carried out in a way that elevate their qualities, leaving aside the formative character of the self-evaluation proposed by SINAES.

Keywords: Higher Education. Evaluation. Institutional self-evaluation. CPA. Federal District.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
Andifes	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEA	Comissão Especial da Avaliação
CF	Constituição Federal
CNE	Câmara Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DF	Distrito Federal
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
e-MEC	Sistema de transmissão eletrônica de processos do Ministério da Educação
e-SIC	Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão
Fies	Financiamento Estudantil
Geres	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
BDCT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	Lei de Acesso a Informação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal

Paideia	Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PND	Programa Nacional de Desestatização
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Poge	Políticas Públicas e Gestão da Educação
RA	Região Administrativa
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF	Superior Tribunal Federal
UFC	Universidade Federal do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa do Distrito Federal (2018).....	24
Mapa 2: Mapa das IES ativas no Distrito Federal em 2018.....	40

GRÁFICO

Gráfico 1: Evolução de alunos ingressantes nas instituições privadas de educação superior no Brasil – 2008 -2016.....	93
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos principais aspectos da avaliação da educação superior (1983 a 1993).....	61
Quadro 2: Códigos e descrições dos sujeitos da pesquisa.....	90
Quadro 3: Registros de reclamações no site www.reclameaqui.com.br sobre as instituições privadas de educação superior A e B (2017-2018).....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de IES, por Categoria Administrativa – Brasil (2007-2016).....	14
Tabela 2: Dissertações e teses sobre autoavaliação (Brasil: 2013-2017).....	21
Tabela 3: Distribuição de IES por categoria administrativa e organização acadêmica no Distrito Federal nos anos de 2016 e 2018.....	40
Tabela 4: Situação da publicização dos relatórios autoavaliativos em sites institucionais das IES do Distrito Federal (2018).....	45
Tabela 5: Pesos dos eixos para os atos de credenciamento nas modalidades presencial e a distância (INEP, 2017).....	48
Tabela 6: Pesos dos eixos para os atos de reconhecimento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância (INEP, 2017)	50
Tabela 7: Frequências da categoria “qualidade” nos documentos institucionais das instituições “A” e “B” (2015-2018).....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
As justificativas do estudo: problematização e delimitação do tema.....	17
O estado do conhecimento sobre a temática proposta.....	19
A amostra do estudo, sujeitos e recorte temporal.....	23
Objetivos e base metodológica.....	29
A organização do estudo.....	32
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANDIR PARA AVALIAR.....	34
1.1 Expansão e qualidade da educação superior pós-LDBEN nº 9.394/1996: entre o público e o privado.....	34
1.2 Avaliação da educação superior brasileira: conceitos e características.....	42
1.3 Publicização da autoavaliação nas IES: como a autoavaliação é apresentada no DF.....	44
CAPÍTULO 2 - O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	53
2.1 As fases da avaliação da educação superior no Brasil.....	53
2.2 Regulação e avaliação a partir do Estado-avaliador.....	65
2.3 Autoavaliação institucional no Sinaes: concepção e entraves.....	72
CAPÍTULO 3 - EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL.....	83
3.1 O percurso, análise e interpretação dos dados coletados.....	84
3.2 Contextualizando o campo empírico.....	85
3.3 A prática da autoavaliação: contradições observadas em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal.....	96
CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	129
ANEXO.....	133

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada *Efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal*, foi desenvolvida no âmbito do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). O estudo encontra-se vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge) e ao Eixo de Interesse “Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior”, inscrevendo-se no campo da política pública de avaliação da educação superior.

Objetivou-se nesta pesquisa investigar efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior¹ do Distrito Federal (DF), considerando as orientações advindas do Estado. Para isso foram investigadas as ações desenvolvidas pelas Comissões Própria de Avaliação² (CPA) de duas instituições privadas de educação superior da região no período de 2016 e 2017. À escolha, priorizou instituições que acompanharam o processo expansionista a partir dos anos de 1960.

A atual política que avalia e regula a educação superior brasileira está ganhando maior destaque em virtude da considerável expansão desse nível de ensino ocorrida ao longo dos anos e da preocupação com a qualidade de sua oferta; e nessa direção a autoavaliação institucional vem assumindo forças nas pesquisas acadêmicas. Autores como Rothen e Barreyro (2008) e Mancebo e Martins (2015) apontam que estão crescendo, consideravelmente, os estudos científicos que tratam dessa expansão nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 1960. E o Distrito Federal acompanhou esse movimento de forma intensa (MARTINS, 1997; SOUSA, 2003; SOUSA, 2006; SOUSA, 2013).

Esta pesquisa, considerando a amplitude na qual o atual sistema de avaliação da educação superior se configurou, se propõe a refletir sobre uma fatia da política pública para educação superior: a autoavaliação institucional. É na autoavaliação das instituições de educação superior

¹ Em respeito às mudanças ocorridas na legislação da educação brasileira, se manterá a nomenclatura “ensino superior” – termo que estava válido até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – somente em citações de autores que a utilizarem ou quando estivermos discorrendo sobre situações específicas, anteriores ao ano de 1996. Nos casos referentes ao período pós-LDBEN utilizar-se-á a expressão “educação superior”.

² Conforme previsto no artigo 11 da Lei 10.861 de 2004, será de responsabilidade de cada instituição a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), a qual atuará de forma autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior e terá a responsabilidade de conduzir os processos de avaliação internos, de sistematizá-los e de prestar informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sua constituição, conforme a mesma lei, dar-se-á pela representação de todos os segmentos da comunidade universitária – docentes, discentes, técnicos administrativos e sociedade civil organizada. (BRASIL, 2004).

(IES) que se percebe o movimento de forças, muitas vezes antagônicas, dos sujeitos que a praticam. Isso fica evidente quando se estuda a trajetória da autoavaliação no contexto da educação superior. Ao longo dos anos, sua forma ficou marcada pelo caráter formativo que assumia e, em outros momentos, pelo controle.

De início se esclarece que esta pesquisa buscou analisar qual a impressão que as instituições privadas de educação superior do DF possuem sobre a autoavaliação institucional e como elas percebem os efeitos das ações desenvolvidas nos resultados obtidos após a sua realização. Assim posto, analisa-se de que forma a atual política de avaliação da educação superior brasileira está sendo compreendida e vivenciada pelas instituições privadas de educação superior do DF e qual o efeito da autoavaliação em sua prática. Cabe ressaltar que prática e *práxis* não devem ser confundidas. Nesta pesquisa será tomada a definição dada por Marx (1989), em que a *práxis* é um conjunto de práticas e teorias, cujas relações sociais são capazes de modificar uma teoria existente. Assim, a prática será considerada como um elemento transformador do processo autoavaliativo. Consequentemente, se entende a essência do homem como *práxis*, a atividade consciente. Para além, esta pesquisa buscou, a partir do olhar das instituições privadas de educação superior, estabelecer uma relação entre o que é compreendido sobre o processo autoavaliativo e os efeitos de suas ações.

Para Macarenhas (2014), a *práxis* se expressa por meio do trabalho que é atividade criadora, produtora, realizadora. Por isso o trabalho é essencialmente humano e o elemento fundamental de constituição da sociabilidade. Por meio dele o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens, transformando a realidade que o cerca e a si mesmo.

Entende-se que a autoavaliação, no contexto da política pública para educação superior, possui uma transversalidade imensa, sendo passível de várias análises empíricas. Entretanto, esta pesquisa limitar-se-á na tentativa de se estabelecer a relação entre a compreensão dos sujeitos responsáveis pela prática da autoavaliação e como esses mesmos sujeitos percebem os efeitos dos resultados obtidos por intermédio do processo autoavaliativo.

Considerando o estado do conhecimento sobre a autoavaliação na educação superior e especificamente sobre esse tema no campo no Distrito Federal, percebe-se que praticamente não há pesquisas que tenham tomado como objeto de investigação as instituições privadas de educação superior retratando suas dinâmicas e especificidades. Ressalvam-se os trabalhos realizados por Martins (1997) e Sousa (2003; 2009; 2012; 2013), cujas pesquisas foram direcionadas à educação superior local.

Para Sousa (2006), a alternativa adotada pelo governo a partir dos anos de 1960 foi a de estimular a expansão da educação superior pela via privada, na perspectiva de garantir maiores

opções de cursos permitindo a inserção de novos profissionais para atender ao mercado brasileiro. E, no caso do Distrito Federal, essa expansão também foi observada ao longo dos anos. O movimento expansionista ocorrido na capital federal foi realizado de forma distinta das demais regiões brasileiras, chegando a atingir índices superiores, comparados às outras regiões.

Embora, em princípio, se possa supor que isso tenha ocorrido em função de um mercado profissional terciário também em crescimento no Distrito Federal, é preciso examinar melhor essa questão. Há necessidade, por exemplo, de discutir como as IES privadas procuraram maximizar seu trabalho, frente à concorrência dentro do campo no qual se situam e à política educacional definida nos anos de 1990 para a educação superior no Brasil. (SOUSA, 2013, p. 153).

Ainda de acordo com o autor, a educação superior privada foi expandida e diversificada nas décadas subsequentes à Reforma Universitária de 1968. Sua ampliação ocorreu em favor dos empresários diante das pressões exigidas pelo mercado capitalista dando uma nova roupagem a educação privada. Contudo, anteriormente à reforma universitária vivida na década de 1960, o setor privado já vinha demonstrando sinais de ascensão com o crescente número de matrículas. Sobre as características da educação superior privada no DF, trataremos com maior profundidade no capítulo 3.

Até meados dos anos 1960, o campo das IES brasileiras se organizava basicamente pelos estabelecimentos de ensino públicos e confessionais. Para Fonseca (1991), essas organizações se preocupavam em ofertar uma educação voltada para a reprodução dos seus esquemas de pensamentos e suas visões de mundo e não de se fazer da educação um empreendimento rentável no plano econômico. Após esse período, verificou-se um grande crescimento da oferta do ensino via instituições privadas, movimento que pode ser justificado por várias razões, entre elas: i) reconfiguração de grupos sociais; ii) alteração da economia brasileira de um modelo agrário para um modelo industrial; iii) necessidade de mão de obra especializada pós-1930³.

Na década de 1980 presenciamos medidas por parte do Estado que deram uma desaceleração na expansão da educação superior privada (Decreto 86.000/81; Decreto 91.694/85; Decreto 93.594/86). Tais decretos foram responsáveis pela suspensão temporária de criação de novos cursos de graduação de qualquer natureza, em particular os cursos de direito.

Nos anos seguintes e especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram apresentadas no seu Plano Diretor as diretrizes para seu governo que estabeleciam

³ A partir da década de 1930 o Brasil passou por transformações econômicas e sociais profundas que foram responsáveis pela radical mudança do perfil do País a partir de então. As mais significativas foram, sem dúvida, a industrialização em larga escala e a substituição da mão de obra imigrante nas regiões econômicas mais ativas.

que “o Estado deveria assumir funções de coordenação e financiamento da política pública e não de agente executor, permitindo que funções públicas fossem ofertadas e compartilhadas com a iniciativa privada e isso ficou evidente na educação superior”. (BRASÍLIA, 1995, p. 6-11). Ao analisarmos essas diretrizes, percebemos uma vontade por parte do Estado de assumir o controle da qualidade da educação. Não que essa preocupação não estivesse presente nos debates sobre a avaliação da educação superior, mas quando ocorria era de forma tímida e isolada.

O crescimento da educação superior se deu de forma acelerada, porém com oscilações. Ao observarmos a linha histórica da quantidade de IES no Brasil dos últimos dez anos (2007-2016) verificamos que há momentos de crescimento, mas com oscilações, sendo o número de IES inferior quando comparado ano a ano, como apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Evolução do número de IES, por Categoria Administrativa – Brasil (2007-2016)

Categoria Administrativa	ANO									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Pública	249	236	245	278	284	304	301	298	295	296
Privada	2.032	2.016	2.069	2.100	2.081	2.112	2.090	2.070	2.069	2.111
Total Geral	2.281	2.252	2.314	2.378	2.365	2.416	2.391	2.368	2.364	2.407

Fonte: Censo (2016).

Apresentados os números, constatamos que entre os anos de 2007/2008, 2010/2011 houve uma redução no total de IES ativas (públicas e privadas) ocorrendo um aumento no ano de 2012. Nos anos seguintes até 2015 verificou-se, novamente, uma redução de IES ativas. Em 2016 o número de IES ativas apresenta leve crescimento aproximando-se ao ano de 2012, período com mais quantidade de IES ativas.

Registra-se que entre 1968 a 2001 o crescimento das instituições privadas que ofertavam educação superior no DF foi superior aos 300,0%, época em que surgiram novos estabelecimentos educacionais que sobrepujaram até mesmo os índices nacionais. (MARTINS, 1997; SOUSA, 2003).

Nota-se que a expansão da educação superior via privatização no Brasil foi sendo constituída em um arranjo complexo. A exemplo disso, podemos citar a atual política utilizada para se avaliar a oferta e qualidade da educação superior. As normas que regem a avaliação da educação superior no Brasil ainda não estão clarificadas para toda sociedade. Segundo Dias Sobrinho (2008), o que percebemos é que a avaliação da educação superior brasileira foi se

constituindo em diversos índices, indicadores, eixos e pesos que se confundem diante dos seus significados e objetivos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) teve sua origem no ano de 2004 com a promulgação da Lei nº 10.861⁴. Nele estão presentes as dimensões a serem avaliadas obrigatoriamente: i) a missão e o plano de desenvolvimento institucional; ii) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; iii) a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere a sua contribuição em relação à inclusão, ao desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; iv) a comunicação com a sociedade; v) as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; vi) organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; vii) infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; viii) planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; ix) políticas de atendimento aos estudantes; e x) sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004).

Para Silva (2015), a autoavaliação institucional, que é apresentada na oitava dimensão, é um dos mecanismos para se aferir, de forma mais fidedigna, a qualidade da educação superior. Todavia, a utilização dos resultados obtidos internamente, por intermédio da autoavaliação, vem se confundindo com a economia de mercado, especificamente nas instituições privadas, as quais possuem como mote a utilização de seus resultados para autopromoção. A exemplo disso, podemos citar as constantes vinculações publicitárias expostas na mídia que utilizam de forma distorcida os diferentes conceitos obtidos a partir dos Sinaes.

O Sinaes se fundamentou na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia

⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais. Seus princípios fundamentais foram pautados: i) na responsabilidade social com a qualidade da educação superior; ii) reconhecimento da diversidade do sistema; iii) respeito à identidade, à missão e à história das instituições; iv) globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; e v) continuidade do processo avaliativo. (INEP, 2004).

A autoavaliação institucional assume sua representatividade nas políticas públicas para avaliação da educação superior com o surgimento do Sinaes. Mas para que isso ocorresse diversos foram os momentos de embates sobre a sua atual posição diante das políticas públicas. A respeito dessas tensões, essas serão aprofundadas no capítulo 2 desta pesquisa.

A autoavaliação tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Mas sua prática tende a ser exitosa quando conta com a participação efetiva de toda comunidade acadêmica. Nesse caso, a instituição constrói, aos poucos, uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidades acadêmica e social.

A avaliação interna ou auto-avaliação [*sic.*] tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. Identificando as fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei, a *auto-avaliação* [*sic.*] é um importante instrumento para a tomada de decisão e dele resultará um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões (INEP, 2004, p. 9).

Assim posto, a avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para que isso ocorra ela deve ser pensada com o objetivo de sistematizar informações, analisar coletivamente os significados de suas realizações, desvendar formas de organização, administração e ação, identificar pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades e estabelecer estratégias de superação de problemas. A avaliação interna ou autoavaliação é,

portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES (INEP, 2004).

Diante do exposto, é importante aprofundar as pesquisas em direção da autoavaliação, pois a mesma vem demonstrando ser uma ferramenta importante para a prática avaliativa. A forma como se organiza no Sinaes permite que ela seja democrática com a participação de toda comunidade acadêmica.

As justificativas do estudo: problematização e delimitação do tema

Como mencionado nas considerações iniciais e considerando a atual política de avaliação da educação superior brasileira, o que se questiona nesta pesquisa é: quais os efeitos da autoavaliação institucional na educação superior privada do Distrito Federal a partir da compreensão dos sujeitos que a produzem?

Como um instrumento para tomada de decisões, a avaliação interna de uma IES precisa ser repensada constantemente submetendo-se à meta-avaliação. Essa pode influenciar avaliações que, por sua vez, influenciam os rumos da sua utilidade, ou não. A realização de uma meta-avaliação exige uma pesquisa aprofundada sobre a documentação produzida pela avaliação, seus estágios, sua receptividade entre os interessados e participantes, os possíveis conflitos de interesse entre as partes envolvidas, enfim, sobre uma longa lista de acontecimentos e informações. (ARROYO, 2010). Para Pinto (2015), a meta-avaliação é um modo de assegurar e comprovar a qualidade da avaliação por meio do acompanhamento, da revisão e do aperfeiçoamento do processo avaliativo. Esse autor considera necessária a realização de uma meta-avaliação do Sinaes em virtude da atual heterogeneidade existente nas IES brasileira, as quais estão classificadas de acordo com suas organizações acadêmicas (universidades, centros universitários e faculdades) e categorias administrativa (pública e privada) diante do Estado.

A meta-avaliação não será aprofundada nessa pesquisa, embora sua compreensão seja importante para o entendimento da atual política de avaliação da educação superior. Essa escolha se deu considerando a delimitação de nossa pesquisa e o tempo estimado para sua conclusão. Assim, enfatizamos que este estudo trata da compreensão e efeitos da autoavaliação institucional em instituição privada de educação superior do DF.

Justifica-se para esta escolha as recentes análises sobre avaliação institucional. Tais análises apontam que não se pode desconsiderar ou, ainda, ignorar os resultados obtidos em um processo autoavaliativo, os quais podem e devem ser usados na tomada de decisão na gestão da IES.

Para entendermos os efeitos da autoavaliação em instituição privada de educação superior outras indagações foram surgindo ao longo deste estudo: i) como a autoavaliação proposta pelo Sinaes é desenvolvida no âmbito das instituições privadas de educação superior do Distrito Federal? ii) as instituições privadas de educação superior investigadas implementam a autoavaliação em sua gestão de maneira articulada aos resultados das avaliações externas? iii) e ainda, como as instituições pesquisadas utilizam os resultados obtidos na autoavaliação para a melhoria da qualidade de suas práticas?

Segundo Dias Sobrinho e Ristoff (2003), a autoavaliação é uma das modalidades da avaliação institucional. Em qualquer instituição educativa a prática da autoavaliação institucional requer uma análise interdisciplinar, uma vez que essa ação envolve diversos sujeitos da comunidade acadêmica. A sua intencionalidade é mapear de forma mais fidedigna as potencialidades e fragilidades da IES na busca de ações que melhorem os resultados definidos estrategicamente. “A intenção da autoavaliação não é de punição, comparação ou premiação. Tampouco deve ser utilizada para promover o ranqueamento entre as IES”. (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 38). A sua principal intenção diz respeito à compreensão e utilização dos seus resultados como uma ferramenta na melhoria da gestão da IES.

Outro ponto que corroborou a escolha da temática foi o caminho percorrido por mim. Finalizei minha primeira graduação em Licenciatura em História, pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), no ano de 2005. Em minha trajetória profissional, atuei em diversas políticas direcionadas à educação – da básica à superior. Em meio a sua primeira graduação, iniciei minha trajetória profissional como consultor de acompanhamento do então programa Alfabetização Solidária, projeto que tinha como proposta a alfabetização de jovens e adultos em parceria com a Unesco. Naquele período, as Organizações Não Governamentais (Terceiro Setor) agiam em parceria com o Estado no combate ao analfabetismo.

Minha atuação na educação superior se iniciou na esfera privada no ano de 2004, nas Faculdades Unicesp, em Brasília, como auxiliar de direção e membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Especializei-me em Docência do Ensino Superior nessa mesma instituição privada de educação superior, no ano de 2008, e em Educação, Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade Federal de Goiás, em 2012. Naquele mesmo ano, fui nomeado ao cargo de professor dos anos iniciais, via concurso público, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, passando a atuar na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A educação superior foi ocupando um lugar de destaque nas minhas inquietações, muitas delas atribuídas ao longo dos anos em sala de aula, outras vivenciadas na prática da aplicabilidade da política pública voltadas à educação superior e, ainda, como acadêmico.

No ano de 2004 vivíamos um divisor de águas com a sanção da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). A referida lei delineava todo o arcabouço metodológico e operacional da avaliação das IES, fazendo com que as mesmas se reorganizassem para absorver os novos procedimentos de avaliação, incluindo-se a autoavaliação institucional, prática até então não obrigatória.

Nos anos vividos na educação superior privada do Distrito Federal, acompanhei, na prática, todos os processos estabelecidos pelo Sinaes para o funcionamento legal de uma IES: credenciamento, credenciamento, autorização de curso, reconhecimento de curso e renovação de reconhecimento de cursos. Nesse percurso percebi que a autoavaliação, na maioria das vezes, era antagônica às opiniões da comunidade acadêmica. Existiam as opiniões que estabeleciam o processo autoavaliativo como um ganho para a comunidade acadêmica, ao ser incluída na tríade avaliativa do Sinaes, e opiniões contrárias, uma vez que tal procedimento se encontrava solto e carente de *feedback* por parte do Estado, fatores que corroboraram a escolha do objeto de estudo.

Desse modo, o estudo tem importância não só acadêmica, pelo conhecimento que possibilita o tema, mas também social, já que oferece subsídios para a reflexão da prática adotada nas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal, em vista de seus objetivos educacionais e seu papel na e para a sociedade da qual faz parte.

O estado do conhecimento sobre a temática proposta

Martins (1997) tratou a questão da educação superior privada no Distrito Federal considerando o período de 1973-1993 e retratando as principais características dessa modalidade. Para o autor, o principal motivo para a instalação da rede privada de ensino se deu em virtude de: i) grande crescimento populacional ocorrido pós-inauguração e transferência da capital do Brasil; ii) suas características econômicas que estavam voltadas para o setor terciário, correspondendo às atividades de comércio de bens e à prestação de serviços; e iii) vagaroso crescimento da única universidade pública existente, a Universidade de Brasília (UnB).

Posteriormente, Sousa (2003), em sua tese de doutorado, abordou o processo de constituição da educação superior privada do Distrito Federal ao analisar seu processo de expansão entre os anos de 1995 a 2001. À época, esse autor conseguiu contemplar todas as sessenta e cinco IES em atividade. Com objetivo de examinar a lógica expansionista local, buscou entender a relação desse fenômeno com a dinâmica da educação superior a nível nacional, constatando que a expansão ocorrida entre 1995 e 2001 no Distrito Federal possibilitou a instalação de IES em várias localidades da região. Essas IES, contudo, segundo o mesmo, foram

sendo criadas com objetivos distintos, considerando: i) as posições que ocupavam na educação superior; ii) sua proximidade geográfica; iii) a natureza de seus cursos; e iv) o perfil da clientela que disputavam.

Constatou-se que a recente expansão do ensino superior privado local ocorreu possibilitando a instalação dessas instituições em várias cidades do DF, ao contrário do que se revelou em sua fase de instalação e quando houve uma concentração das mesmas na região de Brasília. Verificou-se, também, que o segmento pesquisado configura-se em um espaço no qual os agentes e instituições nele inseridos possuem interesses distintos e estabelecem, simultaneamente, relações de cumplicidade e concorrência. (SOUSA, 2003, p. 14).

Ainda sobre estudos que tenham como objeto a autoavaliação institucional, foi realizado levantamento considerando o período de 2013 a 2017. Optou-se por realizar uma busca no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (BDCT) e no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) entre 2013 e 2017, utilizando como descritores os termos “autoavaliação (auto-avaliação)” e “autoavaliação institucional (auto-avaliação institucional)”⁵. Os descritores foram pesquisados no campo “assunto” e também no campo “título”.

Realizada essa seleção, os estudos foram organizados em tabelas com ajuda do aplicativo *WPS Office* segundo “título do estudo”, “autor”, “tema”, “tipo” (tese ou dissertação) e “palavras-chave” utilizadas pelos autores dos trabalhos. A realização desse procedimento contribuiu para o cruzamento de dados quantitativos que indicaram os anos em que se concentram as publicações, os autores e os temas abordados. Foi encontrado um total de sete teses e dezenove artigos, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2: Dissertações e teses sobre autoavaliação (Brasil: 2013-2017)

	Ano					Total
	2013	2014	2015	2016	2017	
Teses	0	4	1	2	0	7

⁵ Para a busca foram utilizadas as duas grafias: “auto-avaliação” e “autoavaliação”. A palavra “auto-avaliação” passou a ser reescrita pelo Novo Acordo Ortográfico como “autoavaliação”, a partir de 2016. Segundo a nova regra, deve-se utilizar o substantivo feminino autoavaliação sempre que quisermos referir uma avaliação do próprio, ou seja, uma avaliação feita pela própria pessoa que está a ser avaliada.

Dissertações	4	4	4	4	3	19
Total	4	8	5	6	3	26

Fonte: Ibict, Capes (nov. 2017).

Das teses publicadas, identificam-se sobre a temática da autoavaliação institucional Andrade (2014), Zanotto (2014), Queiroz (2014), Griboski (2014), Rodrigues (2015), Botelho (2016) e Martins (2016).

Andrade (2014) analisou em sua pesquisa o papel da autoavaliação e suas repercussões no processo de tomada de decisões, a partir dos resultados da autoavaliação. Como a autoavaliação é realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), a questão de sua pesquisa foi baseada em investigar se os gestores de uma instituição de ensino superior privada e localizada no Sul de Minas Gerais utilizam os resultados da autoavaliação, sistematizados nos relatórios da CPA, para a tomada de decisões na gestão. Demonstrou, ainda, que apesar do caráter conservador, tecnocrático e de conotações políticas da autoavaliação institucional, em face de seu caráter formativo preconizado pelo Sinaes, ela tem também o aspecto positivo, pois pode conduzir a um contínuo aperfeiçoamento da gestão acadêmica e dos processos avaliativos, se seus resultados forem utilizados para estimular o debate e a reflexão, o que pode contribuir para o processo de tomada de decisões pelos gestores na gestão da IES.

Para tentar clarificar sobre a temática autoavaliativa, Zanotto (2014) pesquisou uma IES pública na região de São Paulo e concluiu que a autoavaliação institucional é um mecanismo falho, inoperante, que não atende às demandas da comunidade acadêmica e, ainda, que não atinge a sua finalidade profícua, a melhoria da universidade.

Em uma análise sociopolítica, Queiroz (2014) supõe que a avaliação, consolidada por determinadas condições de produção política e prática social do Sinaes, configura-se em importante instrumento que produz a mediação do Estado com as instituições e seus cursos de educação superior para acomodar interesses em nome de um discurso de qualidade. A investigação demonstrou que a constituição da educação superior brasileira é marcada por dois movimentos, regulação e avaliação, tensionados por múltiplos interesses. A produção política do Sinaes, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), em suas contradições e mediações, consolidou a avaliação de regulação para fins de reconhecimento de cursos de graduação.

Com relação aos resultados advindos da tese de Griboski (2014), tem-se que a autora buscou analisar se os resultados obtidos pelo Sinaes têm se caracterizado como forma de regulação do Estado e/ou como instrumento de indução à qualidade da educação superior. Chegou à conclusão de que muitas vezes as estratégias e decisões da gestão parecem estar dissociadas das necessidades sociais e ainda que pouco se discute nas IES e nas instâncias

governamentais o conjunto das informações avaliativas (dos estudantes, do curso e da IES), como pressupõe o Sinaes. As mudanças que, porventura, tenham sido incorporadas pela gestão acadêmica e institucional se devem mais às exigências do órgão regulador do que a uma concepção formativa e emancipatória voltada ao desenvolvimento dos estudantes.

Rodrigues (2015) investigou os efeitos produzidos pelo Sinaes em um grupo de instituições privadas de educação superior mineiras, considerando o processo de migração dessas instituições para o Sistema Federal de Ensino, em decorrência do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI, 2015), em setembro de 2008, pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Confirmou a tese de que os efeitos do Sinaes são influenciados pelos significados que os atores da esfera local atribuem a essa política de avaliação. Assim, Ficou evidenciado que a política de avaliação do Sinaes tem adquirido no interior das IES mineiras os sentidos da regulação da qualidade, com o controle de indicadores e de insumos em detrimento da avaliação formativa e indutora de qualidade nos processos.

Abordando a temática da autoavaliação institucional, Botelho (2016) buscou compreender os efeitos decorrentes da adesão da Universidade Estadual de Goiás (uma IES multicampi) à política de avaliação, e suas implicações como mediação para a busca da qualidade. Seu estudo demonstrou, notadamente, a falta de compromisso dos gestores para com o processo avaliativo e o não uso dos resultados, muito embora seja nítido que a CPA se esforce para bem desempenhar aquilo que lhe compete, que é a coordenação da avaliação interna.

Sobre essa mesma temática, Martins (2016) analisou os seus processos e suas articulações com a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Seu estudo se norteou na tentativa de achar resposta para a seguinte questão: “o processo de autoavaliação institucional contribui para a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa?” (p.10).

Verifica-se com essas teses que as recentes pesquisas abordam a temática da autoavaliação institucional na perspectiva da gestão e retratando seus efeitos na qualidade da oferta da educação superior, sendo sua maioria direcionada às instituições públicas, com exceção de Andrade (2014) e Rodrigues (2015). O levantamento das teses possibilitou verificar as dificuldades que as IES enfrentam para construir um processo autoavaliativo, apesar de reconhecerem sua importância.

Com relação às dissertações, verificou-se, de forma sintética, que os trabalhos vão ao encontro das teses, focando a autoavaliação para a melhoria da gestão, da qualidade da educação e suas contradições diante do Sinaes e tomando como referência a esfera pública: Falleiros (2013), Souza (2013), Caldas (2013), Hora (2013), Vale (2014), Santos (2014) Goulart (2014),

Ferreira (2014), Bruschi (2015), Pereira (2015), Sudan (2015), Saboya (2015), Nunes (2016), Silva (2016), Silva (2016), Gonçalves (2016), Kwecko (2017), Andrade (2017) e Fernandes (2017). Destacam-se entre essas pesquisas as realizadas por Nunes (2016), Silva (2016) e Andrade (2017), que abordaram a autoavaliação no contexto das instituições de educação superior privadas, considerando a sua importância para a melhoria da gestão. Considerando os Programas de Pós-Graduação no Brasil, Teixeira Junior (2015) aponta que a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) são as instituições com maior número de produções sobre o Sinaes.

A pertinência da pesquisa sobre o estado do conhecimento, segundo Marconi e Lakatos (2003), consiste na possibilidade de exploração de novas áreas, propiciando o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Para o autor, a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes com tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações que o problema nos apresenta.

É importante frisar que a autoavaliação vem apresentando um número considerável de pesquisas nos últimos anos. Contudo, não encontramos pesquisas direcionadas para análise dos efeitos da autoavaliação a partir das práticas adotadas pelas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal, considerando as normas e orientações da política pública para avaliação da educação superior, propostas pelo Sinaes.

A amostra do estudo, sujeitos e recorte temporal

O Distrito Federal, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, conta com uma população estimada de 3.013 milhões que ocupa uma área de 5.802 mil km². Essa área, por sua vez, encontrava-se dividida, nesse mesmo ano, em trinta e uma regiões administrativas (RA), sendo Brasília uma delas. Essa última foi planejada por Lúcio Costa (1902 – 1998) e construída em, aproximadamente, quarenta e um meses, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) e compreende, em termos urbanos, a Asa Norte, a Asa Sul e a área central, que inclui a Esplanada dos Ministérios (IBGE, 2017), conforme apresentado no mapa 1.

Mapa 1: Mapa do Distrito Federal (2018)



Fonte: Codeplan (2018)

No cenário nacional a educação superior cresceu acentuadamente na esfera privada mediante a incorporação de pequenas instituições a outras de maior porte, por meio de fusões e compras a partir dos anos 1990. No DF isso ocorreu obedecendo outra lógica. De acordo com Sousa (2006; 2010), o que desencadeou isso, inicialmente em nível local, foi a proliferação de instituições de pequeno porte que, muitas vezes, foram criadas ofertando, de início, um ou poucos cursos. Esse fato não impediu que essas mesmas instituições participassem do processo concorrencial com outras IES de porte também pequeno, médio ou grande.

Observando a atual conjuntura das instituições privadas de educação superior do DF, verifica-se, como demonstrado por Gaspar e Fernandes (2015), que esse movimento expansionista atribuído às IES de pequeno porte, a partir dos anos 2000, não apresentou grande expressividade comparativamente a tempos anteriores. Isso se deve ao fato de terem sido incorporadas a grupos maiores, seguindo uma tendência mundial, e não por terem sofrido alguma dificuldade por parte do governo. Os autores tomam como exemplo a grande concentração de instituições privadas de educação superior adquiridas por grandes grupos educacionais, como a Kroton⁶, e de outros grupos das mais diversas áreas que resolveram arriscar na educação superior, na intenção de expandir seus lucros.

⁶ Em 1966, em uma sala de aula de Belo Horizonte, MG, cinco jovens amigos ousaram montar um empreendimento na área de educação: o curso pré-vestibular Pitágoras. Dois meses depois, 33 dos 35 alunos do curso Pitágoras foram aprovados. Em dois anos de existência, em novas instalações, o número de alunos já era de 600 jovens

Não distante da realidade nacional, a educação superior no DF também se mostra heterogênea, particularmente no que se refere à esfera privada. No DF, no período de 1991 a 2004, o crescimento das instituições de educação superior no setor privado passou por um expressivo aumento. Em 1993 contava com treze instituições de educação superior. Desse total, duas eram públicas, sendo uma federal (UnB) e outra escola isolada, também de âmbito federal – Instituto Rio Branco (IRBr) – subordinada ao Ministério da Relações Exteriores. As outras onze eram estabelecimentos isolados vinculados ao setor privado (MARTINS, 1997).

Segundo dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (2016), até o ano de 2014 o DF contava com sessenta e duas IES em funcionamento, sendo quatro públicas e cinquenta e oito privadas. Entretanto, ao realizar uma nova consulta no ano de 2018 para a extração dos dados relativos ao ano de 2016 junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por meio do e-MEC, verificou-se a existência de sessenta e sete IES ativas no DF. A justificativa dada pelo sindicato para essa diferença foi a que nos dados levantados por eles foram desconsideradas as IES que possuíam o mesmo endereço de funcionamento. Ressalta-se que para esta pesquisa foram utilizados os números absolutos extraídos do Sistema de Transmissão Eletrônica de Processos do Ministério da Educação (e-MEC), uma vez que nosso foco está nas mantidas, que são responsáveis pela realização da sua autoavaliação⁷. Não obstante, entende-se que principalmente nas instituições privadas de educação superior a relação entre processo autoavaliativo e comunidade acadêmica geralmente se confundem com as demandas advindas das mantenedoras.

No ano de 2018 foi realizada nova consulta pública no (e-MEC) e verificou-se um acréscimo de quinze IES, sendo todas de categoria administrativa privada, totalizando oitenta e duas IES ativas. Essa distribuição encontra-se evidenciada na tabela 3, na página 40.

O sistema de educação superior brasileira é bastante heterogêneo com relação às categorias administrativas, sendo possível identificar nele segmentos institucionais diversos, dotados de características bem distintas e peculiares, tanto no ensino público quanto no ensino

distribuídos em 13 turmas e três turnos. Nascia, então, o que é hoje um dos maiores grupos educacionais do Brasil. No início dos anos 2000 e com a mudança do marco regulatório do setor de educação, surge a primeira Faculdade Pitágoras. Em 2010, a Kroton efetuou a maior aquisição do setor de educação superior do Brasil ao comprar o grupo Iuni Educacional. Em 2011, adquire a Faculdade Atenas Maranhense, Faculdade União, Faculdade do Sorriso e Universidade do Norte do Paraná. Em 2012 adquire o Centro Universitário Cândido Rondon e a Centro Universitário Leonardo da Vinci. Em 2013 o grupo expande com 40 novos Polos de Graduação a Distância pela Universidade do Norte do Paraná e realiza fusão com o grupo Anhanguera, para formar a maior empresa de educação do mundo. Disponível em: < <http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

⁷ É importante frisar que mantenedora e mantida não são pessoas jurídicas distintas, mas de mera definição conceitual, sendo a entidade mantida parte integrante da mantenedora, sendo essa última dotada de personalidade jurídica, portanto, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) do Ministério da Fazenda, possuindo a escrituração contábil e todos os outros requisitos exigidos em lei. (MEC, 2018).

privado. (SOUSA, 2014). O autor alerta que nesse cenário são muitas as diferenças presentes, especialmente quando se busca um contraste entre as redes públicas e privadas. Dessas diferenças a organização acadêmica das IES pode ser qualificada como: i) universidade; ii) centro universitário; iii) faculdade; iv) instituto federal; e v) centro federal de educação tecnológica⁸.

Segundo a Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (MRE), as IES brasileiras podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas de educação são aquelas mantidas pelo poder público, na forma: federal, estadual ou municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado e não cobram matrícula ou mensalidade. Já as Instituições privadas de educação superior são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro.

As instituições privadas sem finalidade de lucro são as: *comunitárias*, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; *confessionais*, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e *filantrópicas*, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDBEN).

Um dos pontos debatido pela comunidade acadêmica diz respeito à subjetividade existente no Sinaes quando se é avaliada uma determinada IES, uma vez que desconsidera-se, por exemplo, a sua realidade local/regional. Esse fato acomoda vários impedimentos para o cumprimento das dez dimensões distribuídas nos cinco eixos, como a análise do corpo docente, a sustentabilidade financeira, entre outros. Uma segunda lacuna está ligada à autonomia da própria prática autoavaliativa nas IES, cuja operacionalização é imposta pelo Estado a partir da Nota Técnica 65/2014. (INEP, 2014). Assim posto, quais seriam os efeitos do processo autoavaliativo em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal que possam ir além das orientações advindas do Estado?

A amostra da pesquisa foi feita tomando como referência duas Instituições privadas de educação superior do Distrito Federal. A escolha se fez considerando: i) seu tempo de atuação na educação superior como categoria administrativa privada; ii) sua inserção local na oferta da educação superior; e iii) sua organização acadêmica – um Centro Universitário e uma Faculdade⁹. Cabe registrar que as instituições privadas de educação superior escolhidas não são

⁸ São institutos de educação brasileiros pertencentes à esfera federal e diretamente ligados ao MEC. Eles ofertam cursos em diversos níveis, como ensino médio, técnico e superior; e com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a maior parte dos centros federais foram convertidos em institutos federais, passando a compor a rede do instituto federal de educação, ciência e tecnologia.

⁹ Os centros universitários, assim como as universidades, têm graduações em vários campos do saber e autonomia para criar cursos na educação superior. Em geral, são menores do que as universidades e têm menor exigência de programas de pós-graduação. Precisam ter, no mínimo, um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado e, pelo menos, um quinto dos professores contratados em regime de tempo integral. As faculdades são instituições de educação superior que atuam em um número menor de áreas do saber. Devem pedir autorização do Ministério

identificadas ao longo da pesquisa, sendo denominadas como instituição “A” e instituição “B”, garantindo, assim, a confidencialidade das informações obtidas, analisadas e interpretadas.

Avaliar é algo pertinente às instituições educacionais, independentemente de sua categoria administrativa (pública ou privada). Consiste numa filosofia de gestão que se fundamenta na perspectiva de construção e solidificação da finalidade precípua de cada instituição. Nenhuma instituição é plena. Corrigir rumos, diagnosticar tendências, ouvir seus pares, identificar seus gostos, conhecer melhor suas fortalezas e fraquezas são algumas das razões para se efetivar um programa de avaliação institucional.

Em instituições de ensino, especialmente de educação superior, autoavaliar-se consiste, além de uma ferramenta de gestão, numa perspectiva pedagógica de aprendizado constante com o mundo, com o corpo discente, docente, técnico-administrativo e sociedade civil. Diante disso, objetivou-se, nesta pesquisa, investigar os efeitos da autoavaliação institucional a partir da compreensão que os sujeitos possuem sobre o seu significado, considerando as orientações advindas do Estado e as dinâmicas estabelecidas pelas instituições privadas de educação superior do DF para concretizarem seu processo autoavaliativo.

Com intuito de investigar as ações que são desenvolvidas pelas Comissões Própria de Avaliação (CPAs) ¹⁰ das instituições privadas de educação superior selecionadas e buscar compreender como se dá a prática da autoavaliação, mediante a pesquisa empírica, foram traçados como objetivos e limites para este estudo os efeitos da autoavaliação institucional em duas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal no período de 2016 e 2017.

Segundo Dias Sobrinho (2004), avaliação da educação superior consiste em um dos temas mais complicados e complexos, tanto para quem se dedica à teoria quanto para quem se envolve em sua prática. Dessa forma, por meio de entrevistas semiestruturadas, colhemos os posicionamentos dos sujeitos envolvidos no processo autoavaliativo das instituições privadas de educação superior em questão. Para as entrevistas foram selecionados quatro membros de cada CPA pertencentes aos segmentos: i) discente; ii) docente; iii) colaborador/técnico administrativo; e iv) representante da sociedade civil organizada. Foram realizadas, portanto, oito entrevistas, respeitando-se a representação de um membro para cada segmento exigido pela lei do Sinaes.

da Educação (MEC) para criar programas de ensino, ou seja, não possuem autonomia e seu corpo docente deve possuir, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*. (MEC, 2017).

¹⁰ Conforme previsto no art. 11º da Lei 10.861/2004, será de responsabilidade de cada instituição a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), a qual atuará de forma autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior e terá a responsabilidade de conduzir os processos de avaliação internos, de sistematizá-los e de prestar informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sua constituição, conforme a mesma lei, se dará pela representação da sociedade civil e de todos os segmentos da comunidade universitária. (BRASIL, 2004).

O recorte temporal da pesquisa foi o período de 2015 e 2016. A escolha se deu pela existência da periodicidade exigida na elaboração do relatório autoavaliativo, produzido pela CPA de cada IES, independentemente de sua categoria administrativa, com exceção das IES estaduais e municipais não conveniadas ao Sinaes,¹¹ a partir da publicação da Nota Técnica 65/2014. Essa enfatiza que “o processo de autoavaliação da IES deverá ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa.” (p. 2). Sugere ainda, com a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), um roteiro para a elaboração do relatório autoavaliativo.

A partir do ano de referência de 2015 o Relatório de Autoavaliação será submetido anualmente, por meio do Sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos. Nos dois primeiros anos, o relatório deverá ser inserido em sua versão parcial. No terceiro ano, será inserido em sua versão integral, conforme segue:

- até 31 de março de 2016 – 1º relatório parcial
- até 31 de março de 2017 – 2º relatório parcial
- até 31 de março de 2018 – relatório integral (INEP/DAES/CONAES, 2014, p. 5).

Outro ponto importante da referida Nota é a forma como os relatórios devem ser elaborados: duas versões parciais e uma versão integral. A primeira deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência. Essas informações deverão ser do ano anterior a sua publicação junto ao e-MEC. A segunda versão deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA também no ano de referência (anterior), discutindo o conteúdo relativo aos dois relatórios parciais anteriores. Já o terceiro relatório, que é denominado relatório integral, deve explicitar uma análise global em relação ao plano de desenvolvimento institucional (PDI) e a todos os eixos do instrumento de avaliação, de acordo com as atividades acadêmicas e de gestão, anexando a esse relatório integral um plano de ações de melhorias à IES.

Objetivos e base metodológica

¹¹ A Lei que estabelece o Sinaes destaca que o sistema será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos estados. Ou seja, não existe, apesar dos esforços, a obrigatoriedade das IES estaduais e municipais aderirem ao Sinaes, liberando-as da obrigatoriedade da criação de suas CPAs e, conseqüentemente, de se fazer a autoavaliação institucional. Assim, fica estas IES sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação.

A partir do objetivo geral que é compreender os efeitos da autoavaliação a partir da prática realizada pelas CPAs, chegamos aos seguintes objetivos específicos: i) examinar como a autoavaliação institucional proposta pelo Sinaes é desenvolvida em duas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal; ii) compreender como as instituições implementam autoavaliação institucional em sua gestão, de maneira articulada aos resultados das avaliações externas; e iii) verificar como elas utilizam os resultados da autoavaliação institucional para a melhoria da qualidade e aprimoramento na sua oferta de ensino.

Com esses dados, realizamos uma análise inicial sobre as ações e resultados desenvolvidos pelas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal na construção de seus relatórios parciais de autoavaliação institucional. Em virtude da delimitação de tempo que toda pesquisa científica enfrenta, acreditamos que uma análise *a posteriori* do relatório integral produzido pelas instituições privadas de educação superior selecionadas poderá ser um trabalho de grande valia para estudos futuros sobre autoavaliação institucional.

Ao iniciar os estudos sobre as políticas públicas de educação superior no Brasil, constatamos que a contextualização histórica se faz necessária para seu entendimento. A pesquisa social é um processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade, podendo ser amplamente entendida como a conexão do homem e seus diversos relacionamentos com outros pares e instituições sociais.

Nessa direção, a presente pesquisa se propõe a um estudo qualitativo. Para Gil (2014), o estudo qualitativo busca assumir que a realidade social é relativamente constante com o passar do tempo e de cenários, ademais, estuda amostras que representam populações e analisa a realidade social. É importante destacar que nem toda pesquisa que se oriente de forma qualitativa deva ter, por obrigação, um fim teórico, mas pode possuir objetivos práticos, que não a eximem da produção de ideias e do desenvolvimento de modelos que dê clareza à questão pesquisada. (REY, 2015).

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação do pesquisador.

Observa-se ainda que os sujeitos envolvidos neste debate foram e são fundamentais em sua(s) (re)formulação(es). Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que elaboram a autoavaliação institucional das instituições privadas de educação

superior selecionadas: dois docentes, dois discentes, dois técnicos administrativos e dois membros da sociedade civil organizada.

Desta feita, realizamos uma análise reflexivo-comparativa, apoiada no método dialético e no modelo pluralista construtivista de análise de políticas públicas, o qual corrobora o princípio de que os sujeitos envolvidos no processo da autoavaliação dialogam entre si e são detentores de valores múltiplos. Segundo Tinoco (2011), o modelo construtivista de avaliação de políticas públicas considera que a realidade não existe e refere-se à invenção da realidade a partir da visão de mundo dos indivíduos.

Assim como demonstrado por Gil (2008), os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

As teorias não são sistemas estáticos aos quais se deve assimilar todo novo conteúdo, mas sim são sistemas abertos em relação aos quais os pesquisadores devem cultivar uma consciência de parcialidade, de desenvolvimento, e não de resultado final, como frequentemente ocorre na ciência. A força do imaginário positivista, centrado nos dados, tem feito com que a teoria seja assumida frequentemente como pano de fundo para rotular a informação procedente do momento empírico (REY, 2015, p. 30).

O empírico pode ser entendido como o momento em que a teoria se confronta com a realidade do objeto estudado, em nosso caso a autoavaliação das instituições privadas de educação superior. Considerando que o empírico não se separa do teórico (REY, 2015), entende-se que nas políticas para educação superior do Brasil o empírico não pode ser analisado com a ausência do campo teórico.

Assim, analisando os modelos existentes de avaliações de política pública, avaliar pode ser uma atividade multidisciplinar com variados objetivos, sujeitos, abordagens e finalidades. Costumam ser necessárias quando se avaliam programas em determinadas áreas, como educação, saúde e segurança alimentar, pois frequentemente o resultado final alcançado, traduzido por um conjunto de indicadores, não é o único objeto a ser investigado (MENEGUIN, 2013).

Quando se pensa em uma política avaliativa da educação superior de um país, a complexidade é algo inerente, o que faz necessário o esforço em compreender que os documentos relacionados à autoavaliação, bem como as pessoas envolvidas, estariam inseridos em um contexto de contradições envolvendo a política pública, o Estado e a lógica capitalista.

Com o olhar dialético, buscou-se imprimir os objetivos da pesquisa. Os embates e as tensões inerentes à execução de um processo autoavaliativo foram colocados neste trabalho na tentativa de se compreender e atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Para Marx (1989),

toda realidade é complexa, e não existe realidade simples. Toda realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações. A afirmativa trazida pelo autor contribuiu para entender as políticas educacionais da realidade brasileira.

Segundo Mascarenhas (2014), a análise da política pública tornou-se eixo central para entender o papel do Estado e da relação sociedade-Estado, no contexto da estrutura social do capitalismo. A autora verificou que a questão da centralidade na avaliação não tem representado absolutamente maior preocupação com a qualidade do ensino; pelo contrário, representa uma forma de controle do Estado por meio das políticas educacionais e do mercado sobre a educação convertido em serviço, tirando a educação da pauta dos direitos sociais.

A avaliação é um meio de controle do campo educacional, não tendo o objetivo de realmente melhorar a qualidade da educação, uma vez que não são avaliações diagnósticas, não cumprindo o papel da avaliação, que é o de apresentar um diagnóstico da situação para trabalhá-la melhor, mapear os problemas para enfrentá-los e garantir a melhoria da qualidade, o que não vem acontecendo. (MASCARENHAS, 2014, p. 180-181).

Segundo Politzer; Besse e Caveing (1970), as descobertas científicas não podem ser realizadas quando há violação da primeira lei da dialética, isto é, se o fenômeno estudado for isolado das condições que o cercam. Nessa perspectiva, não conseguiríamos realizar nossa pesquisa caso desconsiderássemos as categorias escolhidas para nossa pesquisa, anteriormente mencionadas (qualidade e contradição). Sob a perspectiva desses sujeitos, se entende que a realização da autoavaliação está condicionada às relações existentes entre ela e o meio em que estão inseridos.

O método dialético permite analisar e compreender o percurso da política do Sinaes, a partir da mediação entre as partes envolvidas. Assim posto, as categorias metodológicas possibilitaram realizar a análise do objeto contemplando as partes do processo e sua visão geral, os consensos e os dissensos em torno do tema e as variações entre o pensamento e ação dos sujeitos, sendo elas a totalidade, a mediação e a contradição.

Na visão dialética o conhecimento é parte de uma totalidade. Assim, a categoria da totalidade permitiu estudar a política pública para a educação superior a partir da visão do conjunto e a dimensão de cada parte, reconstruindo a ideia sobre o processo, de modo geral. A própria síntese do conhecimento produzido pelos sujeitos pesquisados pode suscitar uma reflexão sobre a mediação e a contradição, uma vez que a dialética se situa no plano da realidade e no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, de desenvolvimento e transformação dos fatos.

Assim posto, entende-se que é de responsabilidade de cada IES realizar a sua autoavaliação considerando a representatividade de todos os sujeitos envolvidos em seu funcionamento: discentes, docentes, colaboradores administrativos e membros da sociedade que circunscrevem a região em que a IES está inserida, independentemente de uma legislação que a obrigue a executá-la. Busca-se com isso uma participação descentralizada da gestão e a tentativa de se englobar todos os segmentos no processo autoavaliativo institucional.

A organização do estudo

O estudo encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo destina-se à expansão da educação superior brasileira, cujo início se deu a partir da década de 1960 via mercantilização de sua oferta. Buscou, nesse sentido, analisar o processo expansionista da educação superior no DF. Posteriormente, descreveu os principais conceitos embutidos na atual política de avaliação da educação superior, traçando um panorama com a atual realidade da autoavaliação nas IES do DF. Assim sendo, o primeiro capítulo da pesquisa buscou traçar as principais conjunturas históricas na composição da política pública das IES brasileiras. Tratou-se, de forma inicial, de se compreender qual o real projeto da nação brasileira para com a educação superior.

O segundo capítulo trata dos momentos percorridos pela política pública para a educação superior e algumas ações adotadas pelo Estado, durante o processo expansionista. É destinado ao Sinaes e suas polissemias. Para a linguística, palavras polissêmicas são as que apresentam mais do que um significado. Assim, a polissemia indica a multiplicidade de significados que uma palavra pode apresentar, mediante o contexto no qual se encontra inserida. Buscou-se compreender como a questão da qualidade na educação superior é tratada pelo Estado brasileiro e pelos mais diversos teóricos que abordam o assunto. Observou-se na organização da educação superior brasileira um movimento de contradições quanto à sua composição e entendimento de sua gênese. Descortinam-se, de tempos em tempos, elementos que estabeleceram uma relação contraditória entre a prática adotada pelas IES e a legislação vigente, cabendo ao Estado sanar eventuais questões como a intencionalidade e o modo de operacionalização da autoavaliação nas IES. A contradição aqui posta diz respeito ao real lugar do Estado diante de suas políticas públicas para educação superior: o Estado brasileiro, designando a oferta dessa modalidade de ensino à esfera privada, estaria agindo de maneira a atender os interesses da nação ou às vontades

capitalistas? E ainda, o Estado ao assumir um roteiro de elaboração para os relatórios autoavaliativos não estaria indo em desencontro com a singularidade e criatividade de cada IES?

O terceiro capítulo analisa os dados coletados em duas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal. Buscou-se compreender a autoavaliação institucional em instituição privada de educação superior do Distrito Federal e entender quais os efeitos da autoavaliação nessas. Foram analisados os dados coletados pelos sujeitos entrevistados, confrontando o real vivido e suas práticas autoavaliativas, bem como seus possíveis efeitos na comunidade acadêmica local a partir da sua compreensão sobre a importância da avaliação institucional diante das orientações advindas do Estado.

Assim, esta pesquisa esboça uma pequena parte das práticas e olhares sobre a avaliação institucional na política pública da educação superior, tomando como referência duas instituições privadas de educação superior do DF. O autor dessa pesquisa acredita que estudos sobre o Sinaes e, especificamente, sobre a autoavaliação não se esgotam, sendo este trabalho uma pequena contribuição para pesquisas futuras sobre o tema.

Nessa perspectiva, com este estudo, analisamos elementos que estabeleçam a relação entre a política pública da educação superior brasileira e o(s) efeito(s) que a autoavaliação institucional, sob responsabilidade das CPAs, causam em instituições privadas de educação superior do DF.

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANDIR PARA AVALIAR

Neste capítulo serão abordadas algumas definições de avaliação, para que tenhamos uma melhor compreensão do processo autoavaliativo dentro de uma IES. Para entender a avaliação no contexto da política pública de avaliação para educação superior é necessário situar sua caminhada histórica. Compreender o processo avaliativo tem assumido um ressignificado perante a sociedade civil e está sendo confundida pela lógica da mensuração, classificação e ranqueamento.

Dessa forma, este capítulo divide-se em três tópicos que estão associados dialeticamente com as conjunturas históricas na composição das políticas públicas específicas da educação superior brasileira. O primeiro deles estabelece a relação entre expansão e qualidade da educação superior no Brasil, considerando o caso do Distrito Federal. O segundo tópico destina-se a abordar os conceitos sobre avaliação direcionados à educação superior a partir de estudos realizados nos últimos dez anos. E o terceiro tópico faz um panorama sobre o cenário da autoavaliação nas IES do Distrito Federal.

1.1. Expansão e qualidade da educação superior pós-LDBEN nº 9.394/1996: entre o público e o privado

Inicialmente, considera-se que seja importante fazer uma análise do período que antecede a LDBEN dentro da política pública para educação superior. Essa análise se apoiará na especificidade do DF, buscando respeitar os limites e o *locus* da pesquisa.

Precipuamente, é necessário entender o movimento econômico que a sociedade mundial enfrentou no início do século XIX. O declínio da economia irradiada a partir dos países centrais do capitalismo deflagrou a crise mundial da década de 1970, evidenciada pelo esgotamento do modelo fordista, marcado pela linha de produção em série e em larga escala, com tarefas fragmentadas e repetitivas destinadas ao consumo em massa e da adoção das ideias defendidas por John M. Keynes (1883-1946), a partir das quais esse apregoa o Estado do Bem Estar Social.

Nesse sentido, o capitalismo passou por um processo de reinvenção como forma de manter o sistema vigente e salvaguardar a economia de mercado com vistas à saída da crise. Para tanto, as empresas intensificaram as buscas de novos meios para enfrentá-la, para elevar suas

taxas de produtividade e desenvolver novos produtos e mercados que mantivessem suas margens de lucro. Por conseguinte, passaram a focar a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo que as grandes corporações pudessem se afirmar no processo de mundialização do capital.

Assim, em todo mundo, as instituições de educação superior se transformaram, em grande medida sob a ótica do mercado. Contudo, no Brasil tal processo é percebido a partir dos anos 1990, em especial após a LDBEN/1996, mediante sistemáticos esforços para implantação de um modelo gerencial nas universidades do País, tendo a reboque a necessidade de ampliação do acesso à educação superior. A prática corrente para a adoção dessa política tem sido por meio da edição de medidas legais baseadas em um imediatismo pragmático, gerando uma expansão às pressas, o que acaba resultando em impactos sobre sua qualidade.

Segundo Ferreira e Oliveira (2010), esse movimento dialético que envolve tanto os aspectos internos como externos das universidades implica situá-las no contexto nacional e no processo de internacionalização da educação superior. Para esses autores, para além das discussões sobre as novas concepções e finalidades sociais que estão sendo reclamadas para as IES,

[...] isso implica, em especial, compreender o atual processo de reestruturação produtiva do capitalismo global, uma vez que essa reestruturação vem exigindo, cada vez mais, que a relevância e a pertinência social da universidade esteja associada à sua capacidade de contribuir com a produção de conhecimentos, tecnologias e inovações que ampliem as vantagens competitivas do país e das empresas na chamada “sociedade ou economia do conhecimento”, em âmbito local, regional e internacional”. (p. 51).

Assim, deduz-se que as reformas educacionais, iniciadas principalmente na década de 1990 no Brasil, constituem um processo que não pode ser “pensado como um fato de um único país, pois trata-se de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 71). A década que antecedeu os anos de 1990 ficou marcada pela investida no controle da expansão da educação superior diante do estancamento do ensino superior público. Na concepção de Cury (1997) foi a partir de então que o Estado passou a focar na pós-graduação, qualificando recursos humanos na tentativa de consolidar uma comunidade capaz de produzir avanços científicos.

Desse modo, a paralisação do setor público, ressalvada a pós-graduação, termina por se mesclar com o desejo de redemocratização do país, objetivando um verdadeiro Estado

democrático de direito. A sociedade civil começa a se manifestar para resgatar a dívida social existente, o que gera uma correlação entre Estado e sociedade. Portanto, “o tema da cidadania passa a ocupar o cenário dos anos 80, culminando na nova ordem jurídica trazida pela Constituição de 1988” (CURY, 1997, p. 57).

As aceleradas transformações emanadas do processo de mundialização e de acumulação flexível do capital, da reconfiguração do papel dos Estados e, conseqüentemente, da política pública e, sobretudo nas políticas educacionais para o nível superior, possibilitam um discurso acerca da crise da educação e da necessidade de se assumir novas finalidades, na medida em que a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica passam a ser vistos como parâmetros e estratégia de competitividade. Nesse contexto, vêm sendo implementadas, desde os anos 1980, políticas e reformas educacionais em vários países, em consonância com as orientações dos organismos multilaterais e com o processo de mundialização ou acumulação flexível do capital.

Segundo Ferreira e Oliveira (2010), as reformas da educação superior seguiram a agenda global que foi estruturada para esse nível de ensino. As publicações dos organismos multilaterais (Banco Mundial - BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, entre outros) desempenham importante papel na focalização de prioridades, diagnósticos e indicação de experiências bem sucedidas para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelos sistemas de educação superior dos países, sobretudo os periféricos.

Os documentos produzidos pelo **BM** e pela **Unesco** nas últimas décadas vêm tecendo críticas e levantando problemas sobre a situação da educação superior em inúmeros países: i) baixa relação aluno/professor nas universidades públicas; ii) subutilização das instalações físicas; iii) duplicação desnecessária de programas e carreiras; vi) altas taxas de evasão e repetência; v) soma excessiva de recursos destinados a assistência estudantil; vi) formação de profissionais destoantes das necessidades do mercado de trabalho; vii) orientação intelectualizada; viii) foco no acadêmico em detrimento da redução do seu isolamento da sociedade; ix) uso de tecnologia defasada em relação à indústria; x) custos financeiros crescentes e altos, dentre outros. **A OCDE** também promove relatórios estatísticos internacionais no âmbito da educação, tendo à frente a famosa publicação anual *Education at a glance*, divulgando dados como, taxas de escolarização, gastos públicos, qualificações do corpo docente, taxas de evasão e de conclusão, dentre outros. Além dos dados estatísticos comparativos entre os países membros da OCDE, da matriz de indicadores de desempenho dos países, veicula-se também a interpretação dos dados que passam a ser fundamentais na formulação das políticas educacionais globais. (p. 64, *grifo nosso*).

Dando continuidade à análise para a década de 1990, mais precisamente para o ano de 1995, quando se anunciava a expansão da educação superior, observa-se que a avaliação, nesse

período, assume um novo formato, para conseguir mais transparência à relação entre ofertadores e consumidores da educação e regular o livre mercado da educação. Por outro lado, o Estado, além de se desobrigar de ampliar o orçamento público para o efeito de ampliação do sistema, assegura, através da avaliação, o controle sobre os resultados e sobre as finalidades e oferece à sociedade, especialmente ao mercado, as informações em forma de escalas de qualidade dos serviços educacionais que estão sendo oferecidos.

Segundo Dias Sobrinho (2010), nessa fase a avaliação passou a constituir-se do Censo de Educação Superior da Avaliação das Condições de Ensino, juntamente com o instrumento central, representado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, o qual será chamado, anos depois, de Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade).

A garantia de qualidade é um princípio constitucional da educação nacional, por estar previsto no art. 206, inciso VII, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). No caso da oferta de ensino pelo setor privado, a educação é, pois, um serviço público autorizado, cuja consequência maior é o respeito às normas gerais da educação e avaliação de qualidade e que foi ratificada pelo art. 209 da Constituição Federal (1988) e art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN). (BRASIL, 1996). Os sistemas de ensino (público e privado) passam a coexistir em regime de colaboração, no âmbito de suas competências. O sistema privado deixou de ser somente uma concessão do Estado e passou também a ser regulado pelo regime de autorização e avaliação de sua qualidade (BRASIL, 1988, art. 209, inciso II).

O art. 2º da LDBEN (BRASIL, 1996) define que as instituições dos diferentes níveis se classificam nas seguintes categorias administrativas: públicas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e privadas, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Segundo Vieira (1987), a distinção entre público e privado foi intermediada por uma terceira categoria: as escolas comunitárias. Esse conceito teve como função absorver a diferença entre o público e o privado de tal forma que se pudesse dispensar um tratamento diferenciado no que diz respeito à destinação de verbas àquelas organizações que se configurassem como entidades públicas não-estatais.

Para Wanderley (1985), a relação entre ensino público e ensino privado surge a partir da análise da propriedade e dos conflitos entre capital e trabalho. Segundo ele, não se pode confundir o público com o estatal. Para esse autor, “o Estado brasileiro se caracteriza como uma organização privada, pois defende os interesses das classes dominantes. Não é um Estado público e sim particular”. (p.68).

É possível, então, que haja escolas particulares que prestem serviços de interesse público, desde que atendam aos interesses da maioria da população. Nessa visão, o Estado se deslocou da

sociedade, vinculando-se à burguesia nacional e/ou à burguesia internacional, transformando-se em um Estado “transnacionalizado”, que responde muito mais aos interesses do capital internacional do que ao próprio capital nacional?

Percebe-se que o Estado brasileiro incentivou a privatização da esfera pública, à medida que foram criados mecanismos de incentivo à expansão da empresa privada de ensino, por meio de sua própria função política de agente do capital e como legitimador da ordem social vigente. Existe uma dinâmica complexa e contraditória entre os segmentos que compõem a rede privada de ensino. Entretanto, é como grupo de pressão que eles formam um bloco de poder em defesa de seus interesses, fortificando o processo da privatização da educação superior.

No ano de 2001, com promulgação da Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, foi instituído no Plano Nacional de Educação (PNE), que preconizou a promoção em taxa bruta, até o final da década (2011), a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, sendo essa a principal meta atribuída para o desenvolvimento da educação brasileira, expectativa não alcançada para o PNE daquele período. Segundo Giolo (2006), o PNE foi elaborado, à época, num momento de forte expansão da educação superior, criando uma ilusão quanto às possibilidades futuras desse ramo do sistema educacional brasileiro, o que, certamente, motivou a construção de metas inexecutáveis.

No campo educacional brasileiro a expansão privada, principalmente na educação superior, vem se constituindo de alta relevância para estudos e pesquisas sobre o processo de regulação desse setor pelo Estado. Entre 1994 e 2004, período que antecede o marco da legislação sobre a educação superior, o número de estudantes matriculados em cursos de graduação cresceu em 250,67%, passando de 1.661.034 para 4.163.733, uma expansão localizada notadamente no setor privado de ensino, que responde a 71,7% das matrículas em cursos de graduação naquela década (BRASIL, 2005).

Considerando as regiões brasileiras, as unidades da federação que têm, proporcionalmente, mais alunos na rede privada do que na rede pública, acima da média do Brasil são as regiões Sul e Sudeste, além do Distrito Federal. (INEP, 2017). A Capital Federal é um lugar de estudo oportuno, uma vez que, considerada uma região estratégica na concepção das políticas públicas, traz em sua historicidade a experiência de viver o momento expansionista das IES no Brasil.

Na década de 1990 o Distrito Federal contava com treze instituições de educação superior (MEC/ INEP, 2006). Desse total, duas eram públicas, sendo: uma federal, a Universidade de Brasília (UnB), e outra escola isolada, também de âmbito federal, o Instituto Rio Branco (IRBr),

vinculado ao Ministério da Relações Exteriores. As outras onze eram estabelecimentos isolados vinculados ao setor privado (MEC/ INEP, 2006).

No Distrito Federal a primeira universidade – a UnB – foi criada no ano de 1962 e pertencia à esfera pública. Seis anos depois foi criada a primeira IES privada e nos anos seguintes esse número foi sendo ampliado acompanhando a realidade nacional.

O setor privado de IES aumentou consideravelmente nos últimos anos. O processo expansionista da educação superior não ocorreu de forma tímida na Capital Federal. A iniciativa privada se expandiu nos anos de 1990 com intensa procura. Para Sousa (2006), o sistema de educação superior assumiu características muito próprias em cada país ou região do planeta, cuja compreensão deve considerar a própria história de cada povo e sua especificidade. Consequentemente, detectam-se fragilidades na oferta da educação superior.

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criadas pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33).

Assim, a avaliação da educação superior é indissociável desse cenário, uma vez que o Estado brasileiro assume o seu papel de agente fiscalizador, ratificando sua função de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1996). Nesse sentido, qual seria o real significado de qualidade na atual política de avaliação da educação superior? Qual seria o papel da autoavaliação? Como as instituições privadas de educação superior do Distrito Federal percebem a autoavaliação institucional?

A coleta de dados para esta pesquisa foi iniciada no ano de 2016. Com isso, verificou-se que até a conclusão desta pesquisa (2018), o Distrito Federal ampliou a quantidade de IES ativas de sessenta e sete no ano de 2016 para oitenta e duas em 2018, sendo quatro delas de categoria administrativa pública e setenta e oito de categoria administrativa privada, conforme apresentado na tabela 3 e no mapa 2.

7	Uneb	ESTÁCIO BRASÍLIA	22	ESCS	37	JK	52	ISCP	67	ISCON	82
8	Uneb	Fapro	23	Facels	38	APOGEU	53	FCB	68		
9	IESB	ANHANGUERA	24	FTBB	39	FAC SENAC DF	54	FANASPS	69		
10	Facplan	FORTIUM	25	Icesp	40	FORTIUM	55	FATECNA	70		
11	Unieuro	AIEC / FAAB	26	UNICERTO	41	ANHANGUERA	56	FDF	71		
12	Facplan	JK	27	FE	42	FACIPLAC	57	JK	72		
13	ANHANGUERA	Iesa	28	IDEAL	43	FTT	58	FMRE	73		
14	Fapro	Falbe	29	MAUADF	44	FORTIUM	59	FACDF	74		
15	Cecap	JK	30	JK	45	EDB	60	FPMB	75		

Fonte: Google Maps / e-MEC (2017)

A quantidade de instituição privada de educação superior entre os anos 2016 e 2018 teve um considerável crescimento. Em dois anos o número de instituição privada de educação superior cresceu 22,4% no DF. Esse crescimento da educação superior na região tem-se justificado em virtude: i) do modelo de desenvolvimento econômico direcionado ao setor terciário; ii) da grande concentração do serviços públicos; iii) da grande quantidade da oferta de concursos públicos; iv) da necessidade de mão de obra especializada para atuar nas atividades de comércio de bens e à prestação de serviços; entre outros fatores.

O DF fortaleceu sua economia pelas vias do setor terciário que correspondem às atividades de comércio de bens e à prestação de serviços. Para Cunha (1986), a expansão da educação pelo viés privatista significou, entre outros fatores, resolver a pressão social, incômoda, por mais vagas, aliviando a demanda sobre as universidades públicas, assim como mostrou-se mecanismo de ampliação das bases de legitimação do Estado autoritário. Sob o império da política autoritária é que foi gestada a privatização da educação superior brasileira, que alijou as camadas menos favorecidas da educação pública.

Se por um lado o Estado escolheu fomentar a educação via esfera privada, observou-se que a sua avaliação deveria ser urgente. É no ano de 1983 que surge no Brasil o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). O Paru se constituiu como uma proposta inicial realçada de ideias sobre avaliação e não como uma política nacional de avaliação que buscasse impor o processo avaliativo para a sociedade brasileira. O Paru e o Geres (1980) e o Paiub e o Exame Nacional de Curso (ENC) (1990) se constituíram como as primeiras propostas de avaliações sistêmicas da história da educação superior brasileira. Esses momentos da avaliação da educação superior serão discutidas com maior profundidade no capítulo 2.

O que se observa nas políticas avaliativas da educação superior brasileira é o caráter controlador e formativo. Tais características se intercalam ao longo da história da avaliação do Brasil, mesmo que não as identifiquemos nas leis que as constituíram. Segundo Gonçalves

(2016), enquanto em determinado período tinha-se no Brasil uma avaliação formativa, no subsequente já entrava em vigor uma controladora, sendo que essa última, tomando como base o ENC, prevalecia temporalmente. O que cabe enfatizar é que a evolução das políticas de avaliação da educação superior brasileira, portanto, foi repleta de embates e rupturas, como simbolicamente.

1.2. Avaliação da educação superior brasileira: conceitos e características

Entende-se que conceituar a avaliação é algo complexo. Ristoff (2003) faz uma análise aprofundada sobre conceitos importantes que foram utilizados a partir da década de 1980. A primeira delas é a apresentada por Joint Committe (1981), que defende a ideia de que “a avaliação é a investigação sistemática do valor e do mérito de um objeto” (p. 53). Em contradição a essa definição, Ristoff (2003) apresenta o conceito de que “o avaliador é antes de tudo um educador cujo sucesso se mede pelo que os outros aprendem. Sendo a avaliação apenas o ato de conduzir um estudo sistemático” (p. 21).

Na concepção de Dias Sobrinho (2003), a avaliação institucional é “um empreendimento sistemático que busca a compreensão global de uma IES, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões” (p. 27). A definição apresentada por Dias Sobrinho apresenta a ideia de que a avaliação, pelas suas dimensões, não é apenas mais um estudo sistemático, mas um empreendimento, ou seja, algo prestimoso e complexo, algo que necessita de vontade política para que seja realizada. Isso tudo indica é que esses olhares, voltados para as diversas dimensões, serviram de base para a concepção do Sinaes, considerando que o modo de operacionalização da avaliação da educação superior é constituído pela análise de dez dimensões, como apontado na introdução desta pesquisa.

Na definição apresentada por Belloni (1980), “a avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição.” (p. 90). Para a autora, a autoconsciência, o caráter formativo e a participação coletiva em todo processo avaliativo são de suma importância na avaliação institucional.

As definições aqui postas vão de encontro aos princípios estabelecidos no Sinaes. Quando analisada a estrutura dos critérios avaliativos que são utilizados para se avaliar a educação superior, identificamos os seguintes elementos: i) as IES são avaliadas considerando algumas dimensões; ii) existe uma necessidade de conscientização e vontade política para que a autoavaliação ocorra; e iii) a autoavaliação (o conhecer a si) é considerada como uma ação importante à avaliação institucional.

Segundo Cotta (2001), durante décadas a avaliação no Brasil foi considerada pela comunidade acadêmica como algo duvidoso, pois não se aceitava a legitimidade e validade da avaliação em larga escala. Avaliações educacionais em larga escala são realizadas no Brasil para subsidiar o Estado na formulação de políticas educacionais e instituições de ensino no aprimoramento de práticas pedagógicas e de gestão. Contudo, observam-se dificuldades por parte de gestores e profissionais da educação em compreender os resultados dessas avaliações e utilizá-los para subsidiar a ação educacional. Frequentemente a avaliação é considerada como uma tentativa de controle. É a partir dos anos de 1980 que cresce a preocupação dos organismos internacionais com a questão da qualidade do ensino e a implantação de sistemas de avaliação em larga escala em diversos países latino-americanos. E o Brasil seguiu esse movimento.

No Brasil, anterior aos anos de 1980, houve tentativas de se implantar uma política avaliativa para educação superior, com propósitos variados. Mas foi na necessidade de modernização da gestão pública e na tentativa de se buscar uma maior dinamização e legitimação da função estatal que a avaliação se justificou (DIAS SOBRINHO, 2003). A avaliação é um processo sistemático e contínuo que envolve um esforço coletivo, buscando informações sobre o objeto avaliado e proporcionando melhorias, além de ocasionar alternativas para tomada de decisões, mediante a sua observação e seus resultados. Ainda, destaca-se como de suma importância, o papel da instituição ao avaliar constantemente os discentes e docentes de modo amplo e inclusivo, levando em consideração todos os elementos que permanecem no seu cotidiano; por exemplo, a comunicação, a relação entre os objetos, as mudanças e situações contingenciais.

Quando ela é de forma construtiva, mediadora, participativa, dialógica e democrática, seus resultados são mais favoráveis, uma vez que se considera todos os elementos que compõem a vida universitária. Ela é capaz de avaliar com um olhar diferenciado, agregando melhorias no decorrer dos acontecimentos, gerando informações e condições para novas avaliações, ou seja, avaliação continuada.

De contraponto, tem-se a avaliação controladora, autoritária, reguladora, voltada para os resultados. Ela não permite a participação voluntária do objeto ou, por exemplo, do educando, o que impede a construção do conhecimento de forma contínua. Para uma avaliação assertiva deve se observar todos os processos, seus participantes e os resultados obtidos. Consequentemente, permite-se a comparação das informações e compreensão como um todo. Ademais, é preciso ainda se atentar ao cenário histórico, político, econômico e pedagógico da instituição em questão, grandes fatores que influenciam os resultados de uma avaliação.

Um ponto crucial e altamente relevante é sua caracterização em não premiação e não punição, uma vez que ela tem como foco principal atuar de forma educativa, corrigindo tais ações.

A premiação nos norteia à indução de resultados e a punição inibe a participação voluntária dos sujeitos. O mais comum nas instituições é a utilização da avaliação como meritocracia através de exames gerais e nacionais, de forma a classificar os sujeitos, remetendo-se ao controle e à comparação de forma classificatória.

Ainda é importante enfatizar que tais resultados servem de apontamentos para com relação à qualidade educacional em âmbito governamental, o que força as instituições a buscar classificações cada vez maiores e se distanciar de uma avaliação formativa.

É necessário que a avaliação passe a ser inserida nas instituições e em sua cultura, devendo atuar de forma integradora, adaptativa, legitimadora, motivadora e simbólica; é importante que ela seja desejada pelo sujeito, ocasionando a autoavaliação, que por sua vez proporciona a participação ativa do mesmo.

1.3. Publicização da autoavaliação nas IES: como a autoavaliação é apresentada no DF

Como mencionado, o DF possui atualmente oitenta e duas IES ativas. Na tentativa de apresentar um retrato fidedigno das características da autoavaliação no Distrito Federal, optamos, primeiramente, por realizar uma busca *online* pelos *websites* de todas IES ativas. Posteriormente, foi utilizada para captura de informações a Lei de Acesso à Informação 7.724/2012 (LAI)¹².

Com relação à busca *online* nos sites institucionais, achamos importante a análise, uma vez que essa ferramenta é a mais utilizada pelas IES para disseminar suas informações e estabelecer um contato mais direto com a comunidade acadêmica. Em virtude do tempo e da delimitação que toda pesquisa possui, trata-se, pois, de uma amostra preliminar, uma vez que a quantidade de IES absorvida pelo Distrito Federal impede que façamos uma análise mais aprofundada.

Embora delimitados ao tempo, foi possível observar que uma parte das IES do DF não apresenta de forma clara como o seu processo autoavaliativo se constitui, conforme apresentado na tabela 4. Optou-se em não identificar as IES, embora esses dados sejam de acesso público via e-MEC.

Tabela 4: Situação da publicização dos relatórios autoavaliativos em sites institucionais das IES do Distrito Federal (2018)

¹² O Decreto 7.724/12, que regulamentou a Lei nº 12.527/11, definiu como um dever dos entes governamentais a publicação na internet de um conjunto mínimo de informações públicas de interesse coletivo ou geral.

Organização Acadêmica	Total de IES ativas	Possui link próprio para autoavaliação	Relatório (2015)	Relatório (2016)
Universidades	2	2	1	1
Centro Universitário	7	5	2	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	1	1	0	0
Faculdade	72	28	6	8
Total	82	36	9	11

Fonte: Elaboração própria (jan./2018).

Para a construção da tabela apresentada foi considerada a presença no site institucional da IES de local próprio para a CPA, para avaliação institucional ou para a autoavaliação (ou avaliação interna). Em caso afirmativo, verificamos se nesses locais foram disponibilizados: i) composição e descrição dos representantes da CPA; e ii) divulgação dos relatórios autoavaliativo dos anos de 2016 e 2017.

De forma sintética, das oitenta e duas IES, trinta e seis apresentaram locais próprios para a autoavaliação em seus sites institucionais. Todas as IES que possuíam local próprio para divulgar a autoavaliação apresentaram a composição e a descrição dos representantes que constituía a CPA. Desse total nove IES possuem publicados em seus sites os relatórios autoavaliativos referentes ao ano de 2015, e onze possuem publicados os relatórios referentes ao ano de 2016. Não foi possível verificar se é uma praxe dessas IES a substituição de seus relatórios anuais em seus sites institucionais ou se não foram publicizados nessa ferramenta.

O Sinaes estabelece que os resultados obtidos por intermédio da avaliação interna devem ser amplamente divulgados para toda comunidade acadêmica. Entretanto, com base na análise dos sites institucionais não podemos aferir como esses resultados são, de fato, disseminados para toda a comunidade acadêmica.

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

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

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

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

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

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da

educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004, *grifo nosso*).

Outra forma que buscamos para reter os resultados obtidos nos processos autoavaliativo das IES do Distrito Federal foi utilizando a LAI. Após realizarmos o pedido via sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC), registrado sob o protocolo nº 23480-025489/2017-29, obtivemos a seguinte resposta do Inep/Daes:

Prezado(a) Senhor(a),
Em atendimento ao pedido de informação registrado sob o protocolo nº 23480-025489/2017-29, segue resposta elaborada pela unidade responsável: "Em relação ao solicitado esclarecemos que os relatórios de autoavaliação, postados pelas Instituições no sistema e-MEC, **conforme a Nota Técnica nº 65 DAES/INEP/CONAES de 09 de outubro de 2014 possuem caráter de ato preparatório, isto é, ato que visa subsidiar decisões de demais instâncias**, e conforme a Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011). **Também é importante ressaltar que os relatórios de autoavaliação solicitados, nos casos das Instituições de Educação Superior (IES), possuem informações particulares que algumas delas tornam públicas em seus sites, quando julgam convenientes. A liberação do relatório, mesmo após a tomada de decisão, poderá expor aos concorrentes, no caso da iniciativa privada, variáveis importantes de sua instituição.** (*grifo nosso*).

Considerando a resposta encaminhada pelo Inep/Daes (a íntegra da resposta encaminhada encontra-se descrita no Anexo A), verificam-se as contradições que a autoavaliação possui dentro do contexto do Sinaes até mesmo por parte do Estado. A primeira contradição é o de desconsiderar, intrinsecamente, a autoavaliação como um indicador de qualidade. Assim posto, corrobora-se a afirmativa de Silva (2011) de que o argumento da associação entre avaliação e regulação não nos parece provável, uma vez que na Lei nº 10.861/04 encontra-se (artigos 1º, 2º, 3º e 10º) a ênfase na autonomia para que cada IES realize sua avaliação respeitando as diretrizes (e princípios) estabelecidas pelo Sinaes. Destaca-se também que os artigos 3º, 4º e 6º ressaltam a colaboração entre as IES e os órgãos responsáveis pelo Sinaes, e em nenhum momento salienta a associação entre regulação e avaliação, pois o papel de cada agente envolvido está bem definido e as ações de regulação são *a posteriori*.

Até a finalização desta pesquisa esses indicadores foram designados pelas Portarias nº 92, de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014) e substituída pela Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017 (BRASIL, 2017), as quais aprovaram, em extratos, os indicadores dos instrumentos de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a

distância do Sinaes. Também foi publicada a Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017 (BRASIL, 2017), aprovando os extratos, os indicadores do instrumento de avaliação de curso para atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Pressupõe-se que as indefinições acerca da dinâmica de implementação do Sinaes têm dificultado a adoção de uma concepção de avaliação mais próxima de seus princípios e pressupostos teórico-metodológicos. (SILVA, 2011).

O processo de avaliação externa é decomposto em duas fases: a pesquisa exploratória – análise do relatório da CPA, documentos da IES, informações, entrevistas – e o relatório da avaliação institucional. Na avaliação externa, além da análise do relatório produzido pela CPA, leva-se em consideração a avaliação de desempenho dos estudantes através dos resultados do Enade, conforme os artigos 4º e 5º da Lei nº 10.861/04, conduzidos em dois períodos do curso do estudante, no primeiro e no último semestre. Os cursos são avaliados também através da Avaliação das Condições de Ensino.

Esse processo é desenvolvido por meio das visitas das comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento, considerando as dimensões: instalações, corpo docente e organização didático-pedagógica. Ao término desse processo, as conclusões dos relatórios produzidos pela Conaes subsidiam os processos de regulação: credenciamento e renovação de credenciamento das IES e autorização e reconhecimento de cursos. Caso os resultados não sejam satisfatórios, firma-se um compromisso entre a IES e o MEC estabelecendo ações no sentido de corrigir as ‘distorções’ em prazos determinados e por métodos pré-estabelecidos.

A rigor, ao compararmos as duas portarias – Portaria nº 1.382 e Portaria nº 1.382 –, as quais sofreram substituição em pouco mais de três anos, observa-se que as principais alterações realizadas foram relacionadas aos pesos dos indicadores de desenvolvimento e infraestrutura da IES, sendo a autoavaliação considerada como um indicador inferior aos demais, conforme apresentado nas tabelas 5 e 6, apresentadas a seguir.

Tabela 5: Pesos dos eixos para os atos de credenciamento nas modalidades presencial e a distância (INEP, 2017)

Portaria 1.382 (BRASIL,2017)			Portaria 92 (BRASIL, 2014)		
Eixo	Peso	Eixo indicador	Eixo	Peso	Eixo indicador
1. Planejamento e Avaliação Institucional	10	1.1 Evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional	1. Planejamento e Avaliação Institucional	10	1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional.
		1.2 Processo de autoavaliação institucional			1.2 Projeto/processo de autoavaliação institucional.
		1.3 Perfil profissional do egresso			1.3 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica.
		1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados.			1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados.
		1.5 Relatórios de autoavaliação			1.5 Elaboração do relatório de autoavaliação.
2. Desenvolvimento Institucional	30		2. Desenvolvimento Institucional	20	
3. Políticas Acadêmicas	20		3. Políticas Acadêmicas	20	
4. Políticas de Gestão	20		4. Políticas de Gestão	20	
5. Infraestrutura	20		5. Infraestrutura	30	
TOTAL	100		TOTAL	100	

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2017; 2014).

Verifica-se que na Portaria nº 1.382 a autoavaliação continuou sendo o indicador com menor peso diante dos demais indicadores. O eixo indicador que mais sofreu alterações de cunho estrutural foi a autoavaliação. Por exemplo, o item 1.1 da Portaria nº 92 publicada no ano anterior indicava ao examinador aferir sobre a evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional. Ora, como poderiam avaliar a evolução da autoavaliação de uma IES se ela sequer foi credenciada? Já no item 1.4 foi omitida a expressão “avaliação externa”. Também sob a mesma justificativa, como poderia o avaliador tecer qualquer avaliação, uma vez que a IES não está credenciada? Logo, não há o que se falar de avaliações externas para uma IES em processo de credenciamento. Consideramos necessárias essas alterações para análise do eixo planejamento e avaliação institucional.

Tabela 6: Pesos dos eixos para os atos de credenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância (INEP, 2017)

Portaria 1.382 (BRASIL, 2017)			Portaria 92 (BRASIL, 2014)		
Eixo	Peso	Eixo indicador	Eixo	Peso	Eixo indicador
1. Planejamento e Avaliação Institucional	10	1.1 Projeto de autoavaliação institucional. 1.2 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica. 1.3 Autoavaliação institucional: previsão de análise e divulgação dos resultados.	1. Planejamento e Avaliação Institucional	10	1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional. 1.2 Projeto/processo de autoavaliação institucional. 1.3 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica. 1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados. 1.5 Elaboração do relatório de autoavaliação.
2. Desenvolvimento Institucional	30		2. Desenvolvimento Institucional	20	
3. Políticas Acadêmicas	10		3. Políticas Acadêmicas	30	
4. Políticas de Gestão	20		4. Políticas de Gestão	20	
5. Infraestrutura	30		5. Infraestrutura	20	
TOTAL	100		TOTAL	100	

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2017; 2014).

Quando analisadas as alterações realizadas para os atos de recredenciamento, o item 1.3 da Portaria nº 92, verificou-se que a participação da comunidade acadêmica foi substituída para análise do perfil do egresso. E no item 1.5 foi suprimida a palavra “elaboração” do relatório de autoavaliação. Este último considerou uma alteração necessária, uma vez que tirou o caráter dúbio de apresentação dos relatórios, o que poderia ser encarado como um eixo passível de diligência, uma vez que não fica clara a exigência dos relatórios, mas sim a interminável confecção do mesmo, negando as orientações advindas a partir da Nota Técnica 65.

De acordo com a Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, no art. 33-B, os indicadores de qualidade são obtidos com base no Enade e em demais insumos constantes das bases de dados do Ministério da Educação (MEC), seguindo metodologia própria, sendo aprovados pela Conaes e atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Os indicadores de qualidade são expressos em escala contínua e em cinco níveis, nos quais os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória. Eles servem como orientadores das avaliações *in loco* do ciclo avaliativo, sendo importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira.

A segunda contradição encontrada a partir da resposta dada pelo Inep/Daes por intermédio da LAI diz respeito à Nota Técnica nº 65. A mesma não se trata de um ato preparatório para o Estado ter subsídios para suas decisões, como bem explicitado no próprio documento:

A avaliação institucional interna (autoavaliação) está inserida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tem entre suas finalidades a melhoria da qualidade da educação superior e a expansão da sua oferta. De acordo com o disposto no inciso VIII do Art. 3º, da Lei do Sinaes, o “planejamento e avaliação, **especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação [sic.] “institucional” devem ser considerados nas ações de avaliação e de desenvolvimento institucional.** Ainda no Art. 3º, § 2º, define-se que “**para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação [sic.] e a avaliação externa in loco**”. A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento **conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição**, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, **transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento.** O processo de autoavaliação da IES deverá ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa. Para colaborar com as IES nesse processo, a Diretoria de Avaliação da

Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², autarquia do Ministério da Educação (MEC), com a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) **sugere, a seguir, o roteiro para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional.** Tal proposta baseia-se no Instrumento de Avaliação Institucional Externa (Publicado no DOU em 4 de fevereiro de 2014, Portaria N° 92, de 31 de janeiro de 2014), nos estudos dos relatórios de autoavaliação postados no Sistema e-MEC (2011 a 2013) e nos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) – 2013. (INEP/DAES/CONAES, 2014, p. 1-2, *grifo nosso*).

Assim exposto, a Nota Técnica 65 consiste em um roteiro para ajudar as IES na elaboração de seus relatórios autoavaliativos e, ainda, como mencionado na introdução desta pesquisa, estabelece os prazos para sua postagem no sistema e-MEC. Não há referência na nota técnica à exigência de que as IES insiram informações de cunho sigiloso. Para Leite (2005), na sociedade competitiva e desigual uma das fontes de poder passa a ser a titulação acadêmica, obtida de diferentes formas e em diferentes cursos, muitas vezes de qualidade duvidosa e, em sua maioria, patrocinados pelo setor empresarial privado, que, sedento pela expansão capitalista, busca viabilizar suas ideias sem a participação do governo, que, em outros tempos, defendia a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Contudo, o que se verifica é que a autoavaliação, especificamente no Distrito Federal, ainda não se consagrou em todas as IES, mesmo diante das orientações advindas do Estado. Há uma forte contradição quanto à importância do processo e às exigências estabelecidas pelo Estado para a execução da autoavaliação institucional. De um lado, a sociedade fica desamparada para acompanhar como os resultados das IES são alcançados, uma vez que a IES o realiza como bem entendem. Por outro lado, verifica-se a falta de preparo por parte do Estado em garantir à sociedade o acesso às informações.

CAPÍTULO 2 - O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No capítulo anterior traçamos um panorama da avaliação da educação superior no Brasil acompanhado de um processo expansionista que *a priori* não veio acompanhado de qualidade. O que se percebe é que o Estado optou primeiramente pela expansão da educação superior via privatização para posteriormente avaliar a sua qualidade. A avaliação não acompanhou a privatização e esta, por sua vez, não vem acompanhando a qualidade. Foi na década de 1990 que os países da América do Sul, incluindo o Brasil, iniciaram seu processo de avaliações para a educação superior (SILVA, 2005).

A intenção desse capítulo é entender como a questão da qualidade vem se instalando nas políticas públicas para educação superior, e, ainda, compreender como a autoavaliação pode contribuir para melhoria da qualidade verificando até que ponto essas várias posturas culminaram no que é hoje o Sinaes.

Nessa perspectiva, trataremos no primeiro tópico as fases históricas que o Brasil vivenciou nas políticas de avaliação da educação superior a partir dos anos 1970. No segundo os conceitos polissêmicos aos quais a avaliação foi sendo atribuída a partir do Estado-avaliador, buscando compreender a relação entre avaliação e regulação. Na terceira parte será discutida a autoavaliação institucional perante a concepção do Sinaes.

2.1 As fases da avaliação da educação superior no Brasil

Ao analisarmos a história recente da avaliação da educação superior brasileira, podemos observar que no final da década de 1980 saímos de um processo avaliativo das universidades brasileiras herdado do regime militar, com forte acento punitivo, para uma avaliação marcada por práticas mais dialógicas. Para as autoras Simon e Morosini (2012), após o regime militar, a avaliação da educação superior se transformou em um processo cuja negociação revelava condutas mais democráticas entre o MEC e a comunidade acadêmica, derrubando a resistência e abrindo maior espaço para as propostas avaliativas.

Antecedente a esse cenário observamos que na chamada república populista (1946-1964) as políticas públicas para educação favoreceram, por um lado, o crescimento do setor privado em termos de novas instituições e por outro o processo de federalização de faculdades estaduais

e privadas, reunidas em universidades quase sempre sem atendimento ao mínimo necessário para garantia de um ensino superior de qualidade.

Para Mancebo (2015), nos anos seguintes a 1964 o então Conselho Federal de Educação adotou medidas de financiamento a esse nível de ensino reconhecendo as experiências de pós-graduação brasileiras. Todavia as instituições privadas também foram contempladas com sólidos incentivos públicos, diretos e indiretos e detinham representação majoritária de empresários da educação superior no Conselho Federal de Educação, permitindo um novo surto de expansão, a ponto de se tornarem majoritárias na educação superior brasileira a partir de então.

Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas. (FÁVERO, 2006, p.19).

Findada a ditadura militar, os problemas, contradições e ambiguidades tiveram continuidade e, muito embora a privatização da educação superior não se restringisse a esse período, foi após essa época, especificamente a partir dos anos 1990, que os governos aplicaram a máxima neoliberal, descaracterizando a educação superior como um bem público e de direito de todo cidadão.

Na década de 1990 as políticas avaliativas foram efetivamente colocadas em prática. Para Dias Sobrinho (2010), especificamente no ano de 1995, observou-se que a avaliação assumiu um novo formato para dar mais transparência à relação entre ofertadores e consumidores da educação e regular o livre mercado da educação. Por outro lado, o Estado, além de se desobrigar de aumentar o orçamento público para o efeito de ampliação do sistema de educação superior, assegurou, por meio da avaliação, o controle sobre os resultados e sobre as finalidades de oferta à sociedade.

Em uma época em que se tornam avassaladoras as influências das avaliações sobre os sistemas nacionais de educação, importante entender a lógica delas dentro de um contexto mais amplo. Essa reflexão pode ser sustentada pelas razões as quais as IES, no mundo, vêm trilhando seus caminhos para dimensões globais e/ou internacionais redesenhando seu perfil em direção aos mercados e a desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico.

Marx (2006; 2009), em suas obras, evidencia conceitos fundamentais para a sociedade capitalista: trabalho, meios de produção e forças produtivas, capital, propriedade privada, alienação, emancipação, lutas de classes, movimentos sociais, sociedade e família. Dessa forma, define, por meio do movimento histórico-social, um sistema político direcionado para a burguesia em detrimento da classe trabalhadora. No que tange a essa movimentação em favorcimento de uma classe dominante percebe-se que quanto menos acesso à informação e ao conhecimento, menos possibilidades de emancipação e, conseqüentemente, mais alienação. Isso ficou evidenciado em nosso capítulo anterior, quando buscamos por intermédio da LAI acesso às informações sobre os processos autoavaliativos das instituições privadas de educação superior do Distrito Federal.

O capitalismo apontado por Marx (2006) é o responsável pela redução do trabalho por intermédio da substituição do homem pela máquina, entendendo que o capital se reveste de um poder dominador. Nessa articulação inicia-se um processo de alienação do homem a partir do momento em que ele perde seu objeto fundamental: o trabalho, ratificando que quando nessa perda formam-se os produtos desenvolvidos pelas horas de trabalho, os quais se tornam indiferentes ao homem.

Nessa relação de trabalho e transformação social o homem assume uma postura de agente transformador da sociedade. Embora tenha condições de utilizar-se do meio ambiente para realizar esta transformação, isto por si só não basta. O homem também se vê na necessidade de envolver-se socialmente passando a não ser dono de si diante dos detentores da propriedade privada. Nessa direção, percebe-se o surgimento de classes e o estabelecimento de uma luta de poder entre elas na qual uma domina as ideias e as possíveis ações, provocando a concorrência entre os indivíduos. Esse movimento é clarificado quando analisamos as políticas públicas para educação superior.

Na perspectiva de Marx (1983; 2006), observa-se que a luta de classes transformou-se em um movimento que constitui a história entre classe dominante e classe operária, tendo como consequência a concentração dos meios de produção e a divisão de trabalho. Percebe-se que as classes não se constituem de forma homogênea. Elas foram assumindo formas diferentes como o surgimento dos movimentos sociais, que foram se organizando de maneira distinta uma da outra, de acordo com suas demandas e especificidade, na busca da superação na participação da política e da economia. Dessa forma, na sociedade capitalista, os movimentos sociais foram surgindo na busca de objetivos diferentes. Observa-se que existem potencialidades que corroboram os avanços de suas conquistas, mas também apresentam fragilidades e/ou limitações que levam suas lutas ao retrocesso do movimento. E nesse deslocamento o processo avaliativo

surge como um facilitador para o autoconhecimento. Este, por sua vez, deixa-se dominar pela força existente diante do poder da esfera política.

Para Mancebo (2009), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) fortes embates tiveram curso na disputa entre projetos antagônicos de educação e sociabilidade, conduzidos, por um lado, pelos setores privatistas, e, por outro, pelos movimentos sociais, sindicais, estudantis e por associações científicas. Em linhas gerais essa contradição existente, à época, foi materializada na aprovação de legislações e regulamentações diversas contradições, afinadas com o projeto de educação dos setores privatistas e na consecução de uma profunda reformulação na política das instituições privadas de educação superior.

A ênfase conferida às ações dirigidas ao fortalecimento da função avaliação decorre da preocupação em estimular a modernização do setor público, para o estabelecimento de políticas e programas eficientes e eficazes, por meio do melhoramento das capacidades de seus quadros técnicos e diretivos na preparação, execução e avaliação das ações e responsabilidades no campo das políticas públicas. Ao que tudo indica o Brasil a partir de então assume uma postura de Estado-avaliador.

Segundo Yannoulas, Souza e Assis (2009), a expressão “Estado-avaliador” foi utilizada pela primeira vez pelo britânico Neave (1988) e utilizada pela primeira vez no contexto latino-americano pelo chileno Brunner (1990). Esses dizem que os desafios em matéria de educação superior para os Estados latino-americanos teriam aumentado, após reinstauração das democracias, pois os sistemas de educação superior se massificaram e se diversificaram num contexto de restrições orçamentárias próprias dos tempos neoliberais e, ao mesmo tempo, de liberdade e promoção de direitos civis e políticos.

Essa situação teria causado a crise dos antigos modelos de relacionamento entre Estado e sociedade civil em matéria de educação superior. Nesse contexto, o Estado abandonou suas antigas funções educacionais e passou a regular a totalidade do sistema através de avaliações periódicas, alterando as distorções e injustiças que uma evolução totalmente autônoma produziria, e outorgando financiamento público negociado segundo metas e objetivos a serem atingidos (p. 59-60).

Com o enfraquecimento do regime militar (1964-1985), o Brasil caminhou para um novo ciclo da democracia e, com isso, verificou-se um novo olhar para as políticas sociais. Seguindo essa lógica, no ano de 1983, surge o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), que tinha entre seus atributos produzir uma avaliação pautada no levantamento de dados e apreciar criticamente a realidade da educação superior nacional, ações mediadas por estudos,

discussões e pesquisas, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema.

O Paru foi um marco para as políticas públicas de avaliação da educação superior e adquiriu a forma de um projeto de estado para a educação superior no Brasil. Para Barreiro e Rothen (2008), isso imprimiu ao programa um caráter de busca, indagação, investigação que fundamentariam ações futuras, o que o diferencia de documentos afirmativos e propositivos posteriores.

Ainda segundo Barreyro e Rothen (2008), a intenção do Paru era estabelecer uma rotina avaliativa cuja sistematização fosse ao encontro do conhecimento das reais condições da IES. Para tanto, entendia-se que o olhar externo era de extrema importância, assim como a participação dos demais sujeitos envolvidos na comunidade acadêmica. Observa-se nesse momento a importância da autoavaliação como uma importante ferramenta no processo avaliativo, colocando-a como mediadora dos resultados obtidos. Assim, a proposta do Paru era de registrar a realidade existente nas IES e conhecer os sujeitos e processos utilizados na gestão da comunidade acadêmica.

Em 1985 foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), que deveria propor soluções pontuais aos problemas da educação superior. Em seu relatório, intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior” (1985), ficou enfatizado que um dos mais graves problemas da educação superior brasileira seria a inexistência de parâmetros para que o governo tivesse uma política racional de alocação de recursos públicos. Era preciso que se fortalecessem as melhores instituições, induzindo as demais IES a um constante aperfeiçoamento.

O relatório indicava que a avaliação da educação superior deveria ser realizada a partir de seis dimensões: (i) avaliação dos cursos; (ii) avaliação dos alunos; (iii) avaliação dos professores; (iv) avaliação didático pedagógica do ensino; (v) avaliação de servidores técnicos e administrativos; e (vi) avaliação das carreiras. É importante frisarmos que até esse período o processo autoavaliativo das IES ocorria de forma isolada e por mera liberalidade de cada instituição.

No ano de 1986 o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres) é criado com a intenção de melhor sistematizar as recomendações promovidas pela CNRES, confirmando a articulação entre avaliação e controle. O documento produzido pela comissão não vai ao encontro das expectativas do Estado quanto à forma de controle da educação superior, sendo reformulado pelo Geres. (BARREYRO; ROTHEN, 2011).

Entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, algumas universidades iniciaram experiências de autoavaliação, como enfatizado anteriormente, o que contribuiu para criar um espaço de interlocução entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes). Pela mediação da Andifes, as experiências de autoavaliação subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). É importante frisar que até esse momento a autoavaliação era voluntária e pensada como mecanismo de gestão, em sua maioria, nas IES públicas.

Surge, então, no ano de 1993, o Paiub, com a proposta de estabelecer critérios norteadores para a criação de diretrizes que alimentassem o processo avaliativo das IES brasileiras. A criação do programa foi realizada por intermédio da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993.

Neste modelo avaliativo, cabe ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. A avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente. (ZAINKO, 2008, p. 829).

Mesmo o documento do Paiub defendendo a ideia de que toda avaliação seria institucional, o programa optou em iniciar o processo de avaliação pelo ensino de graduação, dando origem ao “provão”, por intermédio da medida provisória nº 935/95, depois convertida na Lei Federal nº 9131/95 (BRASÍLIA, 1995). Essa escolha se justificou pela repercussão que o ensino de graduação tivera na sociedade e pelo fato de que a pós-graduação já vinha sendo avaliada por uma agência governamental: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Já o Paiub, na sequência, recupera ideias do Paru, quanto ao foco na instituição e na participação da comunidade acadêmica, retomando a concepção de avaliação como melhoria da qualidade. Diferentemente do Paru, o Paiub, formulado após os trabalhos da Comissão e do Geres, incorpora alguns elementos indicados por eles para a avaliação das instituições, principalmente, a avaliação externa e os indicadores quantitativos que propõe, mas sem por isso, adotar o modelo da diversificação institucional e, muito menos, a intenção de atrelar avaliação com financiamento ou regulação. (BARREIRO; ROTHEN, 2008, p. 149-150).

Na década de 1990, observa-se uma congruência entre as políticas públicas de avaliação da educação superior e as demandas da reforma do Estado. No campo educacional, as reformas

efetivadas tiveram por paradigma os diagnósticos, relatórios e receituários de órgãos multilaterais de financiamento e de órgãos voltados à cooperação técnica, os quais evidenciavam a defesa

[...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização). (YANAGUITA, 2011, p. 2).

Nessa direção, os atos autorizativos de funcionamento de IES não concedidos por intermédio de contratos de concessão ou permissão sendo dispensados processos licitatórios e leis que instituíssem que em regra outorgam o regime e as qualificações do serviço público em conformidade com o parágrafo único do art. 175 da Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988). Isso mostra que a educação particular não seria uma forma de serviço público e sim um mero exercício privado da atividade econômica.

Nesse contexto, observa-se que as perspectivas adotadas pelo Estado na década de 1990 quanto às políticas públicas para a educação superior brasileira apresentaram um caráter de cunho neoliberal. A educação superior absorve a visão produtivista, denominada de acumulação de capital humano, com o objetivo, quase que exclusivo, de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Foram muitas as tentativas de se construir uma política de avaliação para educação superior brasileira. Entretanto, o que não se estabelece com real clareza são as intensões que o Estado buscou incorporar para aferir a qualidade desse nível de ensino. Seria seu papel: regular, supervisionar, avaliar ou fiscalizar?

Na avaliação da educação superior observa-se a presença de dois modelos predominantes de avaliação: um centrado na melhoria institucional e outro centrado na regulação, e suas relações com os processos de homogeneização e diferenciação de classes é que caracterizam o mundo contemporâneo.

Freitas (2011) considera que a avaliação externa, de natureza padronizada e estandardizada, vem sendo cada vez mais enfatizada como instrumento importante para a implantação de agendas nacionais de educação, em detrimento da valorização de avaliações de cunho interno que respeitam a identidade e diversidade institucional. Esse autor defende que a integração e complementaridade entre as duas vertentes (centrado na melhoria institucional e na

regulação) possuem uma importância para a consolidação dos sistemas de avaliação da educação superior.

Nesta pesquisa entendemos que as políticas públicas para educação superior de um determinado país não se constituem de forma isolada e/ou centralizada. Assim posto, chegamos a mais uma reflexão: como seria tratada a ideia de avaliação ante os países sul-americanos¹³? Leite e Genro (2012) consideram que no movimento de modernização dos Estados às reformas realizadas na educação superior tiveram consequências semelhantes nos diferentes países da América do Sul:

i) expansão do sistema educativo privado; ii) ampliação do acesso e das matrículas com oferta maior na rede privada; iii) cobrança de taxas de matrícula; iv) diferenciação salarial entre os acadêmicos; v) introdução de sistema *merit pay*; vi) realocação de recursos públicos; vii) alteração dos percentuais orçamentários de cada país para os diferentes níveis de ensino com menor percentual para a Educação Superior; e viii) submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais (p. 764).

Se por um lado existem semelhanças, como as apontadas por Leite e Genro (2012), por outro o tipo de educação superior que um país necessita e pode ofertar está intimamente relacionado ao percurso histórico e com seu nível de desenvolvimento. Fazendo uma analogia, uma nação “x”, naturalmente, requer e pode eficientemente utilizar um sistema de oferta de educação superior diferente de uma nação “y” se consideramos que as IES são um instrumento de comunicação e de progresso social que não pode operar num vácuo cultural.

Dessa forma, entendemos e reconhecemos que as políticas públicas para educação superior no Brasil acompanharam as reformas neoliberais imposta pelo capitalismo. A importância de repensar e fortalecer a atividade da avaliação fica clara no entendimento de ser essa função distinta das atividades de controle e acompanhamento da execução de projetos setoriais, enfocados isoladamente. Ademais, tem-se, sobretudo, que a avaliação se constitui no objetivo do acompanhamento dos resultados e dos processos de seu alcance, observando de forma continuada a efetividade das estratégias e políticas públicas de seus programas, projetos e sistemas, dando oportunidade à revisão apropriada dos procedimentos de decisão, gestão e aplicação de recursos.

No Brasil as primeiras investidas em avaliação de políticas públicas ocorreram nas décadas de 1970 e 1980. Em 1976 foi criada pela Capes a política de avaliação de pós-graduação,

¹³ A América do Sul é composta por doze países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

com a finalidade de se avaliar os cursos *stricto sensu*. Buscava-se, com isso, facilitar a distribuição das bolsas de estudo para fomento à pesquisa, subsidiar a política educacional direcionada à pós-graduação, regular a sua expansão e credenciar novos cursos. Cunha (2003) ressalta que essa forma de avaliar, mesmo direcionada à pós-graduação, já era realizava de forma indireta pelas IES e servira para referenciar as futuras políticas de avaliação para os cursos de graduação.

Quadro 1: Síntese dos principais aspectos da avaliação da educação superior (1983 a 1993)

	Paru 1983	CNRE 1985	Geres 1986	Paiub 1993
Executores/ Gestores	Grupo de especialistas em análise de projetos e técnicos do Ministério da Educação.	Grupo heterogêneo. Com participação da comunidade acadêmica e sociedade civil.	Grupo homogêneo. De técnicos do Ministério da Educação.	Grupo heterogêneo. Com participação de entidades.
Intencionalidade	Diagnosticar da educação superior. Com intuito de sistematizar a realidade das IES brasileiras.	Propor nova política de educação superior. Contrapõe a autonomia das IES e estabelece o financiamento.	Propor nova legislação para a educação superior.	Propor uma avaliação institucional para as IES.
Concepção de avaliação	Caráter formativo.	Caráter regulador.	Caráter regulador. Contrapõe a autonomia das IES e estabelece o financiamento.	Caráter formativo. Estabelece a educação superior como um bem público.
Forma de avaliar	Foco na avaliação interna realizada pela comunidade acadêmica.	Foco na avaliação externa realizada pelo CFE e Universidades.	Foco na avaliação externa realizada pela Secretaria de Educação Superior.	Foco na autoavaliação e avaliação externa realizada voluntariamente pela comunidade acadêmica ou por agentes externos.
Instrumento de avaliação	Estudos de caso.	Indicadores de desempenho.	Indicadores de desempenho.	Indicadores de desempenho.

Fonte: Elaboração própria com base em Leite (2005); Peixoto (2004); Barreyro e Rothen (2011).

A educação superior brasileira, em nível de graduação, contou a princípio com o Paru e com o Geres em 1983 e em 1986, respectivamente. Para Barreyro (2006), essas foram propostas

de avaliação e não exatamente avaliações que efetivamente vigoraram e se instituíram nacionalmente. Historicamente, o Estado brasileiro articulou-se criando avaliações voltadas ao controle, focadas nos resultados, geralmente mensuráveis e passíveis de serem transformados em *rankings*, todavia, em outros momentos verifica-se a criação de avaliações de cunho formativo e emancipatório, focadas no processo avaliativo, em que pese à percepção interna das IES sobre suas próprias práticas, conforme apresentamos na ilustração a seguir.

Como mencionado no capítulo 1, o Paru foi criado no ano de 1983 com a intenção de realizar uma pesquisa de avaliação analítica da educação superior brasileira buscando conhecer a realidade das condições de sua oferta na esfera pública e privada. Este levantamento, inicial, de informações subsidiou, posteriormente, ações para melhoria de sua qualidade. O Programa se caracterizou pela introdução de agentes externos às instituições no processo avaliativo e priorizou a participação da comunidade acadêmica. Essa era responsável por avaliar a gestão da IES e dispersão do conhecimento, para isso usava questionários. Conforme Rothen (2008), o Paru foi um movimento que buscou o entendimento da realidade da educação superior revestida de uma metodologia de pesquisa que considerou a autoavaliação como um elemento primordial no processo avaliativo. Verifica-se com isso que a avaliação assumiu uma postura mais voltada para a formação, o conhecer a si.

Griboski (2014) constatou que o Programa sofreu impedimentos para sua continuidade. O primeiro estaria ligado à ausência de informações precisas que constituiria uma base de dados fidedigna. O segundo seriam as constantes mudanças que o grupo gestor do Programa realizou ao longo do seu percurso, evitando a continuidade formativa. E, somando a esses acontecimentos, o fato do MEC tornar como proposta pedagógica o tecnicismo¹⁴ também foi um agravante.

No ano de 1985, com a alternância de governo presidencial, sai o militar João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985) e assume José Sarney (1985-1990). Este, por sua vez, instituiu uma comissão que tinha como objetivo realizar uma reformulação na educação superior por meio do Decreto nº 91.177¹⁵. Essa comissão ficou conhecida popularmente como a “Comissão dos Notáveis” e deveria propor soluções para os problemas que a universidade

¹⁴ Tendência pedagógica dos anos 1970 que tinha como referência as teorias behavioristas da aprendizagem com uma abordagem sistêmica de ensino.

¹⁵ Pertenciam a essa comissão: caio Tácito Sá Pereira de Vasconcelos, Almicar Tupiassu, Bolivar Lamounier, Carlos Nelson Coutinho, Clementino Fraga Filho, Dom Lourenço de Almeida Prado, Edmar Lisboa Bacha, Eduardo de Lamônica Freire, Fernando Jorge Lessa Sarmiento, Francisco Javier Alfaya, Guiomar Namó de Mello, Haroldo Tavares, Jair Pereira dos Santos, Jorge Gerdau Johanpeter, José Leite Lopes, José Arthur Gianoti, Luiz Eduardo Wanderley, Marli Moisés, Paulo da Silveira Rosas, Roberto Cardoso de Oliveira, Romeu Ritter dos Reis, Simon Schwartzmann e Ubiratan Borges de Macedo, sob a presidência do primeiro. (BRASIL, 1985).

brasileira enfrentava à época elaborando um plano de avaliação para esse segmento. O decreto deixava claro o tempo para a conclusão dos trabalhos, seis meses.

O produto final apresentado pela comissão foi um relatório que subsidiava a formulação de uma nova política que tinha como intenção sanar as exigências do desenvolvimento do País. Essa realidade da educação superior se alastrava tanto nas IES públicas como nas privadas. Segundo Rothen (2008), o relatório foi constituído considerando sete princípios: i) responsabilidade do poder público; ii) adequação à realidade brasileira; iii) diversidade e pluralidade; iv) autonomia e democracia; v) acessibilidade de acesso à educação superior; vi) valorização do desempenho da IES; e vii) eliminação do corporativismo. A comunidade acadêmica não sentiu segurança no resultado apresentado pela “Comissão dos Notáveis”, uma vez que não viu nele algo que pudesse garantir a autonomia das IES. Assim, a comissão foi substituída pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres).

O Geres foi instituído no ano de 1986 pela Portaria nº 100 do MEC e composto por grandes profissionais do meio acadêmico. Segundo Botelho (2016), esse novo grupo produziu um novo documento com a intenção de concretizar as ideias iniciais de políticas que favorecessem a privatização, permitindo, dessa forma, a autonomia como contrapartida. A preocupação do grupo era em compor uma educação que garantisse o crescimento econômico do País.

Percebe-se que o Geres tinha como foco a iniciativa privada. A essa caberia sanar os problemas da oferta da educação superior, ficando para o Estado a responsabilidade de garantir a qualidade e controle. Tal fator foi determinante para que as instituições privadas de educação superior se expandissem nos anos subsequentes sem a garantia de um ensino de qualidade.

Assim, se para o Paru a proposta inicial era de cunho formativo e emancipador, verificava-se no Geres a intenção de se implantar um sistema regulador e de controle que estaria baseado em indicadores de desempenho das IES. O Geres não almejou legitimidade no meio acadêmico, sendo, pois, substituído pelo Paiub.

Em 1993, o Paiub foi introduzido como o programa de avaliação da educação superior o qual tinha como meta a avaliação institucional e, especificamente, a autoavaliação. Seu objetivo era estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Em sua proposta o programa deveria ser um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico que utilizasse o planejamento e a gestão universitária como ferramenta para melhoria da qualidade pautada em um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

O processo avaliativo do Paiub deveria atender os princípios da: i) globalidade; ii) comparabilidade; iii) respeito à identidade da IES; iv) isenção de punição ou premiação; v) adesão voluntária; vi) legitimidade; e vii) continuidade. Entre esses, há que se destacar dois: “respeito à identidade institucional” e “não punição ou premiação”. O Sinaes, na teoria, respeita esses dois princípios, mas, na prática, ambos são ignorados.

O programa não tinha como propósito premiar nem punir as universidades que aderissem ao Programa nem preconizava conexão com o processo de regulação e supervisão, porque este tinha critérios próprios de avaliação para a expedição dos atos executivos. O documento base acentuava, em seus objetivos gerais, que a avaliação é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e a pertinência das atividades desenvolvidas e assegurando a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade. Era uma proposta inovadora e criativa e que partia da autoavaliação institucional, buscando a melhoria de qualidade das funções universitárias: ensino, pesquisa e extensão.

A avaliação interna deveria ser um momento de reflexão de cada IES sobre suas diversas dimensões, considerando um conjunto de indicadores e inferências, permitindo o gerenciamento de relatórios que refletissem a percepção de si mesma e com a participação de docentes e discentes. É importante frisar que a participação da sociedade civil organizada e do corpo técnico administrativo só foram incluídos no processo autoavaliativo posteriormente, com a criação do Sinaes. O Paiub não era obrigatório a todas IES e foi um programa realizado via adesão, tendo forte aceitação das comunidades acadêmicas, mas não atingindo boa receptividade por parte do Estado e do próprio MEC, substituído, por conseguinte, quando do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1996, pelo Exame Nacional de Cursos (ENC).

O MEC não divulgou os resultados das avaliações realizadas no âmbito do Paiub. Em contrapartida, deu ampla divulgação aos resultados do Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão”, instituído pelo Decreto n.º 2.026/1996. Perdia-se, assim, um manancial de informações (diagnóstico e avaliação) das IES que aderiram ao Paiub.

Bastante distinto do Paiub, o ENC, também chamado de “Provão”, transferia práticas do mercado, como ranqueamento e competitividade, às IES. O exame não levava em conta a autoavaliação e tinha como foco a avaliação dos estudantes. A partir dos seus resultados, se subsidiava a elaboração, com a ajuda da mídia, de listas de melhores cursos e melhores instituições, por exemplo. Nessa fase, a política de avaliação passou a constituir-se do Censo de Educação Superior da Avaliação das Condições de Ensino, juntamente com o instrumento central, representado pelo ENC.

Dias Sobrinho (2010) considera que o ENC (Provão) foi um modelo imposto pelo MEC, sem consulta e sem discussão pública, recebendo pesadas críticas de boa parte da comunidade acadêmica, sobretudo dos especialistas em avaliação. O decreto que criava o ENC estabelecia que seu processo avaliativo devesse ser pautado na

[...] i) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino; ii) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; iii) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; e iv) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento. (BRASIL, 1996).

Ao que tudo indica, o ENC não foi usado pelo MEC para penalizar os cursos e as instituições que obtivessem conceitos insatisfatórios. Foi, contudo, usado para premiar as IES cujos alunos tivessem bom desempenho nos exames. O MEC dava ampla divulgação aos resultados do exame, mas não fazia o mesmo com os resultados das avaliações *in loco* das condições de ensino como faz hoje com os resultados do Enade, pela publicidade dos conceitos Enade, CPC e IGC.

2.2. Regulação e avaliação a partir do Estado-avaliador

O MEC é responsável pela regulação, avaliação e supervisão das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino (que abrange as instituições federais e as instituições privadas). Mas, afinal, o que seria regular? É supervisionar e avaliar?

Não é tarefa fácil definir um conceito amplo como regulação. Antes, todavia, de empreendermos uma definição deste termo, Saddi (2008) nos alerta que é importante que tenhamos em mente a distinção entre regulação e regulamento. Para o autor, regulamentar, em sentido estrito, é a prerrogativa legal do poder executivo de editar normas sobre matéria de alcance específico. No caso brasileiro, a atribuição do poder regulamentar é de competência privativa do presidente da república. A regulamentação é manifestação da vontade dos governantes, expressa em atos administrativos que produzem efeitos jurídicos. Já regular é, em sentido amplo e descrevendo por uma de suas funções, darem ordenação à atividade econômica, cabendo à atividade administrativa, enquanto expressão das decisões tomadas pela administração pública, pelo poder executivo, emanar regulamentos. Entre seus elementos, destaca-se o *agente*

competente (representante do poder público a quem o texto legal confere a habilitação de editar ato administrativo), o *objeto* (que deve ser lícito, moral e possível) a *forma* (a expressão e comunicação do ato), o *motivo* (as circunstâncias que procedem e provocam a edição do ato) e a *finalidade* (a de perseguir o interesse público).

Para Barroso (2005), essa política reguladora inicia-se na década de 1980, com a reforma e reestruturação do Estado, gerando medidas políticas e legislativas muito diferentes e que afetaram a administração pública e, conseqüentemente, a educação. É no contexto deste debate que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema educacional, muitas vezes com recurso dos dispositivos de mercado, ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado.

Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado, como serem justificadas em virtude de sua natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de libertar a sociedade civil do controle do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas). (BARROSO, 2005, p.726).

O autor apresenta o sentido dessas transformações e o papel do Estado na regulação da educação, no qual o século XX esteve em controvérsia política em torno das questões da natureza, do poder, da dimensão e do campo de ação do Estado, influenciando as múltiplas reformas educacionais na base do neoliberalismo. Assim, a educação estaria a serviço do mercado, articulando educação e emprego, em função da eficiência, qualidade e excelência definidas pelo modelo de gestão empresarial. Mas é no século XXI que essas questões começam a ser revistas, ocorrendo uma crise do neoliberalismo, o que implicou em políticas públicas que privilegiassem o equilíbrio entre o Estado e o mercado. Atualmente, estamos em processo de redefinição das relações de Estado e mercado.

Constata-se que a noção primordial do conceito de regulação surgiu a partir de uma metáfora tecnológica, pois a sua ideia inicial é uma derivação do funcionamento de dispositivos técnicos (reguladores). Para Oliveira (2012), no decorrer da história foram incorporadas e desenvolvidas diversas outras ideias do que venha ser regulação. Sua aplicação aconteceu em muitos domínios do conhecimento, o que resultou, progressivamente, numa polissemia conceitual.

Assim, não é possível identificar apenas um conceito de regulação, mas uma diversidade de conceitos que se fundamentam a partir de diferentes ideias e referenciais teóricos. No campo biológico a conceituação da regulação surge influenciada pela ideia de controle de dispositivos mecânicos. A ideia inaugural é a de detecção e reparação de desvios, uma vez que o funcionamento dos organismos vivos era interpretado por referência ao funcionamento de máquinas.

Na esfera do direito os conceitos de regulação também se mostram ligados a diversas ideias, mas destacam-se as de restrição e disciplinamento de comportamentos como as principais. A regulação é ainda apresentada enquanto uma forma de direito, ou seja, ela é compreendida como o estabelecimento de normas de conduta e de criação de instrumentos de coação, para que as normas sejam efetivamente cumpridas.

A partir do campo da economia não foi diferente e os conceitos de regulação também abrigam uma variedade de ideias. Também se destaca a utilização da ideia de controle exercido pelo Estado sobre o mercado. O emprego da ideia de equilíbrio também tem ênfase nos conceitos de regulação econômica, especialmente no que diz respeito à função da regulação como correção de falhas do mercado. Essa noção de equilíbrio parece ter sido importada das ideias de adaptação e retroação da biologia.

Ainda segundo Oliveira (2012), as ideias empregadas nos conceitos de regulação apresentados no domínio da sociologia estão relacionadas principalmente com a normatividade, regularidade e transformação. Também apresentam fortes influências das teorias e dos conceitos do campo da biologia. Na regulação social destacam-se as ideias de normatividade, estabilidade e continuidade como as principais, enquanto a regulação política está alicerçada nas ideias de negociação, conciliação de interesses e equilíbrio de poder.

Portanto, faz-se necessário compreender o sentido do termo regulação aplicado à educação na intenção de apreender as intrincadas relações, perspectivas, contradições e possibilidades de análise que apresenta. Como mencionado, às reformas vividas a partir da década de 1990, visavam à resolução de problemas relativos à ineficiência administrativa dos sistemas educacionais, à busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, à necessidade de prestação de contas e demonstração de resultados (noção de transparência) e o envolvimento da sociedade civil.

Assim, ao analisarmos as discussões que permeiam a problemática da regulação percebemos a avaliação dos sistemas educacionais como um mecanismo e instrumento de controle. Justificada no discurso da transparência, prestação de contas e demonstração de resultados, ela aparece como indispensável na nova configuração da regulação das políticas

públicas. A lógica de mercado é transposta para o âmbito educacional e balizada pelas medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares, principalmente no que se refere à gestão e ao financiamento da educação.

Quando cruzadas as intenções que a autoavaliação se propõe no contexto avaliativo, observa-se que ao privilegiar uma política regulatória o Estado-avaliador inicia um processo de sobreposição à sua constituição e à sua finalidade primária. A autoavaliação está direcionada a, pelo olhar da comunidade acadêmica em seu cotidiano, identificar as fragilidades e potencialidades. Para Botelho (2015), a autoavaliação institucional é capaz de produzir resultados que necessitam ser tomados como referenciais concretos na gestão da IES, sendo que a política de avaliação da educação superior desenvolvida por intermédio do Sinaes, especialmente a autoavaliação, precisa avançar na construção de uma cultura de avaliação formativa, a partir do desenvolvimento participativo coletivo.

No campo educacional a regulação, para Weber (2012), passa a assumir uma forma de dominação. Nas instituições educativas a decisão sobre um determinado conteúdo é feita de forma tensa e contraditória gerada pela necessidade de autonomia e de controle pelo Estado, o que está comprovado pela trajetória da política pública para avaliação da educação superior no Brasil. As IES públicas e privadas são obrigadas a cumprir os diversos tipos de regulação, submetendo-se às várias formas de avaliação que compõem o atual sistema avaliativo. Desse modo, estão subordinadas aos indicadores impostos e pouco esclarecidos para a comunidade acadêmica e para sociedade, o que faz surgir as tensões e os conflitos entre esses sujeitos e o Estado.

Nessa direção, Girboski (2015) percebe que a atual avaliação institucional, contraditoriamente, admite às IES a autonomia para o formato do processo e, ao mesmo tempo, se realizado conforme orientações do Estado. Sob esse olhar, o que se percebe é que o Estado regulador nega essa autonomia à comunidade acadêmica quando apresenta um roteiro pronto para que cada IES elabore seus relatórios autoavaliativos, como o imposta pela Nota Técnica 65/2014. Enfim, é necessário que se tenha um sistema de informações conjugados ao Sinaes para que a regulação tenha exequibilidade para que vá além de um roteiro que estabeleça prazos e metodologia. Esse modelo de regulação se apresenta, assim, de forma pouco prospectiva quanto ao planejamento do sistema e à perspectiva de participação social em sua gestão, especialmente em relação ao setor privado.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) vem reforçar a relação entre regulação e avaliação. A articulação entre regulação e avaliação viria a se constituir, a partir de então, como uma das principais características da política educacional para a educação superior. Em

documento intitulado “Políticas e resultados, 1995-2002 – Ensino superior maior e melhor”, publicado pelo MEC (2002), a redefinição da “essência da relação entre Estado e o sistema de educação superior” (p. 8) é identificada como primeira linha de atuação do MEC durante a gestão que se encerrava naquele momento. “Essa redefinição, de acordo com o documento, se estabelecia pela diminuição da simples ação credenciadora articulada ao aumento da função avaliadora exercida pelo Estado”. (p. 11).

No que tange às atribuições de regulação, a Lei nº 9.131/95 conferiu ao Estado, entre outras funções, a de deliberar sobre os relatórios de reconhecimento de cursos, bem como sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico das IES, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC. Apresenta-se pela primeira vez, nesse momento, a intenção do governo em alinhar os processos de regulação e avaliação do ensino superior.

O grande desafio para a avaliação da educação superior, segundo Dias Sobrinho (2010), é exatamente “encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora.” (p. 223). Nesse equilíbrio encontra-se a manutenção do Sinaes como sistema integrado e capaz de fomentar a qualidade que propõe. Trabalhar para alcançá-lo só não seria visto como algo importante se, em verdade, a concepção de qualidade do Sinaes contradisser os princípios de qualidade que o Estado almeja, por exemplo.

Dessa forma, o processo de regulação das políticas e serviços privados passou a se constituir, nas atuais conjunturas internacionais e locais, num mecanismo que desperta grande interesse, tanto das forças econômicas internacionais quanto dos Estados Nacionais. No campo educacional, o referido processo se apresenta associado a quatro fatores que impulsionam as rápidas transformações: (i) o impacto das novas tecnologias no meio produtivo, (ii) a entrada de novos atores no campo educacional, (iii) o aumento da competitividade (iv) e a influência mundial sobre o ensino superior. O aumento acentuado da oferta da educação superior privada se insere no contexto dessas transformações. O súbito incremento desse setor, por outro lado, vem suscitando reflexões teóricas acerca do tratamento que deve receber, por parte do Estado, no âmbito da política pública de educação, especialmente no que tange ao controle e à regulação.

O primeiro documento apresentado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), intitulado Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das instituições, foi apresentado para as instituições de educação no mesmo ano de criação da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). Tratava-se de um documento de orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna (autoavaliação), que integraria o processo de Avaliação Institucional, um dos instrumentos centrais do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (INEP, 2004).

É necessário enfatizar que findada uma década da apresentação desse primeiro documento orientador, o mesmo gerou fortes indagações junta à comunidade acadêmica. Nos anos que se seguiram, muitas instituições se viram desnorteadas quanto à construção e apresentação do relatório de autoavaliação. Muitos foram os questionamentos feitos nos encontros regionais realizados pelo Inep ao longo desses anos (INEP, 2015). Ou seja, as CPAs exigiam uma forma mais clara dos procedimentos a serem adotados para se concretizar a autoavaliação institucional.

Com relação à globalidade do Sinaes, ela leva em consideração a especificidade originária de sua criação estadual ou federal, uma vez que, de acordo com o pacto federativo, as instituições estaduais são avaliadas e reguladas pelos Conselhos Estaduais de Educação e podem participar da política avaliativa mediante a celebração de convênios formulados em espírito de cooperação. No momento, todas as instituições estaduais participam do Enade, mas nenhum Estado participa do Sinaes integralmente, logo não se submetendo às avaliações externas organizadas pelo Inep. (INEP, 2015).

Além disso, salientamos que no Relatório dos Seminários Regionais para Coordenadores de Comissões Próprias de Avaliações (2010), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2009, muitos coordenadores/presidentes das Comissões Próprias de Avaliação sinalizaram a falta de compreensão, do propósito e do papel da CPA nas instituições de educação superior; a falta de um modelo de relatório como parâmetro de relatório ideal; a necessidade de constante capacitação das CPAs pelo Inep e a necessidade de um *feedback* quanto aos relatórios, colocados no sistema e-MEC.

Como é possível perceber, as Comissões Próprias de Avaliação demonstram dúvidas e insegurança sobre o modelo correto de relatório a ser apresentado. Desde o ano de 2009, não houve, por parte da Conaes, alteração ou atualização relevante no que diz respeito às orientações gerais para avaliações institucionais internas.

O ano de 2014 destaca-se pela inclusão de outros indicadores no novo instrumento de avaliação institucional externa para subsidiar os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial), o qual enfatizou o fortalecimento do processo da autoavaliação institucional como parte importante no processo da avaliação externa, aumentando, assim, a responsabilidade e relevância das Comissões Próprias de Avaliação nos procedimentos avaliativos da instituição.

Por esses argumentos, não exclusivos, evidencia-se a importância de se refletir quanto aos trabalhos adotados pelas instituições de educação superior no processo de autoavaliação. É

necessário se entender até que ponto essa diversidade atende à legislação vigente, se a sua performance contempla os procedimentos, instrumentos e indicadores adotados pela Conaes, seja pelo tempo de sobrevivência do atual sistema de avaliação da educação, seja pela fala dos atores envolvidos no processo ou pelo recente relevo que a autoavaliação institucional recebeu no novo instrumento de avaliação externa, a partir de 2014.

Como mencionado anteriormente, o sistema de avaliação da educação superior propõe a articulação de três tipos de avaliação: institucional (interna e externa), de curso (interna e externa) e de estudante (Enade).

As avaliações externas são conduzidas pela Conaes, que estabelece diretrizes e coordena o Sinaes, articulando a avaliação e regulação. Compete ao Inep a operacionalização, sendo esse o órgão que conduz o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia o processo de regulamentação, exercido pelo MEC.

A avaliação interna é conduzida pelas instituições de educação superior, que têm a responsabilidade de direcionar os procedimentos avaliativos internos e sistematizar a prestação de informações conforme procedimentos e prazos estabelecidos pelo Inep.

Consoante a Portaria nº 2051/2004 (BRASIL, 2004), a autoavaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo institucional que deve ser coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, no âmbito das instituições de educação superior, sendo essa comissão o órgão responsável por conduzir o processo autoavaliativo institucional, que, de acordo com o Sinaes, deve ter caráter participativo e formativo, sendo esse um processo a ser desenvolvido pela comunidade acadêmica de cada instituição de educação superior.

Infere-se, pois, a importância que a autoavaliação institucional assume para as instituições de educação superior no processo que compõe o sistema de avaliação da educação superior. O processo avaliativo tem ocupado lugar de destaque nas discussões sobre educação e na agenda de políticas educacionais dos governos.

Ainda que muito pesquisada, a avaliação da educação superior necessita, contudo, de estudos mais aprofundados no que diz respeito às avaliações internas realizadas pelas instituições em conjunto com a sua Comissão Própria de Avaliação. Dada a importância dessa modalidade de avaliação, igual é a importância de se fazer uma análise inicial do processo de autoavaliação das instituições de educação superior privadas do País, à luz das normas e orientações da Conaes.

2.3. Autoavaliação institucional no Sinaes: concepção e entraves

Atualmente, as influências das avaliações externas se tornaram soberanas na educação superior. As posições em debate sobre a avaliação da educação superior, que teve início na década de 1980, sofreram oscilações quando se tentou estabelecer que a avaliação de uma determinada IES parte, por definição, do seu processo interno de autoconhecimento institucional.

A própria definição de qualidade, está diretamente ligada aos interesses e jogos de poder em que ela, por definição, é constituída. Marx (1989), em sua obra “A miséria da filosofia”, estabelece que o movimento social se dá a partir da antítese de uma tese ou pensamento já constituído pelo homem. Nessa direção, as definições dadas à qualidade se tornaram um entrave nas disputas entre o público e o privado.

Segundo Peixoto (2009), com a expansão da emergência da economia global do conhecimento, as IES estão se movendo continuamente, passando de produtoras de capital humano para se tornarem sujeitos-chaves. Verifica-se, com isso, que esse movimento vem se constituindo em diferentes países e em níveis diversos. Ainda segundo a autora, há uma globalização ascendente com bases e critérios que buscam medir o progresso e o controle da educação superior por intermédio de avaliações em larga escala e estabelecimento de classificação das IES.

Considerando a ascendência da globalização e as características de cada sociedade, Ball (2004) observou que os Estados deixaram de lado o papel de fornecedores de serviços básicos à sobrevivência da população, assumindo uma personalidade regulatória das políticas públicas, atuando como auditores e avaliadores dos resultados alcançados pelos mercados internos. As IES, especificamente as públicas, baseadas na autonomia, na tradição de se autorregularem, tinham preservado sua qualidade pela sua própria excelência. O processo avaliativo das IES brasileiras enfrentam uma crise de legitimidade, pois a própria condição do conhecimento como bem social está sendo questionada pela incorporação da lógica de mercado a múltiplos aspectos da vida social. Sguissardi (2006) defende a ideia de que as IES são impedidas de cumprir o seu papel no atual modelo econômico-social que seria a intenção de que todos os sujeitos têm interesse na qualidade à educação superior uma vez que a ciência-tecnológica tornou-se uma mercadoria crucial, ao lado do trabalho e da acumulação de capital. Sob essa visão, pode-se relacionar a existência de uma emergência de processo de mundialização e globalização a uma prática de intercâmbios, cooperações e mobilizações de capital humano que, junto à mercantilização da educação superior, introduzem a competitividade entre os sistemas, especialmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

A política de avaliação da educação superior brasileira é indesligável desses contextos, mas pode assumir funções diferentes, de acordo com os valores do sistema no qual está inserida,

pois há diferentes paradigmas teóricos que a fundamentam desde a sua origem. Para Silva (2012), passadas mais de duas décadas desde o surgimento da LDBEN/1996, as diferenças sociais ainda persistem diante do modelo educacional. A concepção dessa lei valoriza o molde neoliberal e globalizante, demonstrando uma luta desigual entre os representantes do sistema econômico neoliberal vigente e as classes envolvidas com as causas sociais.

A sociedade é a principal afetada pelas mudanças da política pública para a educação superior. As mudanças na educação superior sempre foram motivo de embate entre classes. (ADORNO, 1998; BALL, 2004; GRIBOSKI, 2014; BOTELHO, 2016). Para Marx (1989), a concepção de classes sociais e os conflitos que estão intimamente ligados a ela é uma das ideias mais amplamente difundidas e utilizadas quando o assunto tratado está relacionado com a vida social e as diferentes relações que possuímos. Entre os diversos conflitos que se instalaram no meio social, definiu-se a luta de classes como a força motriz da história humana, o combustível da mudança do mundo social.

Algumas das finalidades da avaliação da educação superior tem sido: i) oferecer parâmetros que garantam a qualidade da educação para os usuários e os empregadores; ii) favorecer a melhoria da qualidade dos serviços; iii) servir de instrumentos de prestação de contas; iv) estimular e regular a concorrência entre instituições; v) implantar mecanismos de controle do investimento dos recursos públicos; vi) supervisionar a iniciativa privada na oferta de um bem público; vii) reconhecimento de créditos entre programas; viii) capacidade para receber recursos públicos; ix) capacidade em gerenciar recursos financeiros, tornando-se sustentável; x) permitir o acesso igualitário à educação. (INEP, 2004).

Para o Inep (2011), as políticas públicas de avaliação da educação superior devem ser orgânicas e integradas entre os sujeitos responsáveis pela definição e aplicação das avaliações. Sobre essa afirmativa o que se pode verificar é um movimento contrário. Nos últimos anos a força motriz da prática avaliativa da educação superior vem sendo guiada por políticas de governo e não por políticas de Estado. Por definição, determinadas políticas, seguidas por um governo específico, num dado momento da trajetória política de um país, podem corresponder à expressão da chamada “vontade nacional”, dado que contêm certo número de elementos objetivos que podem entrar na categoria estrutural, respondendo, portanto, ao que normalmente se designa como política de Estado. Já a política de governo, porém, pode expressar tão somente a vontade passageira de um governo ocasional, numa conjuntura precisa, geralmente limitada no tempo da vida política de seus executores. (KOHAN, 2016).

As políticas públicas para educação superior estão ligadas aos interesses de uma determinada classe social. Para Marx (1989), esses interesses, também chamados por ele de

vontades, possuem uma intencionalidade do homem para o homem, de uma classe para outra classe e não da justificativa sobrenatural que emana do cosmos. Com esse olhar, é oportuno entender como e quais as intencionalidades foram sendo colocadas diante do atual sistema de avaliação da educação superior brasileira.

No ano de 2003 foram criadas as Portarias MEC/SESu nº. 11 de 28 de abril de 2003 e nº. 19, de 27 de maio de 2003, as quais criaram a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com prazo de 120 dias para elaborar propostas e subsídios para alterar a política vigente de avaliação da educação superior. A primeira portaria estabelecia os seguintes objetivos: “[...] analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. (BRASIL, 2003). A segunda designava os professores Júlio Cesar Godoy Bertolin, da Universidade de Passo Fundo, Maria Amélia Sabbag Zainko, da Universidade Federal do Paraná, e Maria Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para integrarem a CEA. Essa comissão também foi composta por representantes da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Inep, da Capes, da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de especialistas ligados às universidades públicas e privadas. Barreyro e Rothen (2008) observaram que na composição dessa comissão foi latente a predominância do perfil acadêmico dos integrantes, especialmente das IES públicas que participaram ativamente das avaliações no âmbito do Paiub.

Como resultado, a comissão apresentou uma proposta na qual a avaliação institucional era o centro do processo avaliativo. O destaque ficou para concepção de uma avaliação que fosse mais preocupada com a tomada da consciência da instituição e que estivesse vinculada à participação coletiva em todo processo avaliativo, o que lhe concede um caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional. Esse processo estaria centrado na autoavaliação e seria realizado no interior das IES. A frente dessa avaliação seriam criadas subcomissões internas que avaliariam os diferentes cursos e programas.

Para a CEA, outros meios para subsidiar a avaliação deveriam ser criados como um exame do Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), aplicado a uma amostra de estudantes do segundo e do último ano das IES. Objetivava-se, com isso, analisar os processos educativos em cada área de conhecimento, bem como fomentar dados estatísticos coletadas regularmente pelo MEC. Assim sendo, a autoavaliação seria completada com um momento de avaliação externa, realizada por membros da comunidade acadêmica e científica e por meio de visitas *in loco*, com a intenção de comparar as informações derivadas dos relatórios de autoavaliação institucional. O resultado dessas ações

cominaria em um relatório final, agregado às várias instâncias, e seria remetido ao órgão encarregado da avaliação criado para tal fim, no caso, a Conaes.

A difusão da proposta gerou um debate divulgado pela imprensa, destacando as opiniões de ex-membros do governo anterior, no caso o governo de FHC, que haviam participado da elaboração e implantação da sistemática de avaliação, tais como o ex-ministro Paulo Renato Souza, a ex-presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro e a ex-conselheira do CNE, Eunice Durham. Defendiam a visão neoliberal da avaliação como controle, mediante a classificação das instituições e cursos, baseada no resultado do Provão, e criticavam a avaliação institucional por considerá-la subjetiva, enquanto que o resultado das provas era considerado objetivo. (BARREYRO; ROTHEN 2006, p. 961).

Ao se analisar a proposta apresentada pela CEA e a Lei 10.861/2004, esta não absorveu, integralmente, as sugestões apresentadas pela comissão, colocando em sítio escuso as experiências de avaliação anteriormente vividas pela comunidade acadêmica. Para Bertolin (2004), um dos membros nomeados para compor a CEA, a função principal da avaliação deveria ser entendida como emancipatória e o agente principal do processo avaliativo deveria ser a comunidade interna das IES, como no Paiub.

Na concepção do Sinaes a função da avaliação se instalou sob o viés do controle e os agentes principais foram as agências do Estado¹⁶, que a constituíram numa lei heterogenia e de difícil compreensão para maioria da população. O ponto de partida dos teóricos da regulação é de que para que haja uma ação reguladora é necessário, primeiramente, que haja uma vontade de se inspirar nas lições da história, a fim de ressaltar o valor relativo dos mecanismos econômicos e de rejeitar a ideia de leis econômicas abstratas e atemporais. (DORTIER, 2010). De acordo com Sousa e Oliveira (2012), os pressupostos-metodológicos existentes em relação à regulação estão presentes no contexto educacional, cuja finalidade é a de se manter o equilíbrio, funcionamento, bem como sua transformação e, assim, assegurar que ela não se desestruture diante de acontecimentos inesperados.

De acordo com o Decreto nº. 5.773/2006, a regulação se efetiva por meio de atos autorizativos do funcionamento das IES e de cursos de graduação. Já a supervisão se realiza com o objetivo de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. Essas ações são de responsabilidade exclusiva do MEC e se efetivam

¹⁶ Segundo o dicionário de ciências humanas Dortier (2010), as agências de Estado, ou agências reguladoras, foram criadas para fiscalizar a prestação de serviços públicos praticados pela iniciativa privada.

por meio da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (INEP, 2011).

A respeito da avaliação da educação superior, Botelho (2016) afirma que o Estado possui um destaque como avaliador, sendo um dos responsáveis das tensões e contradições que emergem desse processo, como campo de luta de interesses para além da própria comunidade acadêmica. Todavia, como avaliador, o Estado também exerce o seu papel de agente regulador. A autora afirma ainda que a avaliação foi concebida pelo Estado como instrumento para controlar os recursos investidos e os resultados alcançados, bem como planejar e monitorar as políticas públicas. Logo, ela se estabeleceu como um instrumento para acompanhamento das IES.

Na proposta da CEA o foco da avaliação da educação superior seria as IES, sendo a avaliação de cursos e o Paideia apresentados como instrumentos da avaliação e auxiliares à avaliação institucional. A CEA buscou resgatar os princípios do Paiub de que o processo avaliativo deveria partir, principalmente, da avaliação institucional por intermédio de dez dimensões que envolvesse todas as funções da organização institucional.

O Paideia, proposto pela CEA, estava orientado a ser um dos instrumentos que pudessem fornecer informações para os processos da autoavaliação e da avaliação institucional interna e externa e foi concebido para compreender as dinâmicas da formação, do desenvolvimento e da inovação de cada área e programa, não simplesmente o resultado final. (CEA, 2004).

A avaliação institucional nos Sinaes absorveu a ideia do Paiub e da CEA quanto à instrução de que as IES criassem uma proposta de autoavaliação com a participação de toda comunidade acadêmica. Ressalta-se, como mencionado anteriormente, que no Paiub o processo de autoavaliação ocorria de forma voluntária, já no Sinaes a autoavaliação tornou-se um quesito obrigatório e com orientações advindas de notas técnicas.

Até o ano de 2008 os relatórios autoavaliativos produzidos pelas IES eram encaminhados ao MEC em meio físico. Somente a partir do ano de 2009 foi criado um repositório eletrônico para envio desses relatórios em meio digital, via e-MEC. Entretanto, mesmo com esse avanço tecnológico, até o ano de 2011 existiam dificuldades operacionais para o cumprimento dos prazos estipulados para sua postagem, pois o próprio e-MEC possuía um espaço reduzido para a inserção do relatório, uma vez que ele deveria ser digitado ou copiado com um número de caracteres limitados. Até então as IES possuíam autonomia para estabelecerem seus ciclos autoavaliativos conforme a Nota Técnica s/n/2008¹⁷.

¹⁷ Esta nota técnica foi divulgada em resposta ao ofício nº. 913/2008, que tratava dos procedimentos sobre a confecção e envio dos relatórios autoavaliativos. Esse ofício, à época, foi recepcionado pela IES gerando muitas dúvidas à comunidade acadêmica, principalmente às CPA.

O INEP, atendendo aos princípios de respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional, aceita que cada IES estabeleça o seu ciclo auto-avaliativo [sic]. Entretanto, no cumprimento do seu papel legalmente atribuído de acompanhamento dos processos auto-avaliativos das IES, a DAES/INEP retifica a data de envio do relatório de auto-avaliação correspondente ao período setembro de 2006 - setembro de 2008, prorrogando-a até o dia 30 de novembro de 2008. (INEP, 2008).

Para a concretização do processo autoavaliativo ante o Sinaes, a Conaes apresentou, no ano de 2004, o primeiro roteiro de autoavaliação institucional. Nesse roteiro é sugerido para as IES que a elaboração de seus relatórios de autoavaliação sejam organizados em dez dimensões, conforme previsto pela Lei 10.861/2004. Ressalta-se que essas dimensões foram previstas na proposta apresentada pela CEA. Ou seja, vê-se no Sinaes aspectos fundantes do Paiub, agora institucionalizados.

Para que a autoavaliação ocorra no interior de uma IES o Sinaes determina a criação de uma CPA, a qual deverá conter a representatividade de toda comunidade acadêmica: docentes, discentes, corpo administrativo e sociedade civil. Segundo Barreyro e Rothen (2008), a identidade das CPAs depende do grau de autonomia e liberdade que elas possam efetivamente conseguir nas IES, podendo adquirir características centralizadoras, burocráticas, utilitárias ou emancipatórias, dependendo do grau de envolvimento da comunidade acadêmica e do uso que a autoavaliação possa ter no interior da IES. Mesmo que a legislação declare a autonomia das CPAs em relação aos colegiados e órgãos das IES, a sua execução é um ato que depende, principalmente, da vontade política institucional e de sua estrutura organizacional. Essa estrutura pode ser uma variável com forte influência no tipo de CPA que vai ser constituída no interior de cada IES.

Conforme mencionado no capítulo 1, a formação de cada CPA segue um acompanhamento da Conaes, a qual também determina os prazos de entrega dos relatórios de autoavaliação construído por cada IES. Inicialmente, a intenção da Conaes era realizar devolutivas às instituições com pareceres individualizados cujo fim seria prestar orientações para que pudessem ser úteis ao desenvolvimento do trabalho das CPAs. (CONAES, 2005). Entretanto, essa devolutiva individualizada nunca se concretizou. Foi realizado em um único momento e de forma sintética um relatório publicado no ano de 2011 intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de educação superior”. (INEP, 2011). O relatório apresentou o resultado do estudo realizado pelos membros da comissão instituída pela Portaria nº. 202, de 10 de setembro de 2009.

O acesso às informações dos relatórios autoavaliativos das IES são direito constituído desde a gênese do Sinaes. Eles, por sua vez, devem ser públicos à comunidade acadêmica e à sociedade. (BRASIL, 2004). Antagonicamente, por não haver um esclarecimento quanto à forma de sua divulgação, os relatórios autoavaliativos são de difícil acesso, como apontado no capítulo 1, quando se tentou obtê-los por intermédio da LAI.

Para Dias Sobrinho (2008), foi no governo Lula, que a avaliação institucional passou a ter um caráter mais democrático e participativo com a proposição do Sinaes. Nesse a operacionalização deve contemplar as dimensões essenciais para o que se entende por uma educação de qualidade. Em suas diretrizes o Sinaes recupera as finalidades essenciais da avaliação da seguinte forma

[...] i) ultrapassa a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional; ii) explicita a responsabilidade social da educação superior, especialmente quanto ao avanço da ciência, a formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos; iii) supera meras averiguações e mensurações, destacando os significados das atividades institucionais, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos; iv) aprofunda a ideia da responsabilidade social no desenvolvimento da IES, operando como processo de construção, de participação acadêmica e social, e não como instrumento de checagem e cobrança individual; v) valoriza a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e o sucesso individual. (MEC, 2004, p. 8).

O Sinaes está fundamentado em uma concepção de avaliação que prioriza as ideias de participação e integração, de modo que o processo de avaliação entende que os projetos institucionais sejam avaliados de forma que venham atender aos princípios democráticos, de afirmação da autonomia, de convivência com a diversidade e do fortalecimento da própria identidade nacional. A avaliação institucional, nessa concepção, é entendida como uma alavanca capaz de impulsionar mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento, cuja concretude se dá na formação de cidadãos e profissionais no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão. Ainda segundo as diretrizes de avaliação das IES (2004, p. 10), contribui para a formulação de caminhos para a transformação da educação superior, evidenciando compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente. A concepção de avaliação proposta pelo Sinaes vê a educação como um bem social, direito social e dever do Estado favorecendo as práticas mais solidárias e humanizadoras no âmbito das IES.

Para o Inep (2011), ao lado dos elementos estruturantes da avaliação, que dão materialidade ao Sinaes, destaca-se também a utilização de indicadores de qualidade que, mesmo de forma preliminar, traduzem uma situação identificada da IES e dos seus cursos. Igualmente, a existência de referenciais mínimos de qualidade para o funcionamento das IES e cursos, assim como instrumentos de avaliação, de um conjunto de avaliadores capacitados e de procedimentos objetivos claros e reconhecido por todos, é imprescindível para qualificar o processo avaliativo.

Sobre a subjetividade existente no processo avaliativo estabelecido pelo Sinaes é importante observarmos outros aspectos que cercam a avaliação propriamente dita, como o perfil do avaliador. A luz do que se pode entender sobre essa subjetividade e função do Estado-avaliador, Batista (2014), em seu trabalho intitulado “Sistema nacional de avaliação da educação superior: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores *ad hoc* do Inep”, elencou como falhas no processo avaliativo os elementos inerentes à seleção, capacitação, postura, percepção e relação entre os avaliadores e as IES. E ainda, a disparidade nos pesos dos indicadores, a complexidade do formulário eletrônico e o fato de ser pouco operacional e, por fim, as deficiências apresentadas no manual do avaliador e a falta de informações auxiliares para interpretação dos resultados das avaliações. Ainda sobre a capacitação dos avaliadores a autora percebeu que

[...] a predominância de avaliadores procedentes de instituições públicas; falta de experiência/visão de gestão; falta de esclarecimentos sobre a subjetividade inerente à avaliação; redução da capacitação a treinamento de mero preenchimento de formulário, a exemplo de um *checking-list*; dificuldade de obtenção de postura ética por parte dos avaliadores; falta de articulação e de referência sobre as avaliações realizadas anteriormente; dificuldade de percepção e distinção, dos avaliadores, entre as práticas institucionais e dos cursos e, por fim, a relação direta que os avaliadores possuíam com as IES no que diz respeito ao repasse dos valores referentes à avaliação. (p. 46).

Embora o perfil das IES e as diferenças regionais possam produzir situações específicas, exigir leituras e interpretações mais ou menos ampliadas sobre a situação da educação superior no Brasil, a qualidade dos cursos de graduação, independentemente de onde eles sejam oferecidos, devem ser pontos perseguidos por todas, indistintamente. Afinal, as diretrizes curriculares nacionais que balizaram formação dos estudantes dos diferentes cursos de graduação definem as mesmas expectativas de qualidade para o perfil profissional, as competências e as habilidades esperadas dos egressos de cursos superiores. Assim, independentemente dos diferentes aspectos dos contextos em que se realiza a avaliação, o processo avaliativo não pode prescindir de referenciais mínimos de qualidade. Não se pode perder de vista, portanto, que a avaliação da educação superior visa aferir a qualidade e que os seus resultados devem ser capazes de responder

às expectativas esperadas. Por essa razão, os instrumentos, referenciais e critérios de avaliação devem ser pensados e definidos para identificar o que se quer em termos de qualidade para educação superior brasileira.

Como todas as ações complexas, há na avaliação da educação superior brasileira dúvidas, inquietações, contradições, tensões, avanços e recuos. No ano de 2009 foram realizados diversos encontros regionais com representantes das CPAs de diversas regiões do Brasil. O autor desta pesquisa teve a oportunidade de estar presente no encontro realizado em Brasília, nesse mesmo ano. O encontro oportunizou a discussão sobre o significado, estrutura e finalidade da avaliação institucional dentro das IES. Uma das falas recorrentes no encontro foi a de que a autoavaliação se instalou como um cumprimento de uma obrigação legal e não como uma oportunidade de autoconhecimento e de melhoria para as IES. Observou-se que muitas IES entendiam a autoavaliação como uma obrigação imposta pelo Estado e que a constituição de uma CPA não garantiria a autonomia e lisura no processo avaliativo.

A forma como o processo autoavaliativo foi concebido pelo Sinaes permite a análise de dois movimentos que se caracterizam como antagônicos. Primeiro, a constituição de uma comissão que poderia ser originária da indicação dos gestores da IES, colocando em voga a lisura do processo autoavaliativo, realizado pela comunidade acadêmica. Segundo, a institucionalização de uma seleção séria e com formato eletivo. Esta última, sendo ela em formato eletivo, por si só não garantiria a fidedignidade e autonomia prevista no processo autoavaliativo, uma vez que a sua constituição deve ser pensada no sentido de garantir o envolvimento institucional da comunidade acadêmica. Como obstáculos para que isso ocorra as IES deveriam evitar que a sua composição fosse feita considerando aspectos como a imposição e/ou indicação de seus membros, ausências de incentivos e falta de uma cultura de diálogo sobre os significados da autoavaliação.

Segundo Rodrigues (2015), a avaliação interna é um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a instituição. A autoavaliação está intimamente ligada à (re)construção do projeto institucional e do projeto pedagógico, e convoca a todos os membros da comunidade universitária a uma participação efetiva na transformação e melhoria da realidade institucional.

Quanto ao perfil das CPAs, é importante elencar algumas características que se tornaram pertinentes para cada segmento que a constitui: docentes, discentes, corpo administrativo e sociedade civil. Estudos apontam a fragilidade de cada um desses segmentos. Queiroz (2008), ao analisar o processo de implementação da autoavaliação na Universidade Estadual de Goiás, verificou que além das carências de infraestrutura e de recursos financeiros à autoavaliação, na

IES, não há protagonismo da comunidade acadêmica no processo, configurando uma participação passiva, fator que ela considera como inibidor do processo avaliativo.

Souza e Méxas (2014), por sua vez, ao aplicarem um questionário no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, concluíram que a participação da comunidade acadêmica está restrita às reuniões de colegiados ou à discussão de assuntos específicos. E isso não configura, de acordo com os autores, uma participação desejável.

Outra autora que traz à luz a questão da participação da comunidade acadêmica é Gonçalves (2016), ao estudar a autoavaliação da Universidade de Brasília. Para a autora, nessa IES a comunidade acadêmica, de modo geral, nem sabe o que é a autoavaliação e a CPA.

Vê-se que, ainda que como práticas recentes ou apenas planejamento, há ações, por parte da Comissão Própria de Avaliação da instituição, que tentam dar um significado maior à autoavaliação, significado esse, que muitas vezes ainda está em construção também entre seus membros. Esses, como visto, têm muitas dificuldades tanto no que tange à formação da CPA, como à sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância do trabalho desta. Criar um ambiente mais favorável ao desenvolvimento do trabalho da Comissão seria, portanto, um avanço que auxiliaria muito o trabalho da autoavaliação e o alcance desse. (p.182).

A participação que se espera é aquela que reflete uma comunidade acadêmica crente na importância do trabalho da CPA e no que se pode alcançar com esse. Em muitas realidades, como as que Queiroz (2008), Souza e Mexas (2014) e Gonçalves (2016) mostram, o significado atribuído à autoavaliação não é o desejado. Verifica-se, com isso, a fragilidade das CPAs quanto às representatividades da comunidade acadêmica na constituição das mesmas e os desafios que isso representa no processo autoavaliativo estabelecido pelo Sinaes.

Os desafios para se fazer autoavaliação nas IES são inúmeros. É necessário que a comunidade acadêmica entenda a importância da avaliação institucional como um processo que leve ao exercício de uma análise contínua. Verifica-se que o que mudou após o Sinaes foi o empoderamento dos grupos que já realizavam seus processos autoavaliativos. Esse deve ser visto como mais um instrumento no qual a IES se vê e se reconhece, garantindo a expressão de suas especificidades. A autoavaliação se torna importante para a avaliação institucional, pois tanto o relatório de autoavaliação como os demais documentos produzidos no interior da IES se tornam ferramentas de grande potência para subsidiá-la.

CAPÍTULO 3 - EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL

Esta pesquisa foi realizada em um momento de turbulência na política brasileira. O afastamento da então presidenta Dilma Rousseff, em *impeachment* ocorrido no ano de 2016, vem sendo considerado como uma tentativa de golpe para uns e um golpe efetivado para outros. Observou-se que após o seu afastamento as políticas públicas de avaliação da educação superior vem passando por uma reestruturação, como discutido no capítulo 1 desta pesquisa.

Ao que se refere à política de avaliação da educação superior no Brasil é preciso pensar o que uma geração construiu e deixou como legado para as próximas gerações. Para Barreyro e Rothen (2011), a autoavaliação, ainda que falha, carrega não só contradições, mas toda a esperança de mudanças substanciais na política de avaliação da educação superior brasileira e vem trazendo medidas recentes que a médio e longo prazo podem equalizar a regulação e avaliação formativa.

Refletindo sobre tudo o que foi escrito até aqui percebe-se que a grande problemática é a prevalência da regulação sob a avaliação formativa, bem como as decorrentes adequações dessa última, já que isso é o que faz o controle sobressair.

Neste capítulo buscou-se verificar o efeito da autoavaliação institucional em duas instituições privadas de educação superior da Capital Federal a partir do olhar dos próprios sujeitos envolvidos diretamente na construção do processo autoavaliativo. Propõe-se refletir sobre a temática da avaliação institucional transitando entre o cenário teórico da área, a legislação e a efetiva prática em duas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal.

Impulsionadas por um contexto que se altera constantemente, as instituições privadas de educação superior mergulharam em uma nova fase dos processos avaliativos, a partir do surgimento do Sinaes (2004). Em certo sentido, desencadeou-se no País um intenso processo de reflexões e análises que oportunizaram à área uma definição já tardia: a de ser reconhecida como um dos elementos, entre outros, impulsionadores da gestão e da qualidade institucional. Pode-se afirmar que a presença de um sistema avaliativo eficiente é inquestionável e imprescindível diante desse cenário.

O primeiro tópico deste capítulo é destinado à descrição do percurso feito para se analisar os dados coletados na pesquisa. O segundo visou caracterizar as instituições privadas de educação superior A e B selecionadas para esta pesquisa, observando a relação entre as falas dos sujeitos entrevistados e os documentos institucionais (relatórios da CPA e PDI). O terceiro tópico

foi direcionado à análise da prática avaliativa e às contradições vivenciadas pelas instituições privadas de educação superior A e B no seu processo autoavaliativo.

3.1. O percurso, análise e interpretação dos dados coletados

Mesmo que o Sinaes tenha a intenção de valorizar o processo autoavaliativo como uma ferramenta à melhoria da qualidade da educação superior, como observado no capítulo anterior, é fundamental que o tempo e os sujeitos nela envolvidos sejam perscrutados.

Ainda que se percebam implementações aparentemente favoráveis a autoavaliação, seria prematuro afirmar que, a partir das mudanças da avaliação institucional empreendidas em 2014 e em 2017, o Sinaes se definiria, definitivamente, como uma avaliação formativa no texto da lei ou na prática, colocando a autoavaliação finalmente como eixo central do processo. Nessa direção, o pensamento de Gonçalves (2016) corrobora a ideia de que qualquer avanço nesse sentido depende de como os sujeitos envolvidos reagem à autoavaliação, já que muito da potência da proposta inicial de avaliação pode ser recomposta se os atores sociais se organizarem e lutarem para produzir novos sentidos, esquivando-se da cultura de resultados orientados pelo gosto do mercado.

Metodologicamente, como mencionado nas considerações iniciais desta pesquisa, as instituições privadas de educação superior foram escolhidas considerando seu tempo de atuação na educação superior. A escolha da categoria administrativa e da região se fez tendo em vista: i) a localização entre o objeto de estudo e a moradia do pesquisador; ii) o grande número de instituições privadas de educação superior concentrado na Capital Federal; iii) as condições de acesso à educação superior que a região proporciona à população; e iv) o número considerável de instituição privada de educação superior que atuam nesta modalidade educacional desde o fito da avaliação da educação superior, na década de 1960.

Para a amostra foram escolhidas duas instituições privadas de educação superior com contextos históricos semelhantes, porém de categorias administrativas distintas: um Centro Universitário e uma Faculdade. Optou-se nesta pesquisa pela não identificação das instituições privadas de educação superior, conforme apêndice A. Assim sendo, foram utilizadas as denominações “instituição A” e “instituição B” para identificá-las. À escolha, buscou-se priorizar instituições que acompanharam o processo expansionista, conforme descrito nas considerações iniciais desta pesquisa.

Os sujeitos selecionados para realização das entrevistas foram os membros que atuaram ativamente nas CPAs nos anos de 2015 a 2017. Ao todo foram entrevistados oito membros, sendo

esses pertencentes de cada segmento representativo: dois docentes, dois discentes, dois colaboradores administrativos e dois representantes da sociedade civil organizada.

Realizada a escolha dos sujeitos e a coleta dos dados (relatórios autoavaliativos e PDI), chegou-se à análise e à interpretação dos dados. As entrevistas foram devidamente transcritas, para uma captação aprimorada dos sentidos dados ao processo avaliativo pelos entrevistados.

As entrevistas e também os documentos, direcionados à temática estudada, foram analisados, descritivamente. Essa proposta se constitui em descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação falada ou escrita, perscrutando as percepções que determinado sujeito ou entidade representativa têm sobre um objeto (ou coisa), no nosso caso, a autoavaliação institucional.

O momento do tratamento dos resultados obtidos e interpretação foi a fase em que se cruzaram os dados empíricos e o escopo teórico, permitindo avançar para as conclusões das contradições presentes no processo autoavaliativo. Essa é a fase que se materializou no texto dos próximos dois tópicos deste capítulo, pois neles as falas dos entrevistados, membros das CPAs, são relacionadas entre si, aos documentos oficiais e à revisão bibliográfica sobre a educação ofertada na iniciativa privada do DF. Seguindo esse esquema, a análise e interpretação dos dados coletados foram conduzidas ao longo da pesquisa numa perspectiva qualitativa.

3.2. Contextualizando o campo empírico

Como observado no capítulo dois, a avaliação institucional, especificamente a autoavaliação, deveria ser a base de aferição da qualidade para o Sinaes. Mesmo que o Sinaes (2004) tenha colocado a autoavaliação como quesito obrigatório nas políticas públicas de avaliação da educação superior, pesquisadores afirmam que esse processo não foi fácil para as IES, pois elas não estavam familiarizadas com essa forma avaliativa (GONÇALVES, 2016; BOTELHO, 2016; ANDRADE, 2017). Autoavaliar-se não é uma tarefa fácil apesar de ser um processo inerente ao ser humano, o qual, como tal, estamos constantemente praticando. Expor nossas potencialidades e fragilidades não é algo tão confortável.

Apesar de a autoavaliação ser um dos elementos da política pública de avaliação da educação superior, o Sinaes, são os resultados das avaliações externas que vêm influenciando cada vez mais os rumos da educação superior. Para MacBeath (2002), autoavaliação reside na convicção de que qualquer avaliação (interna ou externa) tem que ser capaz de compreender a cultura da instituição, escutar as vozes dos seus protagonistas e dar conta de consonâncias e de discordâncias, o que exige um tempo específico de convivência que um olhar externo não possui.

Assim, autoavaliação exige uma reflexão de hábitos, e essa reflexão não se dá de forma automática ou imediata, pois a construção de uma cultura avaliativa é um processo que demanda tempo, continuidade, informação e reflexão capaz de provocar a consciência institucional estabelecendo novas formas de se atingirem as metas planejadas.

Pesquisadores afirmam, categoricamente, que a autoavaliação se estabeleceu, sobretudo, nas IES públicas (CUNHA, 2003; GRIBOSKI, 2014; BOTELHO, 2016; FERNANDES, 2017). Segundo Cunha (2003), e como mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, foi na década de 1980, a partir da experiência da Capes na avaliação dos cursos de pós-graduação, é que se despertou, por intermédio de adesões voluntárias das universidades, a priorização da realização de processos de autoavaliação. Entende-se que essa prática foi primordial para implementar a autoavaliação no cerne das IES públicas do Brasil, contudo, considerar que a autoavaliação teve sua gênese tão somente nas IES públicas é arriscado. Essa tese não se sustenta por si só.

Tomando a categoria “qualidade” como referência para se compreender o efeito da autoavaliação nas instituições “A” e “B”, ao término da leitura dos PDIs e dos relatórios de autoavaliação dos anos de 2015 e 2016, identificou-se que a qualidade é frequentemente citada nos documentos institucionais das instituições privadas de educação superior “A” e “B”. Os documentos analisados foram solicitados as duas instituições. No caso da instituição “A” os documentos são de livre acesso pois estão disponibilizados em seu site institucional. Quanto a instituição “B” estes documentos foram fornecidos em meio físico após várias negativas por parte da gestão sob a justificativa de os mesmo encontrava-se em processo de reformulação.

Contabilizando a quantidade de frequências que a palavra qualidade é apresentada em seus documentos (PDI e relatórios autoavaliativos) constatou-se que a qualidade é referendada diversas vezes, conforme apresentado na tabela 7.

Tabela 7: Frequências da categoria “qualidade” nos documentos institucionais das instituições “A” e “B” (2015-2018)

Categoria qualidade	PDI	Relatório (2015)	Relatório (2016)
Instituição “A”	23	35	27
Instituição “B”	19	27	32

Fonte: elaboração própria.

“Pioneirismo sempre foi uma característica da instituição A” (PDI, 2010). Inaugurada na década de 1960, a IES oferecia cursos de ensino superior no período noturno, uma alternativa à Universidade de Brasília, que só tinha aulas no período diurno. Sua organização acadêmica é um centro universitário. Segundo informações extraídas de seu relatório autoavaliativo (2016), postado em seu site institucional, já no primeiro vestibular todas as vagas foram preenchidas. Em seu PDI, a instituição “A” considera como uma característica própria a sua evolução permanente, uma vez que a mesma sempre acompanhou a modernização tecnológica e pedagógica do ensino, referência em todo o Centro-Oeste. Com foco no ensino de excelência e na política de renovação permanente, a instituição acompanha as evoluções tecnológicas e pedagógicas. (INSTITUIÇÃO “A”, 2016).

A instituição “A” oferece cursos nas áreas de ciências jurídicas, ciências sociais, ciências exatas, ciências da saúde, ciências da educação e tecnologia, além dos cursos de pós-graduação lato e *stricto sensu*. A instituição “A” atende, hoje, cerca de doze mil discentes (Censo, 2016).

Ela possui como missão criar oportunidades para o desenvolvimento de cidadãos capazes de transformar a sociedade sob olhar ético, de excelência, responsabilidade, com competência e inovação. Ainda em seu site a instituição “A” se diz como possuidora de uma ampla experiência e com mais de cem mil profissionais formados desde a sua inauguração.

O corpo docente reúne mestres, doutores e profissionais de renome. Para melhor aprendizado, conta com uma estrutura moderna, e os alunos dispõem de laboratórios equipados com o que há de mais atual. Além disso, oferece atendimento comunitário: um prédio exclusivo para a prática profissional. Tudo isso faz da instituição “A” uma instituição arrojada, cujo padrão de qualidade de ensino é reconhecido em todo o país. (INSTITUIÇÃO “A”, 2018).

A instituição “A” é uma das instituições do DF que possuem local próprio para publicações sobre a autoavaliação em seu site. Possui publicados os relatórios de autoavaliação referentes aos últimos ciclos avaliativos (2015-2016). Em seu último relatório autoavaliativo (2016) o objetivo central da autoavaliação é subsidiar a instituição com informações que permitam compreender o cenário acadêmico (nas visões do aluno, do professor, do técnico-administrativo, do egresso e da comunidade externa), com embasamentos para tomadas de decisão dos gestores, visando à qualidade do ensino e à eficiência nos serviços prestados.

A CPA, para a instituição “A”, tem o papel de planejar, coletar e sistematizar informações, acompanhar os planos de melhoria e divulgar os resultados para a comunidade acadêmica, garantindo a idoneidade em todo o processo de avaliação, além de prestar informações ao MEC/Inep nos assuntos referentes à avaliação institucional (INSTITUIÇÃO

“A”, 2018). Pelo seu site institucional, é perceptível a intencionalidade atribuída à publicização da CPA, uma vez que convocam a participação da comunidade acadêmica e descrevem seu papel da seguinte forma: “a CPA possui atuação autônoma, tanto para conhecer a realidade da instituição, quanto para impulsionar mudanças. Participe da Avaliação Institucional. A CPA é a sua voz!”.

A instituição “A” é *multicampi*, tendo como atuação três regiões administrativas do Distrito Federal. Os membros representativos da sua Comissão Própria de Avaliação abrangem os locais onde sua oferta de cursos se faz presente. Possui na sua representatividade quatro membros do corpo docente, quatro membros do corpo discente, quatro membros do corpo técnico-administrativo e dois membros da sociedade civil organizada.

Na década de 1990 foi uma das primeiras instituições privadas de educação superior a se tornar Centro Universitário. Os demais Centros Universitários do DF só conquistaram esse patamar quase uma década depois. Segundo a fala de um dos entrevistados da instituição “A”,

[a]pesar da instituição estar em um bom momento, vejo a situação atual como uma oportunidade para que sejam feitas novas investidas pela autoavaliação; penso ser uma rica possibilidade para fazermos avanços, uma vez que é o espaço onde pode se ouvir os sujeitos que aí atuam e entender os passos dos processos de ensino, pesquisa e extensão. (TAM A, informação verbal).

Com características similares à instituição A, a instituição “B” também foi escolhida para esta pesquisa considerando sua historicidade acompanhada da expansão da educação superior a qual ela acompanhou no Distrito Federal. Fundada na década de 1970, atualmente é composta por duas unidades no DF e sua organização acadêmica é faculdade. Ela oferece mais de quinze cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de humanas, exatas, biológicas e saúde. A instituição “B” atende, hoje, cerca de quatro mil discentes (Censo, 2016).

A referida instituição de educação superior também possui em seu site institucional um campo específico reservado para divulgação dos resultados obtidos nas ações desenvolvidas pela autoavaliação. Diferentemente da instituição “A”, contudo, não foram encontradas informações aprofundadas em seu site institucional ou nos documentos institucionais sobre o papel da autoavaliação e a sua importância para a comunidade acadêmica.

No relatório autoavaliativo da instituição “B” (2016), consta que a composição da CPA conta com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica: docente, discente, técnico administrativo e sociedade civil organizada. Contudo, verificou-se que todos os membros pertencem a uma única unidade alocada numa mesma região administrativa.

Inicialmente, quando questionados sobre como se inicia a prática autoavaliativa no interior das instituições, verificou-se na fala dos entrevistados que, na atual política avaliativa, o momento da preparação da autoavaliação institucional é a ação mais desafiadora, pois demanda muitos esforços. Para os sujeitos entrevistados, ela se constituiu no contexto do Sinaes como uma prática obrigatória às IES e voluntária para comunidade acadêmica.

Sabemos da importância da autoavaliação, mas ela é bem desgastante inicialmente. Temos toda uma preparação de convencimento dos alunos e dos professores, o que demanda muito tempo. Somos poucos para alcançar todos eles, pois temos mais de quatro mil alunos (TAM A, informação verbal). É um trabalho muito árduo todo semestre. Não sei as outras IES [...] aqui fazemos este trabalho duas vezes ao ano para alcançar todos os novos ingressantes. A CPA de nossa instituição acredita que todo novo aluno tem que chegar já sabendo o que é a CPA. As vezes ficamos tão cansados no início do semestre e fica até difícil fazer todo o trabalho bem feito (TAM B, informação verbal).

Retomando ao que foi destacado no segundo capítulo desta pesquisa, antes do Sinaes houve quatro políticas de avaliação da educação superior em nível de graduação no Brasil: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), de 1983; o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (Geres), de 1986; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de 1993; e o Exame Nacional de Cursos (ENC), de 1996. Todos eles, sob contextos políticos específicos, se constituíram, como já visto, em avaliações ora essencialmente formativas, ora essencialmente controladoras, o que é uma espécie de revezamento de tipos avaliativos. Porém, todos tinham o mesmo objetivo de aferir e garantir a qualidade da educação superior.

O Sinaes surgiu como política de Estado e não de governo, vindo, portanto, para durar e constantemente se aprimorar. (INEP, 2009). Para Fernandes (2017), o seu aprimoramento, no entanto, não tomou como exemplo somente as políticas avaliativas de cunho formativo, mas também as de cunho controlador. A influência de processos avaliativos (formativo e controlador) nas políticas públicas não é direta e simplista, senão sutil ao longo de seu percurso.

Retomando aos sujeitos ouvidos nesta pesquisa, tem-se que sete entrevistados eram do sexo feminino e um do sexo masculino, e optou-se em preservar suas identidades. No quadro de número 2 é exposta a codificação utilizada para cada um no que tange à representatividade como membro da CPA, formação acadêmica e tempo de atuação junto a CPA.

Quadro 2: Códigos e descrições dos sujeitos da pesquisa

Código	Entrevistados	Representatividade de na CPA	Formação e tempo de atuação na CPA
DOC A	Docente da instituição “A”	Docente	Graduação em Administração e mestrado em Estatística (5 anos).
DOC B	Docente da instituição “B”	Docente	Graduação em Geografia e mestrado em Educação (2 anos).
DIS A	Discente da instituição “A”	Discente	Graduação em Administração e cursando sua segunda graduação em Psicologia (1 ano).
DIS B	Discente da instituição “B”	Discente	Estudante de Administração (1 ano).
TAM A	Técnico Administrativo da instituição “A”	Técnico	Graduação em Estatística e mestrado em Psicologia (3 anos).
TAM B	Técnico Administrativo da instituição “B”	Técnico	Graduação em Secretariado Executivo e Administração e especialista em Gestão Empresarial (4 anos).
SCO A	Sociedade Civil Organizada instituição “A”	Sociedade	Graduação em Administração, mestrado em Administração e doutorado em Negócios Internacionais (2 anos).
SCO B	Sociedade Civil Organizada instituição “B”	Sociedade	Graduação em Medicina Veterinária (1 ano).

Fonte: elaboração própria.

É por meio de sua *práxis* que os sujeitos da pesquisa interpretam dialeticamente a realidade. E para Marx e Engels (1996), a *práxis* tem primazia em relação à teoria. “A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na *práxis* que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento” (p. 107-108). Nesse sentido, *práxis* e prática não devem ser confundidas. A primeira é constituída pelo conhecimento teórico de aonde se quer chegar ou transformar uma determinada realidade. Já a prática é a própria ação transformadora da realidade.

Chamamos *práxis* à união dialética da teoria e da prática. Trata-se de uma união dialética no sentido de que há uma relação recíproca entre teoria e prática, relação que não é marcada pela anterioridade ou pela superioridade de uma sobre a outra. A teoria não é anterior nem superior à prática, ou vice-versa, porque ambas estão presentes numa constante relação de troca mútua. Falar da *práxis* é dizer que toda ação humana é sempre carregada de ingredientes teóricos (explicações, justificativas, intenções, previsões etc.) e é dizer também que toda teoria nada mais é que expressão de ações humanas já realizadas ou por realizar. (ARANHA, 1996, p. 3).

Para tanto, entende-se que a *práxis* do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.

Para Kosisk (1995), a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, que são duas dimensões de conhecimento da realidade; mais do que isso, duas qualidades das *práxis* humana. E ainda, tal fato decorre porque o homem perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente, e sim como ser que age objetiva e praticamente sobre a natureza diante de seus interesses/necessidades, permeado por um conjunto de relações sociais.

Como característico, nesse mundo da pseudoconcreticidade apontado por Kosisk (1995), permanecemos na superficialidade, ficamos distantes do que é realmente essencial, vivemos uma *práxis* superficial. Entretanto, é importante perceber que a essência não se apresenta imediatamente, ela é mediata ao fenômeno, o qual, ao mesmo tempo, a revela e a esconde.

A Capital Federal é um lócus de estudo muito oportuno, uma vez que, considerada uma região estratégica na concepção das políticas públicas, traz em sua historicidade a experiência de viver o momento expansionista das IES no Brasil.

Em 1964, com a justificativa de facilitar a administração da região, o território do Distrito Federal foi dividido em oito Regiões Administrativas (RA) pela Lei no 4.545/64, cada uma delas com um administrador nomeado pelo governador (BRASÍLIA, 1964). Em 2005, foram criadas as Regiões Administrativas de Itapoã e SIA. Quatro anos depois, criou-se a Região Administrativa Vicente Pires. Em 2012, foi a vez da Região Administrativa do Fercal. Com a evolução da ocupação territorial, o DF viveu várias divisões nas suas RAs chegando ao número atual de trinta e uma RAs (Codeplan, 2016).

Com relação aos dados populacionais, o DF se destaca pelo seu crescente índice no número de alunos matriculados na educação superior. Em 2014, havia 152,6 mil alunos matriculados nas IES da rede privada (82%) e 33,2 mil alunos na pública (18%), totalizando 185,8 mil matrículas (Semesp, 2016). Atualmente, o Plano Piloto é a RA que recebe maior número de estudantes em nível superior, 19,81%, seguida pelas RAs de Ceilândia, 15,03% e Taguatinga, 13,13% (PDADDF, 2015).

A educação superior brasileira é ofertada, principalmente, pela iniciativa privada e o DF não foge dessa realidade. A expansão da educação superior na iniciativa privada vem sendo passível de questionamento quanto à sua qualidade em virtude de seu acelerado crescimento. Para

Dias Sobrinho (2008), a qualidade na oferta do ensino superior não acompanhou seu súbito crescimento.

Considerando os números publicados pelo Inep no ano de 2014, no período de 2003 e 2014, observa-se que o número de matrículas na educação superior aumentou 96,5%. Em relação a 2013, o crescimento foi de 7,1%, o maior índice desde 2008 (INEP, 2011).

Em consulta realizada aos dados do Censo da educação superior (2016)¹⁸ tem-se que as instituições privadas de educação superior obtiveram uma participação de 75,3% no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participou com 26,1%. O crescimento do número de matrículas foi 7,8% de 2013 para 2015, sendo 1,9% na rede pública e 9,8% na rede privada (INEP, 2016). As matrículas de graduação da rede privada alcançaram, em 2015, a maior participação percentual dos últimos anos.

Os Centros Universitários apresentaram o maior crescimento percentual em 2016 entre todas as organizações acadêmicas, quando comparado com 2013, chegando a 12%. Também tiveram o maior crescimento em termos percentuais no período de 2003 a 2014, sendo que 53,2% das matrículas estão nas Universidades; 28,6% nas Faculdades; e 16,5% nos Centros Universitários (INEP, 2016).

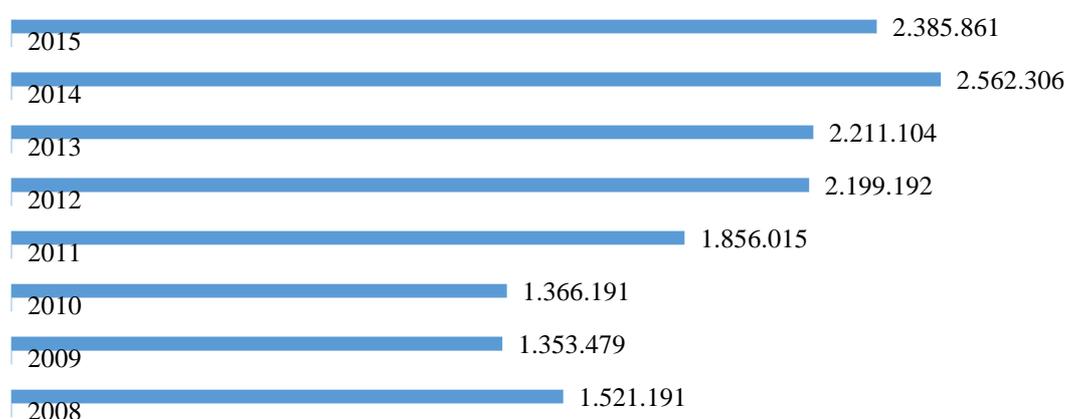
A concentração de instituições privadas de educação superior e a grande concorrência entre elas já era considerada elementos que promoveriam a falência ou estimularia a busca de fusões entre grupos empresariais como uma forma de dar continuidade aos empreendimentos educacionais criados. No Distrito Federal, esse movimento não contrariou as expectativas. Martins (2013) afirma que o início do processo expansionista da educação superior na Capital Federal ocorreu em virtude de quatro fatores: i) o súbito crescimento populacional; ii) grande crescimento do ensino secundário; iii) predominância do setor terciário, por ser o polo administrativo do País; e iv) baixo crescimento na oferta de educação superior nas IES públicas do DF.

Em 1981 surgiram as duas primeiras faculdades integradas no Distrito Federal, o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da União Educacional de Brasília (UNEB) e as Faculdades Integradas da União Pioneira da Integração Social (UPIS). Em 1986, surge mais uma instituição integrada, Faculdades Integradas da Católica de Brasília, que em 1994 viria a se transformar em universidade. (MARTINS, 2013, p. 164).

¹⁸ É importante frisar que os dados publicados pelo Censo, seja da educação básica ou superior, são publicados com base nos dados extraídos do ano anterior. Até a finalização de nossa pesquisa os dados do Censo 2018, referente aos dados extraídos do ano de 2017, não tinham sido publicados.

Como mencionado na introdução desta pesquisa, na atual conjuntura brasileira, observa-se a formação de conglomerados educacionais. No ano de 2013 vivenciamos a presença forte de grupos estrangeiros dominando a educação superior no Brasil. Os dois maiores grupos de educação do Brasil, Kroton e Anhanguera, fundiram-se para criar um dos maiores conglomerado do setor no mundo. Esse movimento dos grandes blocos educacionais tem sofrido com a atual crise política e econômica que o Brasil vem vivenciando nos últimos anos, o que fica claros ao analisarmos os micros dados do Censo da educação superior de 2016, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1: Evolução de alunos ingressantes nas instituições privadas de educação superior no Brasil – 2008 -2016



Fonte: INEP (2016).

Ao se analisar os números apresentados verifica-se o declínio no número de novos alunos na educação superior tanto na rede pública (-2,6%) quanto na rede privada (-6,9%), entre 2014 e 2015. Entre os elementos passíveis de interpretação que podem justificar essa redução de matrículas nas instituições privadas de educação superior estão a redução dos investimentos da políticas públicas sociais, como o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Para Leite (2012), uma nova epistemologia da educação superior surge no século 21. Essa teoria se sustenta nas razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhando seu perfil em direção aos mercados, e desenvolver mecanismos que atendam ao capitalismo acadêmico, pois os recursos de acesso à educação superior estão cada vez mais escassos.

O Sinaes prevê que a autoavaliação se dê em três momentos, conforme já dito na introdução desta pesquisa: a preparação; o desenvolvimento; e a consolidação. Mas todos esses momentos encerram muitas contradições envolvendo o planejado e o praticado, sendo, conseqüentemente, reconfigurados no dia a dia de cada IES. As informações, anteriormente elencadas nesta pesquisa,

permitiram ter uma noção de como o Estado vem desempenhando o seu papel de avaliador perante a educação superior por meio do Sinaes.

Todavia, é importante conhecer o campo em que a prática da avaliação se desenvolve e como a comunidade acadêmica recebe as orientações, cujo discurso é o processo formativo, mas a prática é o sobressair da regulação. No Brasil qualquer IES é, obrigatoriamente, submetida a um processo avaliativo. De forma sintética, e como já discutido nos capítulos iniciais, o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino: a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

A atual metodologia adotada pelo Sinaes para aferir a qualidade da educação superior, apontou que três instituições privadas de educação superior do DF alcançaram, no ano de 2016, a nota 4 no índice geral de curso (IGC). E apenas uma IES pública alcançou nota 5 em seu IGC (e-MEC, 2017). Esses índices, na maioria das vezes, são utilizados pela mídia para relacionar a IES à qualidade do ensino ofertado. Cabe registrar que a forma como o Sinaes atribui o nível de qualidade das IES, utilizando para isso uma escala numérica, não é apreciada pela grande maioria. Segundo Fernandes (2017), os indicadores levados a público não são produzidos unilateralmente pelo governo, mas fruto da ação ou omissão institucionais, de maneira que uma autoavaliação eficaz pode se antecipar e produzir transformações positivas na IES. Destaca-se aí a importância dos relatórios de autoavaliação elaborados anualmente, e que, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 116), não devem “ser apenas um documento que retrata a realidade, mas como um referencial analítico das fragilidades e potencialidades da instituição”.

De acordo com o Sinaes as primeiras práticas para se constituir uma CPA devem obedecer duas diretrizes, sendo elas:

- I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL/Inep, 2009, p. 157).

Desse modo, o primeiro momento da preparação, que seria a constituição da CPA deve dar-se pelos membros da comunidade universitária (docentes, discentes, corpo técnico e sociedade civil organizada), bem como pela sociedade civil organizada (que seria o membro externo), e ainda de forma equânime, em termos de representação dos segmentos.

A lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004) deliberou a obrigatoriedade da realização da autoavaliação. A Portaria nº 92/2014 organizou as dez dimensões da avaliação institucional em cinco eixos que deveriam necessariamente ser atendidos no processo de autoavaliação (BRASIL/MEC, 2014). A Nota Técnica nº 65, de 09 de outubro de 2014 (BRASIL/INEP/CONAES, 2014), entre outras questões, esclareceu a ideia de ciclo avaliativo e, a partir dela, seria no período de três anos que se avaliaria os cinco eixos da IES (BRASIL/Inep/Conaes, 2014). Nessa direção, o que se questiona é: como as instituições privadas de educação superior compreendem essa forma avaliativa para melhoria constante de sua oferta de ensino?

Para Gribosky (2015), a partir do segundo mandato do governo Lula (2007-2010), ficou mais nítido o destaque dado à regulação. O ato de regular não é ruim e nem prejudicial ao sistema educacional, mas investir nisso sem investir igualmente em avaliação formativa e na subsequente formação e consolidação de uma cultura avaliativa formativa nas IES o é. “A cada relatório de autoavaliação que ao invés de ser usado em prol de avanços na IES seja, por exemplo, engavetado, se sentirá o efeito prejudicial da falta de equilíbrio entre os pilares do Sinaes e entre regulação e avaliação formativa”. (p. 123).

Medidas como a Portaria nº 92/2014 (BRASIL/MEC, 2014) e a Nota Técnica nº 065/2014 (BRASIL/INEP/CONAES, 2014), ao voltarem o olhar à avaliação institucional e especificamente à autoavaliação, devolveram a esperança de ruptura com a política educativa de corte neoliberal habitual no Brasil. Ao que parece, a regulação ainda não passou a se esgotar em si mesma e, finalmente, um olhar diferenciado tem sido dado à avaliação formativa.

Refletindo sobre tudo o que foi escrito até aqui, percebe-se que a grande problemática, em verdade, é a prevalência da regulação sob a avaliação formativa e a decorrente subsunção dessa última, já que isso é o que faz o controle sobressair. Para Gribosky (2015), caso a valorização do processo avaliativo mais formativo do Sinaes – a autoavaliação –, reafirmado pelas medidas legais tomadas em 2014, vigore de fato, as práticas de regulação e de avaliação estarão mais equalizadas, alcançando-se o equilíbrio idealizado. Assim, poder-se-á alcançar e fomentar, mais facilmente, a tão almejada qualidade educacional.

Nesse sentido, é preciso adentrar mais à prática avaliativa, compreendendo a ressignificação que as instituições privadas de educação superior fazem da autoavaliação no contexto do Sinaes, considerando seu papel dentro das políticas reguladoras e controladoras adotadas pelo Estado.

Considerando o movimento que o processo avaliativo da educação superior obteve para a sua (re)organização, da qual a autoavaliação, hoje, se faz obrigatória, procuraremos compreender,

primeiramente, a seguinte questão: quais os efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior do DF a partir dos sujeitos que as compõe – no caso, os membros das comissões próprias de avaliação (CPA)? Como questões complementares, destacam-se: como a autoavaliação proposta pelo Sinaes é desenvolvida no âmbito das instituições privadas? E como as instituições pesquisadas utilizam os resultados obtidos na autoavaliação para a melhoria da qualidade de suas práticas?

Entende-se que outras inúmeras indagações poderiam ser feitas tendo como referência somente o processo autoavaliativo. Entretanto, foram essas as perguntas norteadoras propostas no roteiro semiestruturado da pesquisa, para delimitação da análise, conforme apêndice C e que serão discutidas em seguida.

3.3. A prática da autoavaliação: contradições observadas em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal

O ciclo de reformas vividas no Brasil nos anos 1990, com o processo de privatização de empresas públicas nas áreas de prestação de serviços como abastecimento de água, energia elétrica, telefonia, entre outros, também refletiu na educação superior. Esse processo absorveu uma característica de inversão de papéis entre o Estado, o capital, as instituições públicas e a sociedade. Peixoto (2009) também alerta que nesse mesmo ano, no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), o Brasil viu nascer seu primeiro programa de privatizações, com a constituição do Programa Nacional de Desestatização (PND).

As privatizações no Brasil, como abordado no capítulo dois desta pesquisa, refletiram em uma tendência nos anos 90. Essas diretrizes foram formuladas no final de 1989 por economistas e instituições como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Tesouro dos Estados Unidos da América e pregavam o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que atravessavam um período de dificuldades para o crescimento de suas economias. Nesse contexto, observa-se uma expressiva abertura da oferta da educação à iniciativa privada, realidade que não é exclusiva do Brasil (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

O movimento histórico de implementação da autoavaliação institucional é marcado por momentos de avanços e de recuos, os quais expõem as contradições da política pública para a educação superior. Para Batista (2014), a subjetividade que se constituiu no processo avaliativo é um fator que causa extrema preocupação naqueles que estão envolvidos diretamente, uma vez que o Sinaes surge apresentando atribuições e papeis para toda comunidade acadêmica. Dentro dessa avaliação subjetiva deve-se levar em conta que existe autenticidade das informações dos diversos

segmentos (docentes, discentes e técnicos administrativos) que nada temem ao retratar uma realidade, pelo menos a princípio. Entretanto, como observado na fala do membro da sociedade civil organizada da instituição “A”, nem sempre as informações absorvidas pela CPA são acatadas pelos dirigentes da instituição. Quando questionado sobre o seu entendimento quanto à autoavaliação, disse a seguinte resposta.

Eu acredito que é um critério importantíssimo de *feedback*. A instituição tem que saber em que linha, ela está caminhando, se tratando de uma avaliação de universidade ou faculdade particular. É ainda mais importante, porque eu vou ser além da perspectiva de cumprir o que é necessário para que a educação seja realizada da maneira adequada ou se tem uma questão também de cliente. Temos que mostrar e dar visibilidade ao que o cliente quer ver e ter de melhorias estruturais. (SCO A, informação verbal).

Essa fala evidencia a visão que o Sinaes passa sobre o processo autoavaliativo, qual seja a de que exaltar as potencialidades é mais importante que apontar falhas. Nas palavras de Cury (1995), mesmo que o Estado esteja em defesa dos interesses de determinada classe, o sistema educacional e, principalmente, a educação superior, continuam sendo um segmento de luta contra a alienação, pois têm como missão transformar a sociedade. Nesse sentido, a autoavaliação é um momento mediador em que se busca a direção ideológica da sociedade e o caráter formativo de qualidade do cidadão.

Quando analisadas as falas dos entrevistados das instituições privadas de educação superior A e B sobre a importância da autoavaliação no contexto do Sinaes ficou evidente, em ambas as falas, que a autoavaliação é uma prática na gestão dessas instituições privadas de educação superior e que ela antecede a sua obrigatoriedade.

Olha, eu acho que a obrigatoriedade de se fazer autoavaliação no Sinaes foi uma contribuição muito grande para a instituição, apesar de nossa instituição, mesmo antes do Sinaes, já trabalhar com essa questão de qualidade... já existe um histórico e uma tradição bem antiga aqui. (TAM A, informação verbal).
A gente tem melhorias, porque a gente tem uma outra certificação que realmente visa a qualidade. Isso ajuda muito! Toda instituição particular vai cuidar bem disso, gente! Toda instituição particular vai ter, principalmente as bem consolidadas, que tem aí mais de 40 anos. Todas elas vão ter: bons laboratórios, bons auditórios, o corpo docente vai ter no mínimo a quantidade mínima de doutores e mestres... vão ter! (TAM B, informação verbal).

Observa-se nas falas dos entrevistados que a autoavaliação é uma prática que antecede a obrigatoriedade prevista no Sinaes. Na visão do membro da CPA da instituição “A”, que representa o corpo técnico administrativo (TAM A), a sua instituição “já vem se preocupando com

a questão da qualidade a partir do processo autoavaliativo”. Essa afirmativa também é sustentada pelo membro que representa o corpo discente. Afirma que “[...] recordo-me de responder questionários autoavaliativos desta instituição desde a minha primeira graduação, no início dos anos 90”. (DIS A, informação verbal). Retomando à contextualização da avaliação da educação superior, vigorava, nessa época, o Paiub, que sugeria a autoavaliação como um mecanismo importante para a avaliação mas não obrigatório, pois era voluntária.

A instituição “B” observa que na sua instituição a autoavaliação é feita por uma certificação internacional de qualidade que contempla a autoavaliação como quesito obrigatório para sua obtenção. “Somos a única instituição privada do DF que possui essa certificação, e ela vem antes da obrigatoriedade do Sinaes”. (TAM B, informação verbal). Assim posto, não podemos afirmar, categoricamente, que a autoavaliação foi uma prática avaliativa, inicialmente, exclusiva das IES públicas.

Gribosky (2014) discutiu o processo da autoavaliação nos cursos de licenciatura em pedagogia que estavam, naquele ano, com indicativo de renovação de reconhecimento e constatou que nos principais momentos de discussões sobre a implantação de um modelo de sistema de avaliação para educação superior as instituições federais e associações das universidades públicas atuaram ativamente nos debates.

Surgiram, então, as primeiras iniciativas de autoavaliação, criando um espaço de comunicação entre o MEC e as instituições federais, mediadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes). Essa etapa foi essencial para estabelecer diretrizes e viabilizar o processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Depois de intensos debates, a Andifes e a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (Abruc), por iniciativa voluntária, criaram em 1993 um programa de apoio à avaliação do sistema de educação superior, denominado Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). (GRIBOSKY, 2014, p. 119).

Quando analisados os planos de desenvolvimento institucional (PDI) das instituições “A” e “B”, verifica-se que a autoavaliação está presente nessas IES privadas de educação superior desde 1993. A instituição “A” (2018) afirma que a autoavaliação está em consonância com a missão institucional e se constitui como uma ferramenta na gestão da instituição desde os anos de 1993.

A autoavaliação objetiva conhecer a realidade institucional e promover processos de melhoria para garantir a qualidade do ensino e a formação de cidadãos reflexivos e empreendedores. A autoavaliação fundamenta-se nos princípios institucionais: princípio da liberdade e da tolerância, princípio da solidariedade,

princípio da responsabilidade social, princípio da articulação entre teoria e prática e princípio da formação continuada. (IINSTITUIÇÃO “A”, 2018, p. 17).

No PDI (2018) da instituição “B”, a origem da autoavaliação foi iniciada nos anos 2000.

Ressalta-se que a implementação das Políticas Institucionais do PDI dá-se por meio dos procedimentos operacionais, constantes no Sistema de Gestão de Qualidade. A instituição estabeleceu, para o Sistema de Avaliação, procedimentos documentados cujo objetivo é manter o controle do processo de ensino-aprendizagem, promovendo sua melhoria contínua. Para isso, são realizadas pelos alunos, semestralmente, avaliações de docentes e, anualmente, da infraestrutura e do coordenador do curso. A Certificação, com base nos requisitos da NBR ISO 9001, do Sistema de Gestão da Qualidade encontra-se implementada pela instituição desde 2000. (INSTITUIÇÃO “B”, 2018, p. 43-44).

A prática da autoavaliação nas instituições “A” e “B” antecede a obrigatoriedade advinda do Sinaes, como apresentado nas falas dos entrevistados e nos PDIs dessas instituições. É evidente, também, que existe um querer por parte dos membros em realizar uma boa autoavaliação, mas observa-se também que pontos de fragilidades são cerceados.

Com relação ao que se é dito e publicizado sobre os resultados da autoavaliação institucional, em qualquer IES, é imprescindível traçar parâmetros e buscar outras informações que vão além das publicadas por elas mesmas. Para tanto, buscou-se fazer uma breve varredura em um dos maiores sites de reclamações sobre as instituições privadas, na tentativa de confrontar as informações publicadas nos documentos das Instituições privadas de educação superior (PDI, relatório autoavaliativo, missão e valores), conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3: Registros de reclamações no site www.reclameaqui.com.br sobre as Instituições privadas de educação superior A e B (2017-2018)

Instituição “A”	Data do relato	Instituição “B”	Data do relato
A faculdade aumentou a mensalidade do curso em 47%, sendo que o edital do vestibular previa uma mensalidade fixa até o fim do curso, sendo reajustada apenas pela inflação. Ao contratar a faculdade, fomos tratados com descaso, demonstrando o desinteresse da instituição com a situação [...].	09/03/18	Bom, tentei resolver uma situação da minha rematrícula e fui na faculdade tentar resolver, pois até então, desde o dezembro não consegui falar na faculdade; ontem fui lá pra tentar resolver nação no tratamento dos alunos, principalmente com os alunos do Fies, eu tbm [sic]. Trabalho com pessoas e sei que vc tem q ser pelo menos educado no tratamento dos clientes [sic].	24/01/18
Minha reclamação é sobre a faculdade, fui fazer minha matrícula em janeiro, para não perder a bolsa que eles ofereciam, na hora de matrícula, não me informaram o horário das aulas nem o dia do começo das aulas mais tudo bem passou o carnaval eu tive que entrar em contato para saber quando começavam as aulas, depois de ligar inúmeras vezes e não ser atendida, entrei em contato pelo facebook e vi que as aulas tinham começado, olhei minha grade horária e vi que eu tinha aulas no período da tarde, mais eu trabalho como ia poder ir para as aulas no período da tarde, e de que outra forma ia poder pagar a faculdade se não trabalhando ?[..].	08/03/18	Me matriculei nessa faculdade pelo bom histórico que ela tinha, muitas pessoas que conheço fizeram esse curso e disseram que era ótimo, porém não vejo essa qualidade, os projetores são velhos e não funcionam corretamente, computadores mal configurados e muito lento, muitos problemas tanto na conexão com a internet quanto a rede interna, ar condicionado faz um barulho insuportável e acaba atrapalhando a aula [...]	05/11/17
uma boa faculdade? É. Mas não tem recuperação e nem prova substitutiva e isso tem sido difícil para alguns alunos, pois repetir e ficar pagando a mesma matéria de novo é cansativo e requer muito dinheiro... concordam? Portanto, acho válido ter SIM prova substitutiva. Pela segunda vez, vou ficar nas mesmas matérias do semestre passado.	21/11/17	A faculdade não está atendendo suas demandas, quem dirá seus alunos. Fui na segunda-feira, e fiquei nas 18:00 até as 22:00 horas tentando resolver um problema, no financeiro, já que a faculdade havia me isentado de uma matéria e agora a mesma exige que eu faça essa matéria para que possa me formar, no entanto, a informação recebida pela faculdade no semestre passado 2016/2 foi de que eu não pagaria essa matéria. Os funcionários da secretaria são mau [sic] informados e por muitas vezes não sabem atender um aluno e nem dar as explicações necessárias [...].	07/02/17

Fonte: <<https://www.reclameaqui.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Realizada a busca no maior site de reclamações do Brasil, verificam-se alguns antagonismos presentes entre o que se é escrito, falado e registrado nos documentos oficiais das instituições privadas de educação superior pesquisadas. Nesse site foram encontradas, somente no ano de 2018, mais de dez registros de reclamações referentes à instituição “A” e uma referente à instituição “B”. No ano de 2017, a totalidade dessas duas instituições a casa das dezenas. Verificando a quantidade de reclamações entre 2017 e 2018, apenas 35% das reclamações foram dadas como solucionadas pelo site pesquisado.

A contradição apresenta-se como uma categoria base no pensamento dialético e é explicada por Marx (1989) como a presença no mundo material em constante movimento. O homem real, em condições históricas e sociais, intervém e provoca as mudanças a partir de antagonismos no processo de produção social. Entende-se, então, que nasce de dois pensamentos contraditórios (positivo e negativo), na prática da autoavaliação das instituições pesquisadas. Positivo porque há um “querer” em se fazer valer a política avaliativa proposta pelo Sinaes quanto à autoavaliação e um negativo, que omite suas fragilidades.

Conforme as Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior (MEC, 2004), o Sinaes recupera as finalidades essenciais da avaliação da seguinte forma: i) ultrapassa a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional; ii) explicita a responsabilidade social da educação superior, especialmente quanto ao avanço da ciência, à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos; iii) supera meras averiguações e mensurações, destacando os significados das atividades institucionais, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos; iv) aprofunda a ideia da responsabilidade social no desenvolvimento da IES, operando como processo de construção, de participação acadêmica e social, e não como instrumento de checagem e cobrança individual; v) valoriza a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e o sucesso individual.

O Sinaes está fundamentado em uma concepção de avaliação que prioriza as ideias de participação e integração, de modo que o processo de avaliação entende que os projetos institucionais sejam avaliados de forma que venham atender aos princípios democráticos, de afirmação da autonomia, de convivência com a diversidade e do fortalecimento da própria identidade nacional. A ética, a integração e a participação também são centrais no Sinaes e se legitimam através da convocação de todos os membros da comunidade acadêmica a se envolverem nas ações avaliativas num movimento processual, contemplando aspectos que vão do particular ao global, da concepção somativa e formativa aos dados quantitativos e qualitativos. Além disso,

proporciona um caráter reflexivo, com oportunidade de discussão permanente por parte da IES de sua prática dentro de seu contexto.

O Sinaes prevê que a autoavaliação se dê em três fases complementares e indispensáveis: (i) a preparação; (ii) o desenvolvimento; e (iii) a consolidação. A realidade prática desse processo avaliativo nas Instituições privadas de educação superior A e B, no entanto, mostra que a primeira ocorre com muitas dificuldades, pois há um grande desgaste para motivar a comunidade acadêmica a participar do processo autoavaliativo. Para a primeira fase é prevista a constituição da CPA, o planejamento da autoavaliação por parte dessa e a sensibilização da comunidade acadêmica no trabalho autoavaliativo.

A instituição privada que eu trabalhei como melhor referência que foi a instituição “A”. Na CPA a gente trabalhava essas questões e tentava conscientizar. [...] você vai conversar, as pessoas falam: "o que é CPA?", não entende a importância e não entende para que que serve. (SCO A, informação verbal).

A rotatividade de membros é uma constante, especialmente porque o trabalho da CPA acaba por sobrecarregar a agenda dos membros, cujas responsabilidades e tarefas não foram amenizadas antes de assumir essa nova responsabilidade.

[...] eu trabalhava 20 horas semanais dedicadas à avaliação. A maioria das instituições como acontece a questão de avaliação, você se reúne a cada 15 dias, às vezes, uma vez a cada três meses, se divide uma tarefa, sempre tem uma pessoa que supostamente é o líder da CPA que é o que vai consolidar os resultados ou então aquele que é o professor mais novo, que é o pessoal joga a carga para ele e ele faz. Minha atividade era validação de instrumentos, trabalho com validação de instrumentos, pegar, fazer toda análise estatística uma vez que a análise semântica estava feita. Então, o que acontece, a gente tinha metas, cada um fazia uma coisa, então, assim, era muito... subsidiavam muitas as ações da gerência e também na acolhida das comissões que viam. (SCO A, informação verbal).

Apesar de nossa pesquisa analisar as instituições privadas do DF, verifica-se que problemas relacionados a sua prática também estão presente nas IES públicas. Gonçalves (2016) analisou a autoavaliação na Universidade de Brasília, do proposto como política ao praticado na IES, a qual é reconhecida como “precursora da avaliação institucional no país” (p. 8). A pesquisa enfatizou que a autoavaliação ainda tem espaços para avançar, haja vista que nem mesmo o histórico da UnB em matéria de avaliação impediu que o processo fosse preterido na IES. Identificou ainda esforços dos membros da CPA e existência de um processo de sensibilização, ainda que, segundo a mesma, essa comissão local não se impunha como real coordenadora do processo avaliativo. A

pesquisadora ressaltou também que, assim como em outras IES, é evidente a necessidade de fomentar uma cultura de avaliação formativa naquela universidade, uma vez que, embora a autoavaliação tenha sido prevista como processo nuclear da política do Sinaes, “foi mais plausível crer que a autoavaliação não lograria exercer seu papel formativo intencional e, infelizmente, na realidade analisada nesta pesquisa – a da UnB –, isso veio a ser comprovado” (p. 207).

Ainda com relação às fragilidades na prática avaliativa, Botelho (2016) constatou, ao estudar sobre a autoavaliação numa IES pública multicampi, que o grande desafio enfrentado pelos gestores é as constantes alterações da legislação, procedimentos e fórmulas utilizadas, bem como o uso dos resultados e dos indicadores. Isso comprova a atenção mais voltada para a regulação, tornando-se cada vez mais complexa a sua relação com a avaliação.

Quando contrastadas as recentes pesquisas sobre autoavaliação nas IES públicas e as instituições privadas de educação superior A e B observa-se que ambas possuem preocupação quanto a sua complexidade. Isso fica evidenciado na fala do discente da instituição “A”.

Eu confesso que eu tenho uma visão meio, não é deturpada, mas um pouco diferente da Educação no Brasil, assim, porque como eu não cresci aqui, eu passei muito tempo fora, quando eu voltei achei muita coisa... muita...muita siglas, eu não consegui acompanhar muito, eu estou aprendendo aqui, assim, agora, aí e eu fico[...] me vejo perdida várias vezes. (DIS A, informação verbal).

Conforme Dias Sobrinho (2003), no campo da avaliação educacional, com enfoque na abordagem institucional, existem pelo menos dois campos, com perspectivas bem distintas: o Heurístico e o Experimentalista. O primeiro busca a formação e a participação, valoriza processos, representações, vivências, participação social, etc., combinando procedimentos quantitativos-qualitativos. O segundo busca o controle e a quantidade de produtos e rendimentos, na qual só o mensurável existe e, portanto, é classificatória e orientada para clientes/mercado. Outro aspecto apontado por Dias Sobrinho (2003) se dá em relação à forma de participação no processo de avaliação. No paradigma experimentalista, os indivíduos são submetidos à avaliação, fornecem informações, não elaboram, discutem e emitem juízos, não se responsabilizam; os instrumentos, em geral, são elaborados exteriormente e as informações e resultados, em geral, são processados exteriormente. Já o paradigma heurístico tem a participação com outra perspectiva, em que a instituição e seus atores sociais não são meros objetos e sim sujeitos do processo de avaliação. Assim, pelas falas dos sujeitos das instituições privadas de educação superior investigadas, a autoavaliação se constitui em um processo meramente experimentalista.

A prática avaliativa na instituição “A” é realizada semestralmente por meio de coleta de dados via sistema eletrônico. A instituição “A” alcançou, segundo o seu relatório autoavaliativo

(2016), 65% de participação do seu corpo discente. Já a participação do corpo docente registrou-se em 95%. Observados esses números, infere-se que esses docentes são levados a responderem os questionários de autoavaliação com maior afinco, o que não é visto, em números, pelo percentual alcançado nas respostas dos discentes. Não foi possível verificar os mecanismos utilizados para alcançar tamanha participação por parte dos docentes. Percebe-se que a motivação é considerada como algo de grande dificuldade para a instituição “A”. Na sua autoavaliação todos os docentes são avaliados nominalmente sobre: i) pontualidade; ii) conteúdo ministrado; iii) retorno às demandas dos discentes; iv) formação; e v) critérios avaliativos. Na fala do docente da instituição “A”

[...] o coordenador e os professores recebem o resultado fechado das questões objetivas. E as subjetivas ficam com o coordenador de curso. Então, ele chama cada professor, dá o *feedback*. E daí eles têm um prazo para fazer um plano de ação, e esse plano de ação é feito junto com os professores e enviado para a CPA. (DOC A, informação verbal).

A instituição “B” relata que seu processo autoavaliativo é realizado permanentemente, via sistema eletrônico. Ou seja, “ele fica aberto para consulta durante todo o semestre letivo... não há um momento exclusivo para se fazer uma autoavaliação, como a maior[ia] das instituições [...] do DF fazem”. (TAM B, informação verbal). Entretanto, a sua coleta é realizada semestralmente para tabulação e análise dos dados coletados.

Com relação à obrigatoriedade imposta pelo Sinaes da prática autoavaliativa, a instituição “B” considera que ela nada influencia para melhoria das instituições, pois

[...] hoje a minha opinião é que não vejo tanta melhoria não. Não vejo melhoria, para mim continua do mesmo jeito. A gente tem melhorias, porque a gente tem uma outra certificação que realmente visa a qualidade. Essa sim traz resultado. Que a gente identifica uma possível falha, às vezes, a gente até previne com essa avaliação, mas a autoavaliação, sinceramente, para mim, ela não deixa de ser, de cumprir uma lei, um requisito legal. Todas elas vão ter: bons laboratórios, bons auditórios, o corpo docente vai ter no mínimo a quantidade mínima de doutores e mestres... vão ter! (DOC B, informação verbal).

Ao que tudo indica, ainda que a prática da autoavaliação seja realizada pelas instituições “A” e “B”, o seu entendimento não foi absorvido de forma clara diante da proposta do Sinaes. Pateman (1970) observa que na sociedade industrial o uso do termo participação aparece associado à alteração de uma estrutura ortodoxa de autoridade, em graus mais ou menos elevados. Nesse sentido, a participação relaciona-se ao envolvimento do indivíduo na tomada de decisões que dizem respeito ao seu trabalho ou à sua condição pessoal, de um modo geral.

É de suma importância, para compreender as transformações da educação superior nos últimos anos, considerar os processos adotados em torno da avaliação. As grandes mudanças promovidas no Estado, em geral, pautam-se na avaliação como agente propulsor de reformas. Na perspectiva de Dias Sobrinho (2003), tanto a educação superior quanto a avaliação representam fenômenos sociais que cumprem determinados papéis e respondem às demandas que se impõem a partir das circunstâncias históricas. A partir da perspectiva do referido autor, há dois paradigmas ou enfoques principais em torno da avaliação: a epistemologia objetivista e a epistemologia subjetivista. O primeiro diz respeito à avaliação entendida como controle e tem como objetivo a verificação e a medida da conformidade. Trata-se, na visão de Dias Sobrinho, de um paradigma conservador e voltado para o passado. O segundo aborda a avaliação como ação de atribuição de valor e produção de sentidos. Sua base “é o real, porém não simplesmente como produção passada e sentido já acabado, mas, sobretudo, como projeto aberto ao futuro” (p. 723).

No caso brasileiro, o modelo de avaliação vigente na educação superior encontra-se em processo de transição. De modo geral, podemos atribuir dois objetivos principais a esse modelo: (i) aferir critérios de qualidade às IES, de modo a qualificar a sociedade, através de amplo processo de informação, no que diz respeito à escolha de um curso/instituição; (ii) e promover a qualidade no âmbito do sistema de ensino superior. Com efeito, os instrumentos avaliativos que visam orientar objetivamente a opção do público baseiam-se fundamentalmente em critérios objetivos de comparação, enquadrando-se no campo da teoria do conhecimento como objetivista.

Embora a avaliação e a regulação estejam presentes na proposta do Sinaes, é importante que as instituições tenham clareza de que a avaliação está relacionada aos sentidos de formação, ao papel social da instituição e à regulação ao controle por parte do poder público nos aspectos de organização, funcionamento e cumprimento dos preceitos legais. Entretanto, o que se observa, a partir dos relatórios de autoavaliação analisados bem como das falas dos sujeitos das instituições “A” e “B”, é que os relatórios dessas instituições, assim como os de muitas outras (públicas e privadas), deveriam ter, sobretudo, função formativa, mas encerram-se diante de ações burocráticas e desgastantes.

O objetivo da avaliação formativa, na perspectiva de Dias Sobrinho (2000), destina-se à regulação, em oposição ao da avaliação somativa que persegue apenas o controle. Enquanto essa última busca medir critérios de qualidade de modo a aferir uma grandeza de valor que determina a aderência a critérios pré-estabelecidos, a primeira volta-se aos procedimentos, ao processo de construção do referencial do sujeito avaliado, ensejando o seu desenvolvimento. Evidencia-se, assim, a importância de estudos que aprofundem a compreensão em torno da avaliação e da

participação no contexto da regulação da educação superior brasileira e os efeitos que sua prática podem proporcionar para a melhoria da qualidade da educação superior.

Assim posto, a partir das perspectivas apresentadas, podemos compreender que a educação representa estratégia fundamental para o desenvolvimento, não devendo, assim, regular-se apenas a partir do mercado. Sob tal ótica, uma estratégia política pode ser considerada, qual seja, a constituição de mecanismos de regulação da atividade educacional pelos Estados, com vistas à promoção de transparência e à oferta de cursos levando em conta a necessidade social.

A pouca clareza no que se refere à definição de políticas para a educação superior não se estabeleceu sem consequências. Os incentivos diretos e indiretos à iniciativa privada, aliados à representação majoritariamente privatista, proporcionam a inversão da predominância das IES públicas no sistema, que passaram a ser minoritárias em relação à proporção de estudantes matriculados, como visto ao logo dos capítulos desta pesquisa. Tal quadro legou, ainda, um aparato regulatório pouco eficaz e que, na percepção errônea das instituições privadas de educação superior, nada mais serve que burocratizar a atuação de suas práticas de gestão.

Embora a política do Sinaes, conforme visto no capítulo anterior, tenha empreendido ao inaugurar em caráter obrigatório a autoavaliação – algo ao que algumas IES não estavam familiarizadas –, implementá-la como o planejado não foi ou ainda o é uma prática fácil.

A cultura autoavaliativa ainda não foi interiorizada nas instituições. Tanto na instituição “A” como na “B” foram detectadas falas que vão de encontro a essa afirmativa. “A grande rotatividade de colaboradores na nossa instituição faz com que a continuidade do processo avaliativo tome rumos muitos distintos de um ano para o outro”. (TAM A, informação verbal). “Aqui temos muitos problemas com a saída de membros, principalmente membros que representam o corpo docente. Eles entram e saem sem entenderem ao certo o que é a CPA e o trabalho [que] desenvolvemos”. (TAM B, informação verbal).

A aculturação de novos hábitos não se dá de forma automática nem imediata: a construção de uma cultura de avaliação é um processo que demanda tempo, continuidade, informação e reflexão capaz de provocar consciência institucional e novas atitudes mentais. Diante, portanto, das dificuldades previsíveis, o esperado era que, a começar pela iniciativa de instâncias responsáveis pela coordenação, supervisão e execução do Sinaes, tivesse havido, desde o início, um significativo movimento para garantir que a autoavaliação conquistasse seu espaço no País.

É preciso, portanto, trazer a comunidade acadêmica para o processo avaliativo como a parceira principal da CPA, fazendo da autoavaliação uma atividade presente no cotidiano da IES. Afinal, como mostra Cunha (2013, p. 12), é fundamental “construir espaços para participação efetiva de todos aqueles que avaliam e são avaliados. Construir esse exercício de participação é

enfrentar a realidade e assumir que só se aprende a fazer, fazendo, nesse caso, só se aprende a participar, participando.”. A Nota Técnica nº 065/2014, por exemplo, diz que a contemplação dos cinco eixos previstos pode ser feita no percurso do ciclo avaliativo, no caso, 2016-2018, desde que contemplem as seguintes dimensões:

▪ **Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional**

Dimensão 8: Planejamento e Avaliação

▪ **Eixo 2: Desenvolvimento Institucional**

Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional

Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição

▪ **Eixo 3: Políticas Acadêmicas**

Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão

Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade

Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes

▪ **Eixo 4: Políticas de Gestão**

Dimensão 5: Políticas de Pessoal

Dimensão 6: Organização e Gestão da instituição

Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira

▪ **Eixo 5: Infraestrutura Física**

Dimensão 7: Infraestrutura Física

Esses eixos deveriam ser avaliados em um período de três anos. Os dois primeiros relatórios dos dois primeiros anos seriam relatórios parciais. Ao término do período, no terceiro ano, a instituição deveria apresentar a versão integral, a qual teria que conter informações de um plano de melhoria para as fragilidades encontradas.

Os relatórios parciais, segundo a nota técnica, necessitaria contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), explicitando os eixos trabalhados. Já o relatório integral, deveria contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), bem como discutir o conteúdo relativo aos dois relatórios parciais anteriores, explicitando uma análise global em relação ao PDI e a todos os eixos do instrumento, de acordo com as atividades acadêmicas e de gestão. E ainda, apresentar um plano de ações de melhoria à IES. Esta pesquisa tomou como referência os anos 2016 e 2017 para análise dos relatórios. Logo, não foi possível verificar se as instituições “A” e “B” apresentaram, em seu relatório integral um plano de ações de melhoria. Esta informação poderá ser aferida em

pesquisas futuras ou, ainda, em uma continuação desta. Cabe registrar que, segundo a fala do técnico administrativo da instituição “A” “[...] aqui a gente faz de dois em dois anos. Então, tem o tempo de uma duração, de colher respostas, da gente ver o que vai fazer, de divulgar para eles, de perceberem que realmente aconteceu para o ciclo funcionar.” (TAM A, informação verbal).

Ao que tudo indica, a instituição “A” não leva em consideração a construção dos relatórios parciais propostos pela Nota Técnica n.º 65/2014. Cabe registrar que, apesar de haver períodos estipulados para a entrega dos relatórios autoavaliativos no sistema e-MEC, o não cumprimento deste prazo não produz consequências imediata às IES.

Com relação aos relatórios parciais das instituições “A” e “B”, verificou-se que as CPAs imprimem suas marcas em todo o relatório, mesmo porque são elas que o elaboram. No entanto, ao realizarmos as leituras, tanto a instituição “A” como a “B” passam a impressão de passividade perante os problemas detectados, pois mesmo sendo relatórios parciais, não foram identificados sinais de soluções que fossem de encontro aos problemas apresentados naqueles anos.

As partes dos relatórios em que se percebe maior posicionamento ativo da CPA são aquelas sobre os resultados da consulta à comunidade acadêmica, ação que ela mesma empreende. Ainda assim, os dados apontados, sejam parciais ou finais, são muito descritivos; e por mais que, entre uma descrição e outra, apareça uma recomendação ou um “ponto fraco” de determinado setor das Instituições privadas de educação superior, esses momentos são diminutos quando comparados àqueles de descrições de pontos positivos ou relatos.

Os relatórios analisados – 2016 e 2017 –, tais como estão escritos, carecem de um aspecto de fato mais avaliativo. É claro que se entende que a CPA é a coordenadora do processo e não a realizadora de todas as autoavaliações realizadas por outras equipes da instituição. Contudo, o excesso de descrições somado à falta de críticas, opiniões e deliberações próprias da CPA dá ao relatório um aspecto de compilação. Assim, a preocupação do técnico administrativo da instituição “B” entrevistado é bastante fundamentada e pertinente. Para esse, em alguns anos a CPA “estava ligada diretamente [...] à gestão e aí tende a ser um relatório meio que disfarçado, pois constavam informações que a gestão queria que tivesse e não um relatório que mostrava as dificuldades e aquilo que pode ser superado.” (TAM B, informação verbal).

Quando questionados sobre para que vem servindo na prática o relatório de autoavaliação, os membros das CPAs entrevistados tiveram respostas que transitaram entre o ideal e a realidade concreta. O representante da sociedade civil da instituição “B” afirma que “na instituição privada o relatório serve para dizer para os alunos e os pais onde suas mensalidades estão sendo investidas dentro da instituição.” (SCO B, informação verbal). Da mesma forma, o representante discente da instituição “A” afirmou que o relatório vem servindo para aferir como

a instituição vem utilizando seus recursos financeiros: “[...] eu acho que no particular a gente gostaria de se sentir mais emponderado de alguma forma [...] algo do tipo ‘eu estou pagando e eu posso realmente fazer queixas e abrir processos’ [...]”. (DIS A, informação verbal). Já os docentes, tanto da instituição “A” como da “B”, possuem um discurso muito parecido, pois declaram que pelo menos para os diretores e coordenadores as informações podem ser muito interessantes, mas que, especialmente pelo tamanho do relatório, muito provavelmente ele não seja lido por todos os colegas.

Em suma, baseados, na maioria das vezes, em pesquisas lidas ou na realidade de suas próprias instituições, todos os membros entrevistados consideram que os relatórios de autoavaliação são, tão somente, um instrumento burocrático. Como eles, muitos outros estudiosos da área de avaliação da educação superior podem chegar à mesma percepção. Entretanto, como afirmado pelos próprios entrevistados e comentado ao longo da pesquisa, a academia tem uma dívida com essa temática. Geralmente, as pesquisas da área preferem ter o foco nos resultados esperados para o Enade.

A pesquisa sobre autoavaliação, que poderia ajudar na valorização desse momento avaliativo e, conseqüentemente, no uso formativo dos relatórios, ainda é escassa no País. Contudo, é preciso refletir sobre a consequência dos anos de omissão do Inep, da Conaes e de demais órgãos responsáveis no que tange a apreciação dos relatórios das instituições.

Por mais de uma década não houve retorno, por parte dos órgãos coordenadores do sistema, quanto aos relatórios postados. A única divulgação realizada pelo Inep sobre os relatórios autoavaliativos de que se têm notícias foi a publicação, no ano de 2010, de um relatório sobre os encontros regionais realizados no ano de 2009. Nesse relatório as aflições expostas pelos coordenadores atuantes das CPAs, à época, continuam as mesmas quando comparadas às falas dos entrevistados das instituições privadas de educação superior A e B. Entre elas, destacam-se que: i) a autoavaliação tem se caracterizado mais como o cumprimento de uma obrigação legal; ii) ainda não se sabe o papel da CPA, assim como de outros sujeitos envolvidos no processo autoavaliativo; iii) não existem encontros periódicos para se debater a autoavaliação; iv) há um desgaste institucional para o convencimento da comunidade acadêmica.

Observa-se, a partir do olhar da CPA, dos relatórios de autoavaliação analisados, bem como das falas dos entrevistados, que os relatórios das instituições “A” e “B”, assim como os de muitas outras, deveriam ter, sobretudo, função formativa, mas encerram-se burocráticos. Os relatórios não precisam servir apenas para tomadas de decisões pontuais, postagem no sistema e-MEC ou para promover os vários gargalos de uma instituição. Ainda que, por exemplo, como visto no primeiro capítulo desta pesquisa, o mercado influencie todas as IES – sejam públicas ou

privadas –, já que é ele que vai empregar boa parte dos egressos das instituições, não se faz necessário impressioná-lo. Muito mais construtivo que limitar o relatório a essa e às outras funções imediatamente antes citadas é agregar às descrições: críticas e sugestões da própria CPA, inclusive com planos de metas, com prazos etc. Afinal, as CPAs necessitam de empoderamento para tomar posse das funções que têm direito e dever de cumprir.

Os efeitos observados da autoavaliação nas instituições “A” e “B” se cruzam entre pontos positivos e negativos. Na fala de todos os entrevistados percebeu-se que a autoavaliação é uma ferramenta importante para aferir a qualidade da educação ofertada. Entretanto, o que ficou evidenciado, tanto nas falas dos entrevistados como nos documentos institucionais, é que a autoavaliação se configurou em um instrumento mais direcionado para aferir a qualidade das estruturas físicas, deixando de lado outros aspectos, como formação e capacitação docente, pesquisa, extensão, etc.

A autoavaliação, apesar de estar inserida em um ciclo avaliativo que tem começo, meio e fim (relatório parcial 1, relatório parcial 2 e relatório integral), não deve encerrar-se no cumprimento legal e simplesmente burocrático de postagem de um relatório no Sistema e-MEC. Tudo o que é realizado em nome da autoavaliação ou para a viabilidade dela durante cada ciclo são pequenas marcas da construção de algo maior, que espera-se ser a qualidade educacional.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender possíveis efeitos da avaliação institucional, especificamente na prática da autoavaliação, prevista pelo Sinaes, em duas instituições privadas de educação superior do Distrito Federal. Ambas foram selecionadas considerando seu tempo de atuação na educação superior, tempo esse em que registram-se mais de 40 anos de atuação. Contudo, apesar de qualquer expectativa que se pudesse criar com base no tempo de atuação no DF das instituições privadas de educação superior, os resultados mostram que as instituições privadas de educação superior “A” e “B”, assim como outras instituições

(públicas ou privadas), têm muitos desafios pela frente no que tange a fomentar uma cultura de avaliação formativa e, especificamente, de autoavaliação.

Falar sobre avaliação é uma tarefa difícil, complexa, abrangente, com múltiplos significados. Esta é uma premissa já cristalizada entre os pesquisadores (DIAS SOBRINHO, 2003; SOUSA, 2003, 2006, 2009, 2013; GRIBOSKI, 2014; TEIXEIRA JUNIOR, 2015). Trata-se de uma tarefa espinhosa e arriscada, um verdadeiro desafio.

Apesar de já haver no Brasil uma cultura de avaliação – essa prática estar presente nas políticas da educação superior desde a década de 1980 –, uma cultura de avaliação formativa encontra-se mais na teoria do que na prática. Mesmo a realidade educacional sendo complexa, dinâmica, polissêmica e constituída de relações humanas de interação, por muitos anos, prevaleceram, a exemplo do Exame Nacional de Cursos, avaliações incompatíveis a isso, já que controladoras.

A avaliação é um tema que perpassa a vida dos cidadãos não só no campo educacional, mas em todas as esferas da vida cotidiana desde tempos mais remotos, como aponta Dias Sobrinho (2003). O autor relata que a avaliação se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente das educacionais, o que demonstra que a avaliação vem ganhando mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo (p. 9). É na educação que “a avaliação encontrou o seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo”. (p. 15).

No contexto da política do Sinaes a síntese do referido autor se aplica perfeitamente. A tradução entre o elaborado para a autoavaliação e o praticado em muitas instituições do país não é direta, senão repleta de embates. O Sinaes, como discutido no capítulo 2, prevê equilíbrio entre seus três pilares e entre sua função reguladora e formativa a fim de se instituir uma cultura de avaliação formativa. No entanto, com base na focalização em apenas um de seus pilares – a autoavaliação – fica perceptível que essa equidade é inexistente. Justamente no que tange à avaliação que seria a principal do sistema, percebe-se que novos contornos são adquiridos – influenciados por contradições existentes nas próprias IES.

A avaliação institucional tem um papel decisivo na criação de uma comunidade acadêmica crítica, pelas discussões que enseja sobre sua prática, pelo exercício da autocrítica, pelas reuniões produtivas que provoca. Os estudos apontados nesta pesquisa sobre esse tema nos mostram que a avaliação, numa perspectiva democrática e participativa, deixa de ser somente quantificadora e classificatória, tornando-se produtora de sentidos e significados, considerando a subjetividade. A avaliação é um elemento fundamental que incide no desenvolvimento, aperfeiçoamento, mudança

e inovação da própria organização, contribuindo para a melhoria da qualidade do seu funcionamento, aperfeiçoamento curricular e no desenvolvimento profissional.

No Brasil, a avaliação institucional a partir de 2004, passou a ter uma perspectiva mais democrática e participativa. Dias Sobrinho (2003) caracterizou essa época como sendo plurirreferencial, complexa, polissêmica, com a proposição do Sinaes. Na operacionalização do Sinaes devem-se contemplar dimensões essenciais: a relação entre a missão institucional e o Plano de Desenvolvimento Educacional, a política de ensino, a política de extensão, a política de pós-graduação, a responsabilidade social, a comunicação com a sociedade, a política de pessoal e condições de trabalho, a organização e gestão, a infraestrutura física, o planejamento e avaliação, a política de atendimento ao estudante e a sustentabilidade financeira. O Sinaes está fundamentado em uma concepção de avaliação que prioriza as ideias de participação e integração, de modo que o processo de avaliação entende que os projetos institucionais (PDI, PPI, PPC, PC) sejam avaliados de forma que venham atender aos princípios democráticos, de afirmação da autonomia, de convivência com a diversidade e do fortalecimento da própria identidade nacional.

A ética, a integração e a participação também são centrais no Sinaes e se legitimam através da convocação de todos os membros da comunidade acadêmica a se envolverem nas ações avaliativas num movimento processual, contemplando aspectos que vão do particular ao global, da concepção somativa e formativa aos dados quantitativos e qualitativos. Além disso, proporciona um caráter reflexivo, com oportunidade de discussão permanente por parte da IES de sua prática dentro de seu contexto.

Como podemos ver, o trabalho de autoavaliação de uma IES não se resume a fazer apenas um trabalho valorativo, mas criar, dentro da comunidade acadêmica, a cultura de reflexão sobre suas práticas, gerando nos membros a autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e para o futuro. E ainda, traçando mecanismos de gestão e participação que levem à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento da IES de forma integrada. Dentro dessa perspectiva, qualidade se refere à efetivação do atendimento às necessidades e objetivos da comunidade acadêmica, ou seja, a qualidade não pode se restringir à preparação técnica para o mercado de trabalho, senão ampliar-se para a apropriação do saber de forma a constituir o educando como cidadão autônomo e sujeito crítico. Nesse sentido, a busca da qualidade só se legitima se essa for capaz de promover avanços no processo democrático de construção da igualdade. Esse momento de reflexão deve envolver todos os sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica das IES, pois, assim, o princípio da globalidade é respeitado, uma vez que o trabalho de autoavaliação se dá de forma coletiva e democrática.

Qualquer ato regulatório do Estado sobre a educação superior pode e deve valer-se desse tipo de avaliação, contudo, nem mesmo o Sinaes, que revela, em sua base legal, uma proposta formativa emancipatória, vem logrando fazê-lo. Sob o contexto de um Estado que, historicamente, seguindo tendências mundiais e orientações de organismos internacionais, não se preocupa com a avaliação formativa, com a autoavaliação ou com dar voz às instituições, o Sinaes se adapta à cultura regulatória, se desenvolve e se modifica.

O Sinaes foi derivado de políticas avaliativas anteriores e caracterizadas pelo seus antagonismos, mostrando práticas que ora se aproximavam do passado controlador, ora exaltavam o passado formativo, antes subjugado. Ainda que se compreenda que fortalecer uma cultura de avaliação formativa é tarefa árdua e demorada, não é mais admissível que, passado quatorze anos da criação do Sinaes, a protagonista do sistema avaliativo – a autoavaliação – continue, na prática, sendo coadjuvante. Símbolo representativo do que seria uma avaliação formativa ideal e também, no contexto do sistema, principal – a autoavaliação ainda está longe do ideal.

São condições fundamentais para que o processo de autoavaliação seja implementado de forma adequada e que dê bons resultados: i) equipe de coordenação; ii) participação dos integrantes da instituição; iii) compromisso explícito dos dirigentes da IES; iv) informações validadas e confiáveis, e v) uso efetivo dos resultados. Entre as contradições que envolvem o Sinaes e que foram nesta pesquisa trazidas à tona, a (re)organização do sistema ganha destaque. Composto originalmente por três pilares que deveriam completar-se – Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação do Desempenho dos Estudantes e Avaliação das Instituições da Educação Superior –, o Sinaes continua garantindo a existência de todos esses, mas sem a essência da colaboração prevista inicialmente.

Ainda que a autoavaliação tenha sido prevista como um importante instrumento da política do Sinaes, tomou-se como tese que ela – a autoavaliação – não fosse praticada nas instituições privadas de educação superior do DF, pois na visão do mercado privado a autoavaliação se caracteriza como um perda de tempo. De fato, constatou-se que, tanto para a instituição “A” como para a “B”, a autoavaliação nada mais é que uma ação burocrática imposta pelo Estado. Contudo, conseguimos perceber que mesmo praticando a autoavaliação nos moldes do Sinaes – medida, agora, imposta –, ambas as instituições já realizavam seus processos autoavaliativos. Desse histórico e das falas dos entrevistados percebe-se que os efeitos da autoavaliação são visíveis à comunidade acadêmica.

Aplicar um olhar dialético foi a opção mais adequada, na visão do pesquisador. Entretanto, verificou-se que é necessária a escuta cuidadosa das falas da comunidade acadêmica, de membros da gestão ou de outros membros da CPA não auscultados nesta pesquisa em virtude da delimitação

do tempo. Entende-se que, para tal, é preciso ouvi-los de algum modo, ainda que seja a partir da leitura de outras pesquisas de mestrado ou doutorado que se interessem em dar continuidade aos resultados desta. Como agentes que vivenciam historicamente a autoavaliação, todos têm, certamente, muito a contribuir. A partir de omissões históricas do Estado, das IES e, de certa forma, até mesmo de pesquisadores da área de avaliação, que, como visto, muitas vezes concentram suas pesquisas no Enade e não nos demais pilares do Sinaes, chegou-se, irremediavelmente, ao panorama da autoavaliação das instituições privadas de educação superior pesquisadas.

Entretanto, não seria possível entender a prática da autoavaliação, em instituições privadas, sem levar em conta o aprofundamento na realidade empírica. Foi necessário um cuidado para interpretar as vozes dos sujeitos, documentos institucionais e referencial teórico, e o caminho mais viável foi sob a perspectiva dialética. A utilização de categorias metodológicas e de conteúdo contribuíram, consideravelmente, à impressão do olhar dialético. No que se refere às categorias metodológicas, a contradição ficou evidente nesta pesquisa. A contradição fez-se presente na observância do que se é vivido e do que se é publicizado em instituições privadas de educação superior do DF. A autoavaliação ainda é vista como uma ferramenta necessária para exaltar as políticas de ranqueamento no setor privado.

A defesa da autoavaliação como um instrumento necessário ao aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional faz parte da produção discursiva de políticas avaliativas que se constituíram baseados em princípios formativos, a exemplo do Paiub. Com a institucionalização do Sinaes, pela Lei nº 10.861/2004, é novamente manifestado o discurso de que a avaliação da educação superior possa ser realizada mediante uma prática comprometida com a transformação administrativa e pedagógica das instituições numa perspectiva formativa.

Nesse contexto, é por meio da autoavaliação que se produzem subsídios para os processos de gestão acadêmica, tanto das instituições avaliadas como para o Estado. O uso dessas informações pelos seus diversos beneficiários é que possibilitará a essa avaliação ser um instrumento para o aperfeiçoamento institucional.

Com relação à participação em processos avaliativos, Dias Sobrinho (2003) afirma que dificilmente todos os membros da comunidade acadêmica se envolvem no processo avaliativo, no entanto, uma ampla participação é condição importante para que a avaliação produza efeitos qualitativos mais consistentes. Dessa forma, entende-se que a visão deturpada da autoavaliação comprometeu o seu caráter formativo e democrático nas duas instituições privadas de educação superior estudadas. Acredita-se que a autoavaliação só tem sentido se provocar uma nova forma de pensar e fazer as ações acadêmicas para (re)significar seus processos formativos por meio do

ensino, pesquisa e extensão. Ademais, é uma forma de ressaltar a responsabilidade social e o cumprimento da missão institucional de cada IES, independentemente de sua organização administrativa (pública ou privada).

Todavia, cabe-nos a seguinte reflexão: como as instituições privadas de educação superior do Distrito Federal poderiam fomentar, de forma efetiva, a participação de toda comunidade acadêmica em seus processos autoavaliativos? Uma saída seria estabelecer uma relação de coparticipação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus colegiados como por exemplo maior participação dos núcleos docentes estruturantes que possuem características consultivas para o acompanhamento dos cursos. Ou ainda, firmar de forma clara e coerente a importância do processo autoavaliativos com os diretórios acadêmicos, quando estes existem e assumem um papel ativo diante da comunidade acadêmica.

Diante do exposto, entende-se que, pelo fato de a avaliação institucional ser uma temática com múltiplos significados, sentidos e usos, esta pesquisa possibilitou a compreensão de alguns efeitos da autoavaliação nas instituições privadas de educação superior pesquisadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALENTEJANO, P. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, M.C et al. (Orgs.). **Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do PRONERA**. Brasília: NEAD, 2014. p. 23-57.

ANDRADE, João Guilherme Lopes de. **Autoavaliação Institucional: consolidando e avançando processos**. 2017. 277 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade Vale dos Rios Sinos, Porto Alegre, 2017.

ANDRADE, Nelson Lambert de. **Autoavaliação a partir da ótica dos gestores de uma instituição de ensino superior**. 2014. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Daniela Munerato Piccolo. **A metaavaliação e a extensão universitária: um estudo de caso.** 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. A “RAIES” e a Revista Avaliação a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011.

_____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 935-977, out. 2006.

_____. Sinaes contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas; v. 27, n. 96, p. 131-152, mar. 2008.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade.* S.P. Ed. Convívio/Editora da Universidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BATISTA, Michelle Espíndola. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores ad hoc do INEP.** 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BELLONI, Isaura. **Avaliação do Ensino de Graduação.** Brasília: UnB, 1980.

_____.; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de; BELLONI, Isaura; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komedi, 2003. p. 9-57.

BERTOLIN, J. A transformação do Sinaes: da proposta emancipatória à lei híbrida. **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 4, p. 67-76, jun. 2004.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 nov. 1995.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

_____. Lei nº 3.754, de 14 de abril de 1960. Dispõe sobre a Organização Judiciária de Brasília e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 abr. 1960.

_____. Lei nº 3.751, de 13 de abril de 1960. Dispõe sobre a organização administrativa do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1960.

_____. Lei nº 3.273, de 1 de outubro de 1957. Fixa a data da mudança da Capital Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 1957.

_____. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2008.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006.

_____. Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1996.

_____. Decreto nº 86.000, de 13 de maio de 1981. Dispõe sobre a suspensão temporária de criação de novos cursos de graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio 1981.

_____. Decreto nº 91.694, de 27 de setembro de 1981. Proíbe a criação de novos cursos de Direito em todo Território Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1981.

_____. Decreto nº 93.594, de 19 de novembro de 1986. Susta a criação de novos cursos superiores de graduação em todo o Território Nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 nov. 1986.

_____. Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003. Instituir Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 abr. 2003.

_____. Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 57/2016, de 28 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-73seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12879-cursos-sequenciais-no-ensino-superior>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. Nota Técnica nº 65, de 09 de outubro de 2014. Roteiro para relatório de Autoavaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 fev. 2014.

_____. _____. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2010.

_____. _____. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). **Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/INEP/SESU, 2004a.

_____. _____. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2004b.

_____. _____. Comissão Nacional de avaliação do Ensino Superior (CONAES). **Diretrizes para Avaliação das Instituições do Ensino Superior**. Brasília, 2004c.

_____. _____. Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003. Instituir Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 abr. 2003a.

_____. _____. Portaria n.º 19, de 17 de maio de 2003. Designa membros para a Comissão Especial de Avaliação. 2003b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF n.º 101, de 28 mai. 2003b.

_____. _____. **Políticas e resultados, 1995-2002: ensino superior maior e melhor**. Brasília, DF, 2002.

_____. _____. Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993. Cria Comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1993.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Divisão de Temas Educacionais**. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BOTELHO, Arlete de Freitas. **Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. 2016. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRUNNER, José Joaquim. Universidad, sociedad y Estado en los 90. **Nueva Sociedad**, n. 107, p. 70-76, maio/jun. 1990. Disponível em: <http://nuso.org/media/articles/downloads/1874_1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRUSCHI, Giovana Fernanda Justino. **A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

CALDAS, Maria José Pereira. **Descrédenciamento de instituições privadas de educação superior como efeito da regulação estatal**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CARNEIRO, Breno Pádua B.; NOVAES, Ivan Luiz. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 713-732, nov. 2008.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista Outubro**, Salvador, v. 15, p. 177-193, out. 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma nova política para a educação superior brasileira**, 1985. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. **Tempo Sociedade**, Cidade, v. 15, n. 2, p. 269-301, 2003.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-111, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. (Org.). **Escola pública, escola particular**: contribuição para o debate. São Paulo, Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

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

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

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

_____. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

_____. RISTOFF, Dilvo. (Org.). **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis: Insular, 2003.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FALLEIROS, Ana Elisa de Souza. **O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos da Universidade Federal de Uberlândia**. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÉLIX, Antônio Ferreira. **O caráter pedagógico da atividade sindical e os limites do economicismo**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós - graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Autoavaliação no Sinaes**: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERREIRA, Alexandra. **Autoavaliação institucional**: a realidade da CPA na prática do SINAES. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2014.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan/dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. **Avaliação da Educação Superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FREYRE, Gilberto; FONSECA, Edson Nery da. **Americanidade e latinidade da América Latina e outros textos afins**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, Cidade, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GASPAR, Ronaldo Fabiano; FERNANDES, Tânia Costa. Oligopolização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro: causas, conexões e consequências. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 168, p. 77-92, mai. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/23232>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Alfredo Macedo. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.
_____.; SILVA, Assis Leão. Políticas de avaliação da educação superior no Brasil: um balanço. **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. **SEE/UNIMEP**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral. **A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática**. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOULART, Joana Corrêa. **Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás (2005- 2010): processos, significados e contradições**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, Companhia de Planejamento. **Pesquisa distrital para mostra de domicílios (PDAD)**. Brasília, DF, 2015.

_____. Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 10 out. 1964.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Regular e/ou induzir qualidade?** Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes. 2014. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HORA, Paola Matos da. **Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior**. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. **Seminários Regionais para Coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br/seminarios-regionais/2013>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2011.

_____. Nota Técnica s/n. Esclarecimento ao ofício nº. 913/2008, de 15 de abril de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/nota_tecnica.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

KOHAN, Néstor. Dicionário básico de categorias marxistas. **El libro**, 2006. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34941437/max_mah.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1482850311&Signature=6NNmfKcLQvjYss1kBQGICHRjWPo%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DDiccionario_basico_de_categorias_marxista.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-57.

KWECKO, Fabio Rios. **Os desafios do diálogo entre autoavaliação institucional e gestão estratégica do IFRS - Campus Rio Grande**. 2017. 222 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 2 – o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica dialética/lógica formal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____.; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: *Quo vadis América Latina*. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. 6 v.

MACBEATH, John; MCGLYNN, Archie. **Self-evaluation: what's in for schools?** London; New York: Routledge Falmer, 2002.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior privado no Distrito Federal. **Cadernos de pesquisa**, Maranhão, v. 10, n. 102, p. 157-186, 1997.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MARTINS, Clícia Bühner. **Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARX, Karl. **A Miséria da filosofia**. 2 ed. São Paulo: Global, 1989.

_____. Contribuição à crítica da economia política. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 218-232.

_____. **O capital: críticas da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio.; SOUSA, José. Vieira.; SILVA, Maria. Abádia. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 177-181.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL–ANPED SUL, 9, 2012, Cidade. **Anais...** Cidade: Editora, 2012. p. 1-13.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

MENEGUIN, Francisco B.; FREITAS, Igor Vilas Boas de. **Aplicações em avaliação de políticas públicas**: metodologia e estudos de caso. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas, Senado Federal, 2013.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **Europe an Journal of Education**, v. 23, n. 1-2, p. 7-23, 1988. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1502961?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 28 nov. 2015.

NUNES, Edson. **Teias de relações ambíguas**: regulação e ensino superior. Brasília: Inep, 2002.

NUNES, Maria Helena de Matos Lima. **A autoavaliação integrada**: um instrumento de aprendizagem organizacional. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos et al. Políticas de Avaliação e Regulação da Educação Superior Brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 629-655, nov. 2013.

OLIVEIRA, Robson Rocha de. Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. **Revista de Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1198-1208, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. Paris: Unesco, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 130-158.

_____. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

PATEMAN, Carole. **Participation and democratic theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

PEREIRA, Rafael dos Santos. **A avaliação institucional e a definição de políticas institucionais na UFSC**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Cidade, v. 1, n. 1, p. 83-93, ago. 1997.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, e outros índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025, uma abordagem exploratória. **Brasil, MEC**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos avaliamos: a experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas - UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. **Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação**. 2014. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

REY, Fernando Luis Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

RODRIGUES, Maria Marta do Couto Pereira. **Política do Sinaes: significados e efeitos em IES privadas de Minas Gerais**. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROTHEN, José Carlos; NASCIUTTI, Fernanda. A Educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do Enade 2005 e 2006. **Revista Diálogos Educacionais**, Caxambu, v. 11, n. 32, p. 187-206, 2011.

SABOYA, Mariângela do Amaral. **Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SADDI, Jairo. O Conceito de Regulação (II). **Carta Forense**, São Paulo, 03 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/o-conceito-de-regulacao-ii/2901>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP - Universidade de São Paulo. **Documento de trabalho**, n. 8, 1991.

_____. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Joelma dos. **Avaliação institucional: o caso da UFSCar**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo, 2015. Disponível em: <convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior--brasil-2015.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SILVA, Assis Leão da. **A Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Assis Leão; GOMES, Alfredo Mancebo. Avaliação Institucional no Contexto do Sinaes: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

SILVA, Lopes da. Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB: uma análise crítica. **Revista científica FacMais**, Inhumas, v. 2, n. 1, p. 47-63, jul. 2012.

SILVA, Júnior. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz, Fernandes; OLIVEIRA, João, Ferreira; CATANI, Afrânio, Mendes; (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã: Goiânia: Alternativa, 2003. p. 53-80.

SILVA, Kelli Savi da. **A autoavaliação e gestão institucional na visão da comissão própria de avaliação de IES privadas**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

SILVA, Maria do Socorro Maia. **Repercussão dos resultados da Autoavaliação Institucional na gestão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas e Gestão da Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SGUISSARDI, V. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? XIII ENDIPE, 2006, Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussão sobre a didática e as práticas de ensino. **Anais...** Recife: Bagaço, 2006. v. 2, p. 311-336

SOARES, Maria Susana Arrosa; OLIVEN, Arabela Campos. **Educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda Barreto. (Orgs.). **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber, 2006. p. 139-178.

_____. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

_____. **O Ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)**. 2003. 279 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____; OLIVEIRA, Ana, Paula, de Mato; Avaliação e regulação no contexto do Sinaes: relações e tensões na ótica de coordenadores de cursos de licenciaturas. In: CUNHA, Célio.; SOUSA, José, Vieira; SILVA, Maria, Aabádia; (Orgs.). **Avaliação e políticas públicas de educação**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 23-56.

SOUZA, Regina Célia Stroligo de; MÉXAS, Mirian Picinini. A responsabilidade social sob a perspectiva do Sinaes: um estudo de caso em uma instituição federal de ensino. In: X Congresso Nacional de Excelência em Gestão. 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FIRJAN, 2014.

SOUZA, Rosana Curvelo de. **Autoavaliação institucional na dimensão do SINAES comunicação com a sociedade**: estudo de múltiplos casos em instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão Públicas; Gestão Organizacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SUDAN, Alessandra Maria. **Proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações dos cursos de graduação**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Educação e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TEIXEIRA, Anísio, **O ensino Superior no Brasil — Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. **Os efeitos do SINAES no curso de Administração**. Campinas, 2015. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

TINÔCO, Dina dos Santos; SOUZA, Lincoln Moraes; DE OLIVEIRA, Alba Barbosa. Avaliação de Políticas Públicas: modelos tradicionais e pluralistas. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, v. 15, n. 2, p. 305-313, jul./dez. 2011.

VALE, Rosiane Rocha do. **Avaliação institucional: um olhar sobre o processo de autoavaliação e sua relação com o comportamento empreendedor em uma IFES**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 2012. 2 v.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 25 e 2. 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sander, 2011. p. 1-13.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/351>>. Acesso em: 24 set. 2014.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

ZANOTTO, Marijane. **Políticas públicas de avaliação para a educação superior no Brasil: autonomia e produção do conhecimento**. 2014. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de apresentação ao membro da CPA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal”, realizada pelo pesquisador Cláudio Amorim dos Santos, mestrando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), sob orientação do professor Dr. José Vieira de Sousa.

O propósito desta pesquisa é verificar como estão sendo utilizados os indicadores de qualidades adotados pelo Estado brasileiro nas instituições de educação superior privadas do DF. Pretende-se verificar de que maneira as instituições privadas de educação superior do DF realizam sua autoavaliação considerando as orientações advindas do Estado brasileiro.

Você está sendo consultado (a) sobre sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas, nesta entrevista, e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito deste projeto. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como entrevistado, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalidade, **que sua identidade será preservada e que todas as informações fornecidas neste questionário serão consideradas estritamente confidenciais e os dados reservados para uso exclusivo da pesquisa supramencionada.**

Em caso de dúvidas você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Prof. Dr. José Vieira de Sousa, pelo e-mail **sovieira1@gmail.com** ou **telefone [...]**, ou com o pesquisador orientando, Cláudio Amorim, pelo e-mail **claudioamorin@gmail.com** ou telefones [...] ou ainda com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE) pelos telefones (61) 3107-6243 / 3107-6244 / 3107-6264 ou pelo endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro Faculdade de Educação – Brasília/DF, CEP: 70.910-900.

APÊNDICE B

Termo de livre consentimento

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Eu, _____, portador do Documento de Identidade nº _____, telefone () _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “Efeitos da autoavaliação em instituições de educação superior do Distrito Federal”, como respondente do questionário, parte da pesquisa.

Declaro ainda que autorizo o pesquisador a dar continuidade à pesquisa para que a mesma compreenda historicamente o contexto da autoavaliação em instituições de educação superior privadas, o que prevê a realização da gravação de entrevistas com os membros da Comissão Própria de Avaliação dessa instituição.

Por fim, afirmo estar ciente de que a participação desta instituição no estudo não prevê gastos ou remuneração. E, por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste

documento, assinamos o presente instrumento em duas (2) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

_____, _____, _____ de 2017
(local) (dia) (mês)

(assinatura)

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturado com o membro da CPA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

I) IDENTIFICAÇÃO:

Vínculo Institucional: _____

Tempo de atuação na Comissão Própria de Avaliação (CPA): _____

Trajetória acadêmica e profissional: _____

II – PERGUNTAS NORTEADORAS

BLOCO A: A autoavaliação institucional e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

1. O que o (a) senhor (a) entende por autoavaliação?

2. Como a comunidade acadêmica (docentes, discentes, colaboradores administrativos e comunidade) de sua IES vê a autoavaliação institucional?
3. De que maneira a autoavaliação contempla os princípios democráticos e de autonomia em sua IES?

BLOCO B: Os relatórios de autoavaliação e o atendimento às dimensões da política do Sinaes

1. Como é feita a autoavaliação em sua IES?
2. De que maneira os relatórios de autoavaliação produzidos pela sua IES abraçam as dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)?
3. Em sua opinião qual a importância dessas dimensões na avaliação da educação superior brasileira?
4. Quais documentos servem de apoio para a realização da autoavaliação em sua IES?

BLOCO C: Utilização e publicização dos resultados

1. Como a sua IES realiza a divulgação dos resultados obtidos pós-autoavaliação?
2. Como membro da CPA, como o(a) senhor(a) percebe os resultados obtidos nos dois últimos ciclos avaliativos realizados em sua IES (2016-2017)?
3. De que forma a autoavaliação tem contribuído para a melhoria de sua IES?
4. Como o Estado poderia utilizar os relatórios autoavaliativos das IES para melhorar as políticas públicas de avaliação da educação superior?

Data da realização:

Hora de início:

Hora de término:

Local:

Clima da entrevista:

Aspectos que merecem aprofundamento e/ou utilização de outros instrumentos:

ANEXO

Resposta do Estado por intermédio da Lei de Acesso à Informação

Dados do Pedido	
Protocolo	23480025489201729
Solicitante	CLAUDIO AMORIM DOS SANTOS
Data de Abertura	02/11/2017 15:05
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Prazo de Atendimento	27/11/2017
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Negado (Processo decisório em curso)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Acesso aos relatórios autoavaliativos das instituições de educação superior (IES) do Distrito Federal (Brasília) referente aos anos de 2016 e 2017 postados até dia 31 de março de cada ano no Sistema de transmissão eletrônica de processos do MEC (e-MEC)
Detalhamento	Conforme previsto na Lei 10.861/2004 (Sinaes), Portaria Normativa 40/2007 (MEC/INEP) e corroborado pelas Portarias 1382/2017 e 1383/2017 que aprovam os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento, transformação de organização acadêmica (presencial e EAD) de IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. E que o processo avaliação interna de toda IES é realizado com a participação de toda comunidade acadêmica, INCLUSIVE, da SOCIEDADE CIVIL conforme designação constitutiva da Comissão Própria de Avaliação (CPA). E ainda, que todo relatório autoavaliativo deve ser publicado no Sistema de transmissão eletrônica de processos do MEC (e-MEC) até o dia 31 de março de cada ano e seus resultados divulgados para a comunidade acadêmica sob pena de não cumprimento da legislação. Venho solicita, como pertencente da SOCIEDADE CIVIL, o acesso a todos os relatórios realizados e postados no sistema e-Mec das IES ativas do DF no período de 31/03/2016 a 31/03/2017.

Dados da Resposta	
Data de Resposta	06/11/2017 12:51
Tipo de Resposta	Acesso Negado
Classificação do Tipo de Resposta	Processo decisório em curso
Resposta	<p>Prezado(a) Senhor(a), Em atendimento ao pedido de informação registrado sob o protocolo nº 23480-025489/2017-29, segue resposta elaborada pela unidade responsável: "Em relação ao solicitado esclarecemos que os relatórios de autoavaliação, postados pelas Instituições no sistema e-MEC, conforme a Nota Técnica nº 65 DAES/INEP/CONAES de 09 de outubro de 2014 possuem caráter de ato preparatório, isto é, ato que visa subsidiar decisões de demais instâncias, e conforme a Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011), a seguir: Art. 7º O acesso à informação de que trata esta Lei compreende, entre outros, os direitos de obter: I - orientação sobre os procedimentos para a consecução de acesso, bem como sobre o local onde poderá ser encontrada ou obtida a informação almejada; II - informação contida em registros ou documentos, produzidos ou acumulados por seus órgãos ou entidades, recolhidos ou não a arquivos públicos; III - informação produzida ou custodiada por pessoa física ou entidade privada decorrente de qualquer vínculo com seus órgãos ou entidades, mesmo que esse vínculo já tenha cessado; IV - informação primária, íntegra, autêntica e atualizada; V - informação sobre atividades exercidas pelos órgãos e entidades, inclusive as relativas à sua política, organização e serviços; VI - informação pertinente à administração do patrimônio público, utilização de recursos públicos, licitação, contratos administrativos; e VII - informação relativa: a) à implementação, acompanhamento e resultados dos programas, projetos e ações dos órgãos e entidades públicas, bem como metas e indicadores propostos; b) ao resultado de inspeções, auditorias, prestações e tomadas de contas realizadas pelos órgãos de controle interno e externo, incluindo prestações de contas relativas a exercícios anteriores. § 1º O acesso à informação previsto no caput não compreende as informações referentes a projetos de pesquisa e desenvolvimento científicos ou tecnológicos cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado. § 2º Quando não for autorizado acesso integral à informação por ser ela parcialmente sigilosa, é assegurado o acesso à parte não</p>

sigilosa por meio de certidão, extrato ou cópia com ocultação da parte sob sigilo. § 3o O direito de acesso aos documentos ou às informações neles contidas utilizados como fundamento da tomada de decisão e do ato administrativo será assegurado com a edição do ato decisório respectivo. Nesse caso, cabe à SERES e ao Ministério da Educação a edição do ato decisório, isto é, a homologação do ato autorizativo para os atos de Credenciamento, Recredenciamento, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Também é importante ressaltar que os relatórios de autoavaliação solicitados, nos casos das Instituições de Educação Superior (IES), possuem informações particulares que algumas delas tornam públicas em seus sites, quando julgarem convenientes. A liberação do relatório, mesmo após a tomada de decisão, poderá expor aos concorrentes, no caso da iniciativa privada, variáveis importantes de sua instituição. Reiteramos, com base nas considerações acima, a impossibilidade de fornecer as informações e relatórios solicitados." Caso queira solicitar mais informações, é necessário registrar uma nova demanda no e-SIC, para que corram os prazos de atendimento previstos pela Lei de Acesso à Informação. Quando for negado o pedido de acesso à informação, o Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, estabelece que se resguarda ao interessado a possibilidade de apresentação de recurso, no prazo de 10 (dez) dias. Nesse caso, o recurso será direcionado ao dirigente da Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. Atenciosamente, Serviço de Informação ao Cidadão – SIC-Inep Ouvidoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Edifício Villa Lobos – Sede do Inep, térreo Setor de Indústrias Gráficas, quadra 04, lote 327 CEP: 70610-908 – Brasília/DF e-SIC: <http://www.acessoainformacao.gov.br/sistema/>

Responsável pela Resposta	DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - DAES
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	DIRETOR DA DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –DAES
Prazo Limite para Recurso	16/11/2017
<i>Classificação do Pedido</i>	
Categoria do Pedido	Educação
Subcategoria do Pedido	Educação básica
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
02/11/2017 15:05	Pedido Registrado para para o Órgão INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	SOLICITANTE
06/11/2017 12:51	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
06/11/2017 14:56	Recurso de 1a. instância registrado	SOLICITANTE
09/11/2017 17:30	Recurso de 1a. instância respondido	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
09/11/2017 17:49	Recurso de 2a. instância registrado	SOLICITANTE
14/11/2017 09:50	Recurso de 2a. instância respondido	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
14/11/2017 10:01	Recurso CGU registrado	SOLICITANTE

Dados do Recurso de 1ª Instância

Órgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Órgão Vinculado Destinatário	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Data de Abertura	06/11/2017 14:56
Prazo de Atendimento	13/11/2017
Tipo de Recurso	Justificativa para o sigilo insatisfatória/não informada
<i>Justificativa</i>	

Prezados, Considerando que a autoavaliação é também um indicador de qualidade como ratificado na resposta dada no dia 06/11/2017 e pela Portaria 1382/2017 a qual estabelece a divulgação do resultado por parte das IES da Autoavaliação institucional com a: previsão de análise e divulgação de resultados. Ênfase que tais informações são de acesso público. Igualmente, conforme a Nota Técnica 65/2014 a mesma trata do tempo para postagem e uma sugestão de roteiro para elaboração do mesmo e não exige que as IES insiram informações de cunho sigiloso e sim o retrato da IES para melhorias e benfeitorias à comunidade acadêmica (incluindo nesta a SOCIEDADE CIVIL). NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES No 065 Assunto: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional 1. Objetivos Constituem-se objetivos desta Nota Técnica: Destacar a relevância da autoavaliação das IES para a educação superior; Apresentar sugestão de roteiro para a

elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES); Definir as especificidades da versão parcial e da versão integral do relatório de autoavaliação; Estabelecer prazos para a postagem do relatório no sistema e-MEC; Estabelecer critérios para o período de transição. A Nota Técnica intitulado de Roteiro para Relatório de Autoavaliação SUGERE: INTRODUÇÃO; METODOLOGIA; DESENVOLVIMENTO; ANÁLISE DOS DADOS DAS INFORMAÇÕES E AÇÕES COM BASE NA ANÁLISE. Ainda sobre a Nota Técnica a mesma enfatiza que: A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolvem todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento. O processo de autoavaliação da IES deverá ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa. Assim, solicito o acesso de tais informações uma vez que a autoavaliação deve possibilitar a sua apropriação pelos atores envolvidos devendo ser amplamente divulgada para a comunidade acadêmica, conforme previsão da Legislação (Tal afirmativa é explícita na Nota Técnica 65). Assim sendo, solicito deferimento do meu recurso e acesso as informações pleiteadas conforme Legislação vigente e comprovada que tais informações devem ser amplamente divulgadas à SOCIEDADE CIVIL.

Resposta ao Recurso de 1ª Instância

Data da Resposta	09/11/2017 17:30
------------------	------------------

Prazo para Disponibilizar Informação	-
--------------------------------------	---

Tipo Resposta	Indeferido
---------------	------------

Justificativa

Prezado Senhor, Em atendimento ao recurso em 1ª instância registrado sob o protocolo nº 23480-025489/2017-29, segue resposta elaborada pela unidade responsável: "Esclarecemos que a Portaria nº 2.051, DE 09 DE JULHO DE 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES, estipula no inciso II do § 2º do Art 7º que a ampla divulgação é das composições das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e de todas as suas atividades, não de seus relatórios. Dessa forma, reiteramos que o INEP não publica os relatórios parciais e finais das CPAs. Atenciosamente, Mariângela Abrão Diretora de Avaliação da Educação Superior" Caso queira solicitar mais informações, é necessário registrar uma nova demanda no e-SIC, para que corram os prazos de atendimento previstos pela Lei de Acesso à Informação. Quando for negado o pedido de acesso à informação, o Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, estabelece que se resguarda ao interessado a possibilidade de apresentação de recurso, no prazo de 10 (dez) dias. Nesse caso, o recurso será direcionado à Presidente do Inep. Atenciosamente, Serviço de Informação ao Cidadão – SIC-Inep Ouvidoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Edifício Villa

Lobos – Sede do Inep, térreo Setor de Indústrias Gráficas, quadra 04, lote 327 CEP: 70610-908 – Brasília/DF e-SIC: <http://www.acessoinformacao.gov.br/sistema/>

Responsável pela Resposta	Dirigente da Diretoria de Avaliação da Educação Superior
Destinatário do Recurso de 2ª Instância	Presidente do Inep
Prazo Limite para Recurso	20/11/2017

Dados do Recurso de 2ª Instância

Órgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Órgão Vinculado Destinatário	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Data de Abertura	09/11/2017 17:49
Prazo de Atendimento	14/11/2017
Tipo de Recurso	Justificativa para o sigilo insatisfatória/não informada
<i>Justificativa</i>	

Prezados, Acredito que vocês não estão considerando a hierarquia das Leis. A própria Lei 1861/2004 diz que: Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar: I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; E ainda: Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos. Assim sendo, se a IES não disponibiliza seus resultados é de competência do MEC fazê-lo. Assim sendo solicito que neste 2º recurso meu pedido seja atendido, fazendo valer o que está previsto em Lei.

Resposta ao Recurso de 2ª Instância

Data da Resposta	14/11/2017 09:50
Prazo para Disponibilizar Informação	-
Tipo Resposta	Indeferido
<i>Justificativa</i>	

Prezado Senhor, Em atendimento ao recurso em 2ª instância registrado sob o protocolo nº 23480-025489/2017-29, segue em anexo resposta elaborada pela unidade responsável (Presidência do Inep).

Responsável pela Resposta	Presidencia do Inep
Destinatário do Recurso de 3ª Instância	CGU
Prazo Limite para Recurso	27/11/2017

Dados do Recurso CGU

Data de Abertura	14/11/2017 10:01
Prazo de Atendimento	20/11/2017
Tipo de Recurso	Justificativa para o sigilo insatisfatória/não informada
<i>Justificativa</i>	

Prezados, Considerando que as respostas encaminhada pelo INEP vão de desencontro com legislação vigente. Solicito a CGU que analise as considerações postas e me garanta o acesso aos relatórios autoavaliativos das Instituições de educação superior do DF, uma vez que a Lei 10.861/2004 estabelece que estes relatórios devam ser amplamente divulgados pelas IES, o que não vem ocorrendo. Ressalto ainda, que o INEP retém todos os relatórios uma vez que toda IES é obrigada a realizar sua postagem junto ao sistema e-MEC a cada ano.

Dados Manifestação CGU

Data da Manifestacao	20/11/2017 09:51
Ação	Esclarecimentos Adicionais
Prazo Máximo para Julgamento	
<i>Manifestação</i>	

Prezado (a) Senhor (a), Cumprimentando-o (a) cordialmente, confirmamos o recebimento do recurso apresentado a esta CGU em referência ao pedido de acesso à informação nº 23480.025489/2017-29. Durante a instrução de seu recurso, verificamos a necessidade de “comprovar (...) dados necessários à tomada de decisão”, nos termos do art. 29 da Lei 9.784/99. Assim, de ofício e em conformidade com o art. 23, §1º, do Decreto 7.724/2012, procederemos ao levantamento de esclarecimentos adicionais sobre o caso. Tão logo obtidos tais esclarecimentos, encaminharemos e-mail a Vossa Senhoria informando o prazo limite para o julgamento deste recurso. Convém esclarecer que o prazo para julgamento é calculado com fundamento no artigo 59 da denominada Lei do Processo Administrativo (Lei 9.784/99), o qual estabelece: “Art. 59. Salvo disposição legal específica, é de dez dias o prazo para interposição de recurso administrativo, contado a partir da ciência ou divulgação oficial da decisão recorrida. § 1º Quando a lei não fixar prazo diferente, o recurso administrativo deverá ser decidido no prazo máximo de trinta dias, a partir do recebimento dos autos pelo órgão competente. § 2º O prazo mencionado no parágrafo anterior poderá ser prorrogado por igual período, ante justificativa explícita.” Assim, o prazo máximo de análise e julgamento conferido à CGU é de sessenta dias, contados do recebimento dos esclarecimentos adicionais (que, em média, são encaminhados após dez

dias de nossa solicitação). Por fim, faz-se necessário esclarecer que o tempo de análise e julgamento, dentro do limite legalmente fixado, está diretamente relacionado com a complexidade da matéria objeto do recurso. Atenciosamente, Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria-Geral da União.
