



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**Faculdade
de Educação**



**AS RELAÇÕES E OS DESDOBRAMENTOS DA
DUPLA AVALIAÇÃO (CEE/GO E SINAES) NA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.**

VALTER GOMES CAMPOS

GOIÂNIA – GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

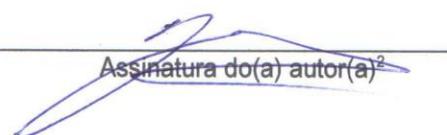
Nome completo do autor: Valter Gomes Campos

Título do trabalho: As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 24/08/2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**Faculdade
de Educação**



VALTER GOMES CAMPOS

**AS RELAÇÕES E OS DESDOBRAMENTOS DA
DUPLA AVALIAÇÃO (CEE/GO E SINAES) NA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

GOIÂNIA - GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

, Valter Gomes Campos

As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás [manuscrito] / Valter Gomes Campos - 2019.
303 f.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, lista de figuras.

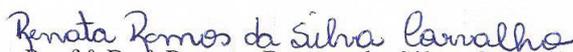
1. Campo da educação superior. 2. Violência simbólica. 3. Habitus da avaliação. 4. Avaliação institucional. 5. Sinaes. I. Cardoso Amaral, Nelson, orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE VALTER GOMES CAMPOS – Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e dezenove (24/06/2019), às 8h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Nelson Cardoso Amaral**, orientador, doutor em **Educação** pela UNIMEP; Prof.^a Dr.^a **Sandramara Matias Chaves**, doutora em **Educação** pela USP; Prof.^a Dr.^a **Renata Ramos da Silva Carvalho**, doutora em **Educação** pela UFG; Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, doutor **Educação** pela USP e Prof.^a Dr.^a **Lúcia Maria de Assis**, doutora em **Educação** pela UFG, para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: “**As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e SINAES) na administração central da Universidade Estadual de Goiás**”, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Valter Gomes Campos**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Sandramara Matias Chaves
Membro – UFG


Prof.^a Dr.^a Renata Ramos da Silva Carvalho
Membro – UEG


Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Membro – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis
Membro – PPGE/FE/UFG

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos os professores, gestores e servidores técnico-administrativos que se dedicam ao trabalho das Universidades Públicas brasileiras, especialmente, a todos os colegas profissionais da Universidade Estadual de Goiás, que mesmo sem as condições mais adequadas, trabalham para constituir e manter a Instituição com os objetivos de seu aperfeiçoamento e de levar a educação de qualidade socialmente referenciada a todos os cantos do estado de Goiás.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que enche a minha alma quando me lembro de todos que colaboraram e me incentivaram nesse longo caminho percorrido até aqui.

Minha gratidão especial a Deus que me tem sustentado com sua infinita graça e bondade. Mais uma vez, sem o seu amor e cuidado eu nada poderia fazer.

A concorrência dos livros, pesquisas e da escrita com você foi desigual, mas, o incentivo, a compreensão, a paciência, o companheirismo e, especialmente, seu amor me fizeram chegar até aqui. À Luciana, minha gratidão, carinho e amor!!!

Gratidão especial à minha mãe, meus filhos e enteados, meu neto, meus irmãos, pela torcida, incentivo, orações, presença e constante preocupação, assim como agradeço às orações e carinho manifestos por todos os outros familiares! Amo vocês!!!

Sou grato aos queridos amigos de toda hora, pela preocupação e suporte nesta jornada.

Muito obrigado ao Prof. Dr. Nelson Amaral pela capacidade científica, rigor na orientação deste trabalho, compreensão das minhas limitações e ajuda nas dificuldades vividas nos últimos tempos. Gratidão, também, pela amizade que ele e Lúcia Assis demonstraram por mim.

Agradeço à análise meticulosa da Banca de Qualificação, cujas observações e sugestões contribuíram de maneira fundamental para a reestruturação e melhora deste trabalho.

Aos meus professores do PPGE, minha gratidão pelo profundo aprendizado que me proporcionaram e aos colegas do NEDESC pelas sugestões e estímulo. Tenho por todos vocês profunda consideração e respeito.

Meu carinho e gratidão ao meu amigo Prof. Cláudio Roberto Stacheira pelas preciosas trocas de ideias e colaborações, que foram muito importantes para a consecução do trabalho, bem como à Prof.^a Brandina Fátima Mendonça de Castro Andrade, amiga, docente da UEG e Conselheira do CEE/GO, pela pesquisa dos documentos de credenciamento e credenciamento da UEG e estímulo à elaboração deste trabalho.

O meu reconhecimento e gratidão especial ao Matheus Dorneles pela ajuda com o questionário, gráficos e suporte na informática. Aos alunos estagiários Eduardo Castro Pereira, Lucas Henrique Ferreira da Silva e Waléria Paz Araújo, à querida Débora Fidelis na pesquisa temática nas atas dos colegiados superiores e nos Relatórios de Avaliação Institucional da UEG, à minha amiga e competente docente e pesquisadora Sônia Gouvêa,

pela adequação fina do trabalho às normas da ABNT.

Agradeço a todos os meus amigos da UEG, mas, especialmente, aos amigos do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e do Dinter UEG/UFG.

Agradecimento especial aos meus amigos Valéria Lima, Eude Sousa, Rodrigo Souza e Débora Fidelis, porque não só me estimularam nos momentos mais difíceis, mas, estenderam o ombro, o sorriso e o precioso tempo e dedicação à gestão do CEAR, cobrindo as minhas ausências. Eles são sensacionais!!!

Aos gestores e ex-gestores da administração central da UEG, que contribuíram com esta pesquisa, separando de suas apertadas agendas um tempo para responder ao questionário, o meu muito obrigado!

Muito obrigado, também, ao Marcos Elias Moreira, pela amizade e pelo precioso tempo retirado para me conceder a entrevista, em meio às muitas atividades e preocupações como presidente do CEE/GO. Desejo-lhe sempre sucesso em todas as suas empreitadas!

Por fim, não em ordem de importância, agradeço à UEG, nas pessoas do ex-Reitor, Prof. Dr. Haroldo Reimer e do ex-Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Prof. Dr. Ivano Alessandro Devilla, pela visão ao estabelecer a parceria com a UFG para a realização deste Doutorado Interinstitucional em Educação, que proporcionou a mim e aos colegas de turma a preciosa oportunidade de qualificação, importante para cada um de nós, mas, também para o aprimoramento da Instituição.

“Toda ordem estabelecida tende a produzir (em graus muito diferentes com diferentes meios) a naturalização de sua própria arbitrariedade”

“Os efeitos ideológicos mais bem sucedidos são aqueles que não precisam de palavras, e não pedem mais que um silêncio cúmplice”

“Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico”

Bourdieu

RESUMO

CAMPOS, Valter Gomes. As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

Este estudo inscreve-se no campo da educação superior, no subcampo da avaliação institucional e tem como objetivo analisar os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A pesquisa procurou captar o que move os agentes individuais e coletivos, que em relações, participam da constituição do *habitus* da avaliação institucional, o qual tem ligação estreita com o *habitus* gestor da Universidade. Neste sentido, tomou-se como recorte e buscou-se compreender a associação da dupla avaliação com as resoluções dos órgãos colegiados superiores e com as decisões e ações da administração central, no período de 2011 a 2017. Das leituras bibliográficas e das teorias utilizadas emergiram as seguintes categorias de análise: relações, campo, *habitus*, capital, violência simbólica, totalidade, contradição e historicidade. O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o que por meio dessa ampla abordagem procurou compreender o objeto de estudo em sua totalidade. Para análise e compreensão do objeto, o estudo baseou-se nas contribuições de Bourdieu (1983, 1996, 1998, 2001, 2003, 2004, 2007, 2008, 2011, 2014) e nos trabalhos de autores do campo da educação superior e do subcampo da avaliação institucional, dentre outros, Catani (2011), Catani e Oliveira (2002, 2003, 2011) Dourado (1997, 2002, 2011, 2012, 2016, 2017) e Dias Sobrinho (2003, 2005, 2008, 2010, 2014). Destacam-se os seguintes resultados obtidos: a constatação da aderência ao campo político definindo o *habitus* gestor e da avaliação da UEG; a comprovação da dupla e mista avaliação demonstrada pelos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) tomados em comum, muitas vezes um pelo outro, como faces da mesma moeda, mas tendo o Sinaes como balizador oficial e referência para as ações de avaliação e regulação do CEE/GO; a utilização dos resultados dos processos avaliativos, especialmente, as notas do Enade, o CPC e o IGC para fundamentar as resoluções e decisões da administração central da UEG, mudando o *habitus* da avaliação e da gestão da UEG; a busca pela melhoria dessas notas e índices como expressão da qualidade dos cursos e da Instituição, o que junto às questões de financiamento, orçamentárias e financeiras, deram o tom para o planejamento e decisões da administração central da UEG no período abarcado; O estudo revelou, ainda, que a preocupação com o ranqueamento se dá por causa da busca por distinção e posição no campo da educação superior, o que, por sua vez, torna-se elemento para avaliação da própria administração central da Instituição e capitalização dos gestores nas relações com a comunidade interna e externa, em especial com o campo político e com o governo estadual. Finalmente, verificou-se que, como estrutura interiorizada, o ranqueamento e posição no campo estão incorporados ao modo de utilizar a dupla avaliação institucional e seus desdobramentos na administração central da Universidade, exteriorizado como práticas, discursos e relações entre os agentes internos e externos à Instituição.

Palavres chave: Campo da educação superior. Violência simbólica. *Habitus* da avaliação. Avaliação institucional. Autoavaliação. Sinaes. CEE/GO. Universidade Estadual de Goiás.

ABSTRACT

CAMPOS, Valter Gomes. The relations and unfolding of the double evaluation (CEE/GO and Sinaes) in the central administration of the State University of Goiás. 303 f. Thesis (Doctorate in Education) School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2019.

This study is part of the field of higher education, in the subfield of institutional evaluation, and aims to analyze the results of the double evaluation (CEE/GO and Sinaes) in the State University of Goiás (UEG) central administration. The research sought to capture what moves the individual and collective agents, who in relations, participate in the constitution of the institutional evaluation *habitus*, which has a close connection with the managerial *habitus* of the University. In this sense, it was taken as a cut and sought to be understood the association of the double evaluation with the resolutions of the higher collegiate bodies and with the decisions and actions of the central administration, in the period from 2011 to 2017. From the bibliographical readings and theories used emerged the following categories of analysis: relations, field, *habitus*, capital, symbolic violence, totality, contradiction and historicity. The work is characterized as a case study, with bibliographical, documentary and field research, which through this broad approach sought to understand the object of study in its totality. For the analysis and understanding of the object, the study was based on the contributions of Pierre Bourdieu and the works of authors of the field of higher education and the subfield of institutional evaluation, among others, Catani, Oliveira, Dourado and Dias Sobrinho. The following results are worth highlighting: the demonstration of the adherence to the political field defining the managerial *habitus* and assessment of UEG; the proof of the double and mixed evaluation demonstrated by the evaluation processes (CEE/GO and Sinaes) taken jointly, often as sides of the same coin, but with Sinaes as official guider and reference for actions of evaluation and regulation of CEE/GO; the use of the evaluation processes results, in particular the scores of Enade, the CPC and the IGC to support the resolutions and decisions of UEG central administration, changing the *habitus* of UEG assessment and management; the search for the improvement of these grades and indexes as an expression of the quality of the courses and of the Institution, which together with the financing, budgetary and financial issues set the tone for the planning and decisions of UEG central administration in the covered period; The study also revealed that the concern with ranking is due to the quest for distinction and positioning in the field of higher education, which, in turn, becomes an element for evaluation of the institution's own central administration and for the benefit of managers' relationships with internal and external communities, especially with political field and the state government. Finally, checked that as an internalized structure, the ranking and positioning in the field are incorporated into the way of using the double institutional evaluation and its unfolding in the University central administration, externalized as practices, discourses and relations between the internal and external agents of the Institution.

Key words: Higher education field. Symbolic violence. Evaluation *habitus*. Institutional evaluation. Self-evaluation. Sinaes. CEE/GO. State University of Goiás.

RESUMEN

CAMPOS, Valter Gomes. Las relaciones y los desdoblamientos de la doble evaluación (CEE/GO y Sinaes) en la administración central de la Universidad del Estado de Goiás. 303 f. Tesis (Doctorado en Educación) Facultad de Educación, Universidad Federal del Goiás, Goiânia, 2019.

Este estudio se inscribe en el campo de la educación superior, en el sub campo de la evaluación institucional y tiene como objetivo analizar los desdoblamientos de la doble evaluación (CEE/GO y Sinaes) en la administración central de la Universidad del Estado de Goiás (UEG). La investigación buscó captar lo que mueve a los agentes individuales y colectivos, que en relaciones, participan en la constitución del *habitus* de la evaluación institucional, el cual tiene estrecha vinculación con el *habitus* gestor de la Universidad. En este sentido, se tomó como recorte y se buscó comprender la asociación de la doble evaluación con las resoluciones de los órganos colegiados superiores y con las decisiones y acciones de la administración central, en el período de 2011 a 2017. De las lecturas bibliográficas y de las teorías utilizadas emergieron las siguientes categorías de análisis: relaciones, campo, *habitus*, capital, violencia simbólica, totalidad, contradicción e historicidad. El trabajo se caracteriza como un estudio de caso, con investigación bibliográfica, documental y de campo, lo que por medio de este amplio abordaje trató de comprender el objeto de estudio en su totalidad. Para el análisis y comprensión del objeto, el estudio se basó en las contribuciones de Pierre Bourdieu y en los trabajos de autores del campo de la educación superior y del sub campo de la evaluación institucional, entre otros, Catani, Oliveira, Dourado y Dias Sobrinho. Se destacan los siguientes resultados: el hallazgo de adherencia al campo político definiendo el hábito gestor y de la evaluación de la UEG; la comprobación de la doble y mixta evaluación demostrada por los procesos de evaluación (CEE/GO y Sinaes) tomados en común, muchas veces el uno por el otro, como caras de la misma moneda, pero teniendo el Sinaes como indicador oficial y referencia para las acciones de evaluación y regulación del CEE/GO; la utilización de los resultados de los procesos de evaluación, especialmente las notas del Enade, el CPC y el IGC para fundamentar las resoluciones y decisiones de la administración central de la UEG, cambiar el *habitus* de evaluación y gestión de UEG; la búsqueda por la mejora de esas notas e índices como expresión de la calidad de los cursos y de la Institución, lo que junto a las cuestiones de financiamiento, presupuestarias y financieras, dieron el tono para la planificación y decisiones de la administración central de la UEG en el período abarcado. El estudio reveló que la preocupación por el estrangulamiento se da por la búsqueda de una distinción y posición en el campo de la educación superior, lo que a su vez se convierte en elemento para la evaluación de la propia administración central de la Institución y la capitalización gestores en la relación con la comunidad interna y externa, en especial con el campo político y con el gobierno estatal. Finalmente, se verificó que, como estructura interiorizada, la clasificación y posición en el campo están incorporados al modo de utilizar la doble evaluación institucional y sus desdoblamientos en la administración central de la Universidad, exteriorizado como prácticas, discursos y relaciones entre los agentes internos y externos a la institución.

Palabras clave: Campo de la educación universitaria. Violencia simbólica. *Habitus* de la evaluación. Evaluación institucional. Autoevaluación. Sinaes. CEE/GO. Universidad del estado de Goiás.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos <i>campi</i> e polos de EaD no estado de Goiás	124
Figura 2 – Quantidade e distribuição dos alunos matriculados na UEG em 2018	126
Figura 3 – Número de técnicos administrativos e docentes em 2018	127
Figura 4 – Estrutura metodológica integrada na dinâmica do processo avaliativo da UEG a partir de 2011	146
Figura 5 – Linha do tempo da AI na UEG	154
Figura 6 – Interseção entre Processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes	160
Figura 7 – Fluxograma e repercussão dos processos avaliativos e da dupla avaliação ...	245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre o SINAES da CEA, o SINAPES e o SINAES aprovado pelo Congresso Nacional	72
Quadro 2 – Configuração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	74
Quadro 3 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes	78
Quadro 4 – Comparação entre a Lei N. 10.861/2004 e a Resolução CEE/PLENO N. 02/2006	92
Quadro 5 – Comparação entre a Lei N. 10.861/2004 e a Resolução CEE/PLENO N. 03/2016	97
Quadro 6 – Comparação entre a Resolução CEE/PLENO N. 02/2006 e a Resolução CEE/PLENO N. 03/2016	104
Quadro 7 – Matriz Curricular do curso de Especialização em Avaliação Institucional da UEG	140
Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa e os grupos nos quais foram inseridos	164
Quadro 9 – Tempo de trabalho na educação superior	166
Quadro 10 – Tempo de trabalho em gestão na UEG	166
Quadro 11 – Tempo de trabalho em gestão na administração central da UEG	167
Quadro 12 – Formação dos sujeitos da pesquisa em nível de pós-graduação	168
Quadro 13 – Formação continuada sobre avaliação institucional	169
Quadro 14 – Devolutiva dos processos avaliativos	171
Quadro 15 – Nível de conhecimento sobre os processos avaliativos do CEE/GO	177
Quadro 16 – Nível de conhecimento sobre os processos avaliativos do Sinaes	179
Quadro 17 – Nível de conhecimento do Sinaes e da legislação federal sobre AI	181
Quadro 18 – Fontes de conhecimento sobre os processos avaliativos	182
Quadro 19 – Relação dos processos avaliativos do CEE/GO e o planejamento institucional	185
Quadro 20 – Resultados dos processos avaliativos do CEE/GO e a tomada de decisões na UEG	187
Quadro 21 – Mudanças e melhorias a partir da adesão ao Sinaes	191
Quadro 22 – Autoavaliação e planejamento institucional	193
Quadro 23 – Resultados das autoavaliações e a administração central da UEG	195
Quadro 24 – Relação dos resultados do Enade com as resoluções e preparação para o Enade	196
Quadro 25 – Relação entre conceitos obtidos e celebração de convênios	201
Quadro 26 – Resultados das avaliações externas e a administração central da UEG	204
Quadro 27 – Processos avaliativos e mudanças nos processos seletivos da UEG	206
Quadro 28 – Relação dos resultados dos processos avaliativos e as aquisições de livros, materiais didáticos, móveis, equipamentos e infraestrutura tecnológica	208
Quadro 29 – Relação entre os processos avaliativos e construções, reformas e acessibilidade	210

Quadro 30 – Relação dos processos avaliativos e o regime de trabalho, carga horária, licenças, vinculação e concursos para docentes	212
Quadro 31 – Relação dos processos avaliativos e a adoção de estratégias e políticas institucionais	215
Quadro 32 – Utilização dos processos avaliativos do Sinaes para o planejamento e tomada de decisões institucionais	217
Quadro 33 – Relação dos processos avaliativos e criação de grupos de trabalho	219
Quadro 34 – Nível de conhecimento e relação dos processos avaliativos e o planejamento institucional	224
Quadro 35 – Relação entre os processos avaliativos e os PPCs	229
Quadro 36 – Relação entre os processos avaliativos e tomadas de decisões na UEG	230
Quadro 37 – Relação entre os Relatórios de Gestão e os Relatórios de Avaliação Institucional	233
Quadro 38 – Desdobramentos da dupla e mista avaliação	238
Quadro 39 – Articulação entre os processos avaliativos	240
Quadro 40 – Relação entre as notas nos processos avaliativos e os investimentos nos cursos como referência para o mercado	243
Quadro 41 – Atendimento às orientações e recomendações dos relatórios da dupla avaliação	247
Quadro 42 – Melhoria de notas e conceitos como objetivo das decisões e ações advindos da dupla avaliação institucional	249
Quadro 43 – Busca pela melhoria e qualidade institucional como objetivos das ações e decisões advindos da dupla avaliação	251
Quadro 44 – A promoção do marketing institucional como objetivo das ações e decisões advindos da dupla avaliação	253
Quadro 45 – Demonstrativo dos atos autorizativos da Universidade Estadual de Goiás	262
Quadro 46 – Políticas de educação superior condicionadas a processos de avaliação (Sinaes)	275

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas das UEs da região Centro-Oeste – 2001 a 2016	112
Gráfico 2 – Evolução do número de cursos permanentes e cursos de oferta limitada (2010-2018)	125
Gráfico 3 – Evolução do número de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UEG de 2014 a 2018	125
Gráfico 4 – Evolução do número de alunos matriculados na UEG de 2014 a 2018	126

LISTA DE SIGLAS

- ACE – Avaliação das Condições de Ensino.
- ACG – Avaliação de Cursos de Graduação.
- AGANP – Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos.
- AGE – Agenda Globalmente Estruturada.
- AGEPEL – Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira.
- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
- AI – Avaliação Institucional.
- AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior.
- BASis – Banco de Avaliadores.
- BDTD – Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BIP – Bolsa de Incentivo ao Pesquisador.
- BM – Banco Mundial.
- CAAI – Comissão de Assessoria e Avaliação Institucional.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CAR – Comissão de Avaliação e Reestruturação dos Cursos de Graduação.
- CAVI – Comissão Permanente de Avaliação Institucional.
- CEA – Comissão Especial de Avaliação.
- CEAR – Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede.
- CEE/GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás.
- CEEs – Conselhos Estaduais de Educação.
- CES – Câmara de Educação Superior.
- CF/1988 – Constituição Federal de 1988.
- CFE – Conselho Federal de Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CONAPES – Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.
- CONAV – Comissão Nacional de Orientação da Avaliação.
- CsA – Conselho Acadêmico,

CsU – Conselho Universitário.

CPA – Comissão Própria de Avaliação.

CPC – Conceito Preliminar de Curso.

EaD – Educação a Distância.

e-MEC – Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública.

ENC – Exame Nacional de Cursos.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FNCE – Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação.

FUEG – Fundação Universidade Estadual de Goiás.

GAP – Grupo de Avaliação Permanente.

GerAI – Gerência de Avaliação Institucional.

GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior.

GerPLAN – Gerência de Planejamento.

GNIT – Gerência de Inovação e Infraestrutura Tecnológica.

GO – Estado de Goiás.

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial.

GTPODV – Grupo de Trabalho de Política de Oferta e Demanda de Vagas.

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados.

IDES – Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior.

IES – Instituições de Educação Superior.

IFES – Instituições Federais de Educação Superior.

IGC – Índice Geral de Cursos.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional DE 1996.

LPP – Licenciatura Plena Parcelada.

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado.

MEC – Ministério da Educação.

MP – Medida Provisória.

NAIs – Núcleos de Avaliação Institucional.

NGP – Nova Gestão Pública.

NDE – Núcleo(s) Docente(s) Estruturantes(s).

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OMC – Organização Mundial do Comércio.

OS – Organizações Sociais.

PACC – Programa Anual de Capacitação Continuada.

PAI – Programa de Avaliação Institucional.

PAIDEIA – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área.

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

PEAR – Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede.

PI – Procuradoria Educacional Institucional.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPA – Plano Plurianual.

PPC – Projeto Pedagógico de Curso.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPI – Projeto Pedagógico Institucional.

PPP – Parcerias Público-Privadas.

PQG – Programa Qualidade Goiás (Programa de qualidade no Setor Público do estado de Goiás).

PQUEG – Programa de Qualidade UEG.

PrDI – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

PrG – Pró-Reitoria de Graduação.

PrPGF – Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças.

ProUni – Programa Universidade para Todos.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais.

RLIT – Receita Líquida de Impostos e Transferências.

RTI – Regime de Tempo Integral.

RTIDP – Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e Pesquisa.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online.

SECTEC – Secretaria de Ciência e Tecnologia.

SEDI – Secretaria de Desenvolvimento e Inovação.

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

SESu – Secretaria de Educação Superior.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

SINAPES – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

SISU – Sistema de Seleção Unificada.

SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação.

TAG – Termo de Ajuste de Gestão.

TCE – Tribunal de Contas do Estado.

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

UEG – Universidade Estadual de Goiás.

UEs – Universidades Estaduais.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UnB – Universidade de Brasília.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UniEVANGÉLICA – Centro Universitário de Anápolis.

UnUs – Unidades Universitárias.

UnUEAD – Unidade Universitária de Anápolis (Educação a Distância).

SUMÁRIO

Introdução	23
I AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO, DO ESTADO DE GOIÁS E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA AVALIAÇÃO, EM NÍVEL NACIONAL E ESTADUAL	40
1 O contexto e ambiência para as reformas do Estado	41
2 As reformas do Estado brasileiro	43
3 As reformas no estado de Goiás, o modelo gerencial e a UEG	48
4 As reformas e a educação superior	53
5 As reformas e sua relação com a avaliação	62
5.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	68
5.2 Os Conselhos Estaduais de Educação e o regime de colaboração nos processos de avaliação institucional das IES estaduais	84
5.3 As avaliações do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) e a UEG	91
II A ORIGEM E EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) E SEU PROCESSO HISTÓRICO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	110
1 A gênese do ensino superior público estadual em Goiás	113
2 A gênese, história e expansão UEG	115
3 A história e desenvolvimento da Avaliação Institucional na UEG	128
3.1 O processo de avaliação nas IES que deram origem à UEG até 1999	129
3.2 O processo de avaliação na recém criada UEG	130
3.3 O processo de avaliação da UEG: da CAVI (2000) até a criação da Comissão Nuclear de Avaliação Institucional (2002)	131
3.4 O processo de avaliação na UEG: da Comissão Nuclear de Avaliação Institucional (2002) à criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI), em 2011	132
a. O processo de avaliação na UEG: antes da adesão ao Sinaes (de 2002 a 2005)	132
b. O processo de avaliação na UEG: após a adesão ao Sinaes (2005)	136
3.5 O processo de avaliação na UEG: após a criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI)	142
4 A dupla avaliação e regulação da UEG	155

III OS DESDOBRAMENTOS DA DUPLA AVALIAÇÃO (CEE/GO E SINAES) NA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	162
1 Formação e experiência dos sujeitos da pesquisa	165
2 Devolutivas e conhecimento sobre os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes)	169
2.1 Devolutivas dos processos avaliativos	170
2.2 Conhecimento dos processos avaliativos	176
3 Desdobramentos advindos das relações com o CEE/GO e suas avaliações	184
4 Desdobramentos advindos da relação com o Sinaes	190
4.1 Quanto à avaliação de forma específica	192
4.2 Quanto ao Enade de forma específica	196
4.3 Quanto aos convênios com o Governo Federal	201
5 Desdobramentos advindos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes)	202
6 Razões das ações da administração central da UEG decorrentes dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes)	246
Considerações finais	255
Referências	271
Apêndices	299
Apêndice 1 – Roteiro da Entrevista com o Presidente do CEE/GO	299
Apêndice 2 – Exemplos de postagens sobre resultados positivos da avaliação da UEG ...	300
Apêndice 3 – Exemplo de postagem negativa sobre os resultados da avaliação da UEG ..	301
Apêndice 4 – Exemplo de postagem positiva em rede social sobre a UEG	302
Anexo 1 – Políticas de educação superior condicionadas a processos de avaliação do Sinaes	303

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na investigação das políticas públicas para a educação superior no Brasil e, mais especificamente, nas políticas de avaliação da educação superior e objetiva pesquisar os desdobramentos da avaliação institucional na universidade estadual (UE) brasileira, que se submete às avaliações do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Para tanto, a pesquisa se valerá do estudo de caso, tendo como referência a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e os desdobramentos dessa dupla avaliação na administração central¹ desta Instituição.

As políticas educacionais no campo² da educação brasileira vêm sendo amplamente debatidas nas últimas décadas, mas, para se compreender suas intencionalidades, como elas se efetivam e como são avaliadas é preciso entender o contexto econômico, político e social e suas influências sobre esse campo.

No contexto das influências da globalização neoliberal, do alinhamento dos governos brasileiros com as políticas neoliberais e atendimento às influências e exigências dos organismos financeiros internacionais, a avaliação institucional³ (AI) passou a ser central na trajetória das Instituições de Educação Superior (IES).

Nesse cenário, o Estado, como campo do poder, exerce o papel de avaliador e a função de regulador, procurando analisar as várias dimensões da IES e “[...] controlar os recursos investidos e os resultados alcançados, bem como planejar e monitorar as políticas públicas”, com a pretensão de prestar contas à sociedade sobre a qualidade da educação oferecida por estas instituições (SOUSA; OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Com esta realidade, a avaliação institucional passou a ser protagonista, possibilitando, tanto o conhecimento externo das instituições, como o autoconhecimento institucional, com o

¹ Administração central é a denominação da estrutura administrativa da UEG, formada pela Reitoria, Pró-Reitorias, gerências, coordenações e órgãos suplementares. A administração central sujeita às deliberações e normativas emitidas pelos Conselhos Superiores (Conselho Superior Acadêmico – CsA e Conselho Superior Universitário – CsU).

² Conceito criado por Bourdieu. É o espaço social de relações objetivas. Palco de lutas e relações de força e poder, além de microcosmo social dotado de leis específicas. Todo campo é um campo de forças, um campo de lutas para manter ou transformar esse campo de forças. A “[...] noção de campo, então, substitui a de sociedade, pois, para Bourdieu, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos” (CATANI, 2011, p. 193,194).

³ Neste trabalho o termo avaliação institucional refere-se ao conjunto de processos avaliativos, que no caso da UEG abrange as avaliações externas do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) e as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Quando a referência for à avaliação interna, o termo utilizado será autoavaliação.

fim de promover mudanças e subsidiar a tomada de decisões em busca de melhorias institucionais e, a almejada qualidade da educação superior.

Sendo assim, a avaliação das instituições de educação superior (IES) ocupa, atualmente, lugar importante nas políticas públicas educacionais no Brasil. Esse protagonismo se dá como espaço social, em meio a interesses, lutas, disputas entre seus agentes, com regras próprias, leis sociais mais ou menos específicas, características de um campo, podendo ser assim analisada como um subcampo da educação superior, o que ficará evidenciado no decorrer deste estudo.

Todo campo pode ser dividido em subcampos, que se comportam da mesma forma que os campos, conforme leis sociais próprias, específicas. A dinâmica dos campos e dos subcampos é dada pela luta, na maioria das vezes inconsciente, de seus agentes e instituições pelo poder. O subcampo tem sua autonomia, mas, uma autonomia parcial em relação ao campo (THIRY-CHERQUES, 2006).

Este estudo contextualizará o campo da educação superior no contexto do Estado, como campo burocrático, como espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre agentes sociais (indivíduos ou instituições), de interesses distintos, que competem, lutam em busca de poder. É campo de forças, de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças (BOURDIEU, 1983a; 2014).

Minha aproximação científica com esse tema se deu em 2003/2004 durante o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Universitária. No trabalho de conclusão desse curso, abordei o Projeto Político-Pedagógico e a Avaliação Institucional. O envolvimento com essas questões me levou a participar do grupo interinstitucional de pesquisa sobre a Avaliação da Educação Superior Brasileira, composto por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob coordenação do Prof. João Ferreira de Oliveira (UFG) e Prof.^a Marília Fonseca (UnB), que resultou na publicação do livro “Avaliação Institucional: sinais e práticas”, em 2008.

A participação nessa pesquisa e seus resultados me levaram a dar continuidade aos estudos sobre a temática na pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação cujo título foi “Avaliação da educação superior: repercussões no projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UniEvangélica”, apresentada e aprovada em 2009.

Continuei a me interessar, estudar e participar de seminários, encontros e atividades relacionados à Avaliação Institucional, inclusive na Universidade Estadual de Goiás (UEG), onde atuo desde 2010. Em 2015 apresentei o Projeto de Pesquisa sobre a temática no processo

seletivo do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG e selecionado, fiz a disciplina sobre avaliação ofertada no Programa e prossegui no aprofundamento dos estudos e pesquisa para a tese de doutoramento cuja tema central se encontra no âmbito desse subcampo da educação superior.

Educação superior que é produto das lutas e posições de agentes desse campo específico, com interconexão com outros campos sociais (político, econômico, científico etc.), que foram constituindo esse nível de educação, que por sua vez, faz parte do “macrocampo” educação brasileira.

O campo da educação superior é composto por “microcampos”, dentre os quais as Universidades Estaduais (UEs), as quais já eram reguladas pelos estados, por meio do processo de avaliação para o credenciamento e recredenciamento institucional, bem como para o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, orientados e normatizados pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). A partir de 2004, esse controle se potencializa com a adesão⁴ ao processo implementado pelo Sinaes, quando a maioria das UEs⁵ passou a ser avaliada pelo “sistema” de avaliação institucional dos CEEs e pelo Sinaes, logo uma dupla avaliação, o que será discutido nos próximos capítulos.

Esta dinâmica não é simples e nem estática. Pode-se dizer, a partir da compreensão de Bourdieu, que existem lutas, disputas, concorrências entre os campos, subcampos e seus agentes, as quais são análogas a um jogo.

Portanto, neste estudo está em questão o jogo das políticas educacionais, especialmente, as políticas de avaliação e o sistemas de avaliação, no campo da educação superior, no âmbito dos sistemas de ensino.

Neste contexto, procura-se conhecer os desdobramentos do duplo processo de avaliação na gestão de uma Universidade Estadual (UE), partindo do pressuposto de que há um jogo de relações, com disputas que se dão num contexto de regulação e resistências, de regulação e emancipação (ASSIS, 2008; BARREYRO; ROTHEN, 2016; DIAS SOBRINHO, 2000; OLIVEIRA; FONSECA, 2008).

Estas e outras pesquisas realizadas no subcampo da avaliação institucional constataam que nesses jogos de relações, a ação governamental, por meio da violência simbólica⁶ das

⁴ A adesão da UEG ao Sinaes será discutida de forma mais abrangente no decorrer deste trabalho.

⁵ Em 2017, trinta e seis UEs tiveram o IGC divulgado pelo INEP, o que significa dizer que elas haviam aderido integral ou parcialmente ao Sinaes (BRASIL, 2017).

⁶ “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1996, p. 16) [...] “O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as

políticas avaliativas, intervém, de forma geral, na autonomia das IES, provocando o distanciamento do equilíbrio entre a regulação e emancipação necessário nessas relações.

A UEG foi criada em 1999 e conforme expresso em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2019, tem como missão

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (UEG, PDI, 2009).

É uma instituição multicampi, com seus *campi* instalados em todas as dez regiões de planejamento⁷ do Estado e contribuindo para o desenvolvimento de Goiás, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e a formação de quase 100.000 profissionais⁸ desde sua criação.

É uma Instituição Pública de Educação Superior vinculada ao Governo do Estado de Goiás e submetida ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), responsável, entre outras ações, pelas visitas *in loco*, em que os avaliadores designados apresentam relatórios para subsidiar os processos de credenciamento da Instituição e reconhecimento ou renovação do reconhecimento de seus cursos. Quase um ano depois da aprovação do Sinaes, a UEG enviou o seu Plano de Avaliação Institucional para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e, por orientação do CEE/GO, mas, principalmente, por iniciativa da própria, desde 2004 os alunos concluintes de alguns cursos da UEG fizeram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), vinculando-se, também, ao sistema nacional de avaliação, submetendo-se, assim, progressivamente ao Sinaes. Desta forma, passou a ser regida pelas políticas educacionais avaliativas/regulatórias estaduais e federais.

Considerando este cenário e o fato de que a UEG é uma jovem universidade brasileira, com crescente importância no cenário educacional de Goiás e que precisa de consolidação acadêmica e institucional, surge a questão central da pesquisa: quais os desdobramentos para a administração central advindos da submissão da Universidade Estadual de Goiás a uma dupla avaliação, do CEE/GO e do Sinaes?

estruturas mentais” (Bourdieu, 2014, p. 239).

⁷ Segundo publicação da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do estado de Goiás, para fins de planejamento estratégico governamental, Goiás foi dividido em 10 (dez) regiões de planejamento com o objetivo de que o desenvolvimento possa alcançar todas as regiões do Estado de forma a promover igualdade de condições para competitividade produtiva, diminuindo as diferenças entre elas. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/anexos/2011-04/f40892f24f7def77a05e7bce682943ff.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2019

⁸ Relatório de Situação e Resultados de Gestão 2012-2018. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goiias_306/noticias/49098/Relatorio_de_Gestao.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2019.

A nomenclatura “dupla avaliação”, aqui adotada, refere-se aos dois processos avaliativos, do CEE/GO e do Sinaes, analisados individualmente, com as especificidades de cada sistema, mas, também, refere-se à interseção, imbricação dessas avaliações, tratadas como avaliação mista.

Para o estudo, tomou-se como recorte a administração central da Universidade de 2011 a 2017, período em que, efetivamente, de fato e de direito, se constituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e, em seguida, a adoção do processo de seleção por capacitação e mérito do Governo Estadual, por meio do qual foi instituída a Gerência de Avaliação Institucional (GerAI). É a partir desses fatos marcantes no jogo das relações desses agentes que houve o estabelecimento de um modelo de autoavaliação, com normas estabelecidas, equipe de apoio interna e novo método de escolha dos componentes da CPA, com carga horária e metodologia de trabalho definida para curto, médio e longo prazos. No capítulo II serão detalhados os caminhos e as vertentes deste processo.

Espera-se que o trabalho possa contribuir para a compreensão e desenvolvimento da avaliação institucional, planejamento e gestão da UEG, na busca de seu aperfeiçoamento e, também, para outras UEs, que passam pelos mesmos processos avaliativos, questões que justificam esta pesquisa.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar os desdobramentos para a administração central da UEG advindos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes). Para alcançar este objetivo e, também, responder às questões que circundam a questão central, tem-se como objetivos específicos:

- a) analisar as reformas do Estado e sua relação com a avaliação institucional.
- b) analisar as relações entre os campos (educação superior, político, econômico, burocrático) e seus agentes, na origem e expansão da UEG e no seu processo histórico de avaliação institucional;
- c) analisar as relações e a articulação entre os processos avaliativos e os entes neles envolvidos: CEE/GO, CONAES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC)/Sinaes e a UEG;
- d) analisar a relação entre a dupla avaliação e o planejamento institucional, decisões, resoluções e ações da administração central da UEG.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, adequada ao campo da educação, da gestão universitária e aplicável ao âmbito da complexidade da realidade educacional, que exige mais do que a simples descrição de dados, analisando suas causas e efeitos, contextualizando-os no tempo, no espaço e no campo social, bem como para analisar as relações e o que move os

agentes do campo. Ela requer a apreensão e compreensão das percepções e concepções apresentadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2008), o que implica uma postura construtiva e interpretativa do conhecimento (GONZÁLES REY, 2003). É adequada para investigação do objeto de estudo na perspectiva das suas relações, totalidade, mediação e contradições.

Além da abordagem qualitativa, foi realizado uma aproximação quantitativa da coleta de dados por meio do questionário, numa perspectiva crítica e articulada com a análise dos documentos pesquisados.

Utilizou-se o estudo de caso como procedimento metodológico para revelar as contradições e desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da UEG. O estudo de caso foi o procedimento escolhido porque que é apropriado para investigar “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (CHIZZOTI, 2011, p. 136), o que condiz com o objeto desta pesquisa.

Outra razão para a escolha do estudo deste caso se deveu à percepção de que este estudo poderá facilitar a compreensão da relação da dupla avaliação com outras UEs brasileiras, uma vez que a revisão bibliográfica apresentou características específicas dessa categoria administrativa da educação superior, inclusive na sua relação com a avaliação institucional. Assim, este estudo de caso pode ser tipificado com intrínseco e instrumental, conforme os critérios de Stake (*apud* ABREU JÚNIOR, 2017),

Conforme Yin (2005), o estudo de caso tem como características o conhecimento aprofundado do objeto em seus diversos aspectos, a explicitação dos aspectos singulares do caso estudado e o apontamento de semelhanças e diferenças quando comparados a outros casos estudados. O estudos de caso é uma boa estratégia para responder questões do tipo como e por que em contexto de vida atual e real. A expectativa é que este o trabalho leve a novos estudos que permitam a generalização do conhecimento gerado (STAKE, 2013, *apud* ABREU JÚNIOR, 2017).

Para este estudo de caso, foram utilizadas a pesquisa exploratória-descritiva, operacionalizada pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa exploratória-descritiva procura conhecer melhor o tema, explorar o problema para obter informações mais precisas para a análise de um novo ângulo, a partir do aprofundamento e fornecimento de conhecimentos adicionais sobre o tema, o que permite a expansão de sua compreensão por meio da teoria adotada e, especialmente, proporcionar uma nova visão sobre esta realidade já existente.

A pesquisa bibliográfica amparou a conceituação e desenvolvimento do tema, bem como a análise dos dados. A pesquisa documental permitiu a aproximação da temática a partir da legislação e dos documentos da Universidade. A pesquisa de campo foi utilizada para o levantamento do conhecimento e utilização dos resultados dos processos duplos de avaliação por parte dos sujeitos da pesquisa, para o que foram utilizados o questionário. Para o detalhamento da adesão ao Sinaes por parte da UEG, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o presidente do CEE/GO, que desempenhou papel central nesse processo.

Além da revisão bibliográfica sobre o campo do Estado e da educação superior, em que se analisou os documentos de domínio científico sobre as reformas do Estado, as reformas da educação superior e a avaliação institucional, foram analisados trabalhos do Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, Banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos científicos disponibilizados no Scientific Electronic Library Online (SciELO) sobre as pesquisas acerca do campo da educação superior, das UEs, da UEG e da avaliação institucional.

Para a pesquisa nesses bancos de dados, foram utilizados os seguintes descritores: Universidades Estaduais, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Sinaes, Avaliação Institucional, Enade, Conselhos Estaduais de Educação, Conselho Estadual de Educação de Goiás.

Após a compilação dos trabalhos encontrados, foram realizadas as análises para identificar as discussões e considerações encontradas nos trabalhos sobre as relações no jogo para a elaboração, aprovação e implementação do Sinaes, a análise dos processos avaliativos nos Conselhos Estaduais de Educação e desvelamento das relações, lutas e disputas na criação e história da UEG, bem como nos seus processos de avaliação.

Registra-se a leitura e análise de 32 teses e dissertações e 5 artigos sobre a UEG, os quais permitiram o aprofundamento do conhecimento sobre o desenvolvimento histórico da UEG e de seu processo de avaliação institucional.

Destes trabalhos, destacam-se as dissertações e teses sobre a UEG escritas nos últimos 5 anos, que estudaram: o seu perfil institucional e acadêmico (CARVALHO, 2013); a sua multicampia e sua gestão acadêmica (ABREU JÚNIOR, 2017); o seu *habitus* institucional acadêmico e sua gestão (NOLETO, 2018); as intencionalidades e efeitos da avaliação institucional na gestão da UEG (BOTELHO, 2016) e a avaliação institucional interna da UEG (GOULART, 2014, 2018). Este estudo se valeu destas pesquisas, que permitiram conhecer as nuances da gestão e da avaliação institucional e realizou uma espécie de intersecção dos

resultados encontrados ao desvelar os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e SINAES) na administração central da UEG.

A pesquisa documental se constituiu da análise dos seguintes materiais: relatórios do CEE/GO sobre a atuação, avaliação e regulação da UEG; Relatórios de Gestão e de Avaliação Institucional da UEG, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a fim de identificar a relação desses documentos com os resultados da dupla avaliação; normas, resoluções e atas dos Conselhos Deliberativos, no período de 2011 a 2017, para identificar os possíveis desdobramentos do duplo processo de avaliação; as leis, decretos e instruções normativas federais e estaduais (CEE/GO), pertinentes ao objeto da pesquisa. Foram utilizadas, ainda, publicações, informativos e notícias no sítio da Instituição, que abordassem relatos, opiniões e assertivas sobre os processos avaliativos na UEG e a relação da Universidade com o CEE/GO e com o Sinaes e suas dimensões.

Finalmente, foram analisados os dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa utilizado para dar voz aos principais atores envolvidos com a gestão da UEG, no período em estudo, em sua relação com os documentos analisados. Foi utilizado o questionário, estruturado com a finalidade principal de identificar junto aos gestores os conhecimentos, concepções, relevância sobre a avaliação institucional e como ela se relaciona com o planejamento e gestão da Universidade. O questionário⁹ foi estruturado da seguinte forma: perfil do respondente; devolutivas e conhecimentos sobre os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes); concepções e relevância do conhecimento e utilização dos resultados dos processos avaliativos para a gestão da Universidade; desdobramentos advindos das relações com o CEE/GO, com o Sinaes e da dupla avaliação da UEG; e as razões das ações da administração central decorrentes dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes).

Com a utilização do Google Forms, o questionário online foi elaborado pelo autor, a partir das leituras e vivências sobre a temática, utilizando-se a escala das questões do tipo Likert¹⁰. Esta é uma escala psicométrica, apropriada para a mensuração de questões subjetivas, psicológicas, as quais não podem ser diretamente observáveis, mas podem ser evidenciadas por um conjunto de comportamentos ou opiniões, por isso, são confiáveis, válidas e capazes de captar respostas com sensibilidade (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003 *apud*

⁹ O questionário pode ser acessado no link:

https://docs.google.com/a/ueg.br/forms/d/17VWLkhpGNGiIhEHEcSbK9RJmYHxdPMQQ57pFUbQkQi8/edit?usp=forms_home&ths=true.

¹⁰ Escala baseada na Psicometria Likert (1903-1981), psicólogo americano que, em 1932, inventou o método não paramétrico para observar e medir as atitudes das pessoas de forma científica, multi-item e com maior fidelidade em comparação às metodologias anteriores. Essa escala tem sido usado para vários tipos de pesquisa, inclusive na área das ciências humanas (VIEIRA; DALMORO, 2014; LUCIAN, 2016).

LUCIAN, 2016). As respostas foram confrontadas com a pesquisa documental, o que permitiu inferências consistentes.

O uso dessa escala foi uma alternativa para o tipo de pesquisa proposto, levando-se em consideração a sua complexidade e por atender a um critério de valor da subjetividade de quem responde às perguntas (VIEIRA; DALMORO, 2014), a partir da compreensão que os processos avaliativos foram, em alguma medida, incorporados nos agentes do campo como disposições mentais estruturadas, podendo ser utilizados na tomada de decisões.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados conforme os objetivos estabelecidos para o estudo, atuação na administração central da Universidade no decorrer do período abarcado pela pesquisa (2011 a 2017) e coerência com a escolha metodológica. Além dessas questões fundamentais, cada um dos sujeitos foi convidado para participar, de acordo com a utilização de um ou mais dos seguintes critérios: atuação em órgãos estratégicos da administração central na estrutura organizacional; ocupação de cargos/funções estratégicas, com a prerrogativa de planejar e implantar inovações na administração central, em suas áreas de atuação; atuação na área de avaliação institucional da Universidade.

Assim, dentro desses critérios, os sujeitos selecionados para a pesquisa foram o Reitor e os agentes que ocupam ou ocuparam cargos de pró-reitores, coordenadores e gerentes nas Pró-Reitorias entre 2011 e 2017, num total de 34 pessoas. Portanto, a seleção foi intencional e possível pelo número reduzido de sujeitos envolvidos.

Dos 34 sujeitos (um deles não respondeu por questões pessoais e dois outros não atenderam às várias solicitações), obteve-se a resposta de 31 deles¹¹. O quadro de sujeitos respondentes ficou assim composto: o Reitor, 1 Assessor especial e 1 coordenador de órgão ligado à Reitoria, 7 ocupantes das cadeiras das 5 Pró-Reitorias no período abarcado pela pesquisa, 11 coordenadores, dos quais 2 coordenadores gerais, 7 ocupantes de coordenações específicas das pró-reitorias e 2 coordenadores internos da gerência de avaliação institucional, 4 gerentes de 4 pró-reitorias, 4 gerentes de avaliação institucional, vinculados à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, 1 assessor executivo de uma das pró-reitorias e, ainda, 1 diretor de órgão ligado a processos seletivos.

Também foi realizada entrevista semiestruturada (apêndice 1) com o Prof. Marcos Elias Moreira, conselheiro do CEE/GO desde 2001, tendo ocupado as funções de Presidente

¹¹ A pesquisa foi devidamente autorizada pelo dirigente máximo da Instituição pesquisada, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, garantia de anonimato e consentimento para utilização das informações e dados coletados. A pesquisa foi, ainda, submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás por meio do cadastro e fluxo da Plataforma Brasil.

da Câmara de Educação Superior, Secretário Executivo e Presidente de 2003 a 2005, de 2008 a 2013 e a partir de dezembro de 2017, com mandato até dezembro de 2019. É, também, o atual Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação.

Quanto a este conselheiro do CEE/GO, a escolha se deu não só porque é o atual presidente, mas por ser agente ativo no campo da educação superior em Goiás e, o mais relevante para este estudo, porque participou ativamente das discussões sobre a criação da UEG, a criação do Sinaes e adesão da UEG a esse sistema, sendo o Presidente do Conselho à época.

A escolha da metodologia se deu na seguinte compreensão:

[...] as metodologia(s) e/ou técnica(s) escolhida(s) estão em consonância e ao mesmo tempo se subordinam ao método de investigação, uma vez que os dados obtidos por meio das técnicas deixam apenas entrever a realidade. A técnica não possui elementos que possam, por si mesmos, explicar a realidade, é preciso ter um método para expor esta realidade (LIMONTA, 2009, p. 21, 22).

Para Chauí (1994, p. 354) “[...] *methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”. O método é a forma como se interpreta a realidade, por meio do embate e cotejamento de ideias e teorias com a prática.

A pesquisa em educação

[...] nos coloca diante da natureza complexa do fenômeno educativo, daí a necessidade de compreendermos as múltiplas determinações que o compõem, ou seja, para poder explicar uma pequena parcela deste fenômeno, é necessário conhecê-lo da forma mais completa possível, e não se pode chegar a esse conhecimento sem escolher um caminho (LIMONTA, 2009, p. 21).

Diante da proposta investigativa desta pesquisa, em função dos vários campos interrelacionados e das especificidades da UEG e suas relações, recorreu-se às contribuições de Bourdieu (1930-2002):

Construir o objecto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática. Para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções do senso comum não se trata de propor grandes construções teóricas vazias-[...] ligar os dados pertinentes [...] em resumo trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal (BOURDIEU, 2007, p. 32).

Assim, os princípios epistemológicos que orientaram esta investigação estão

fundamentados na teoria da prática, no olhar relacional de Bourdieu, pelo qual buscou-se compreender o objeto de estudo nas suas relações e interrelações.

Para Bourdieu (1998a), a compreensão dos complexos processos que envolvem as relações entre agentes dentro dos espaços sociais é que possibilita a análise da sociedade. E isso se dá a partir da concepção de cada campo de produção como espaço social de relações objetivas. Por isso, teoria da prática, pensamento relacional propiciado pela construção de um sistema coerente de relações e do percurso investigativo que busca propriedades gerais a partir da interrogação sistemática do caso particular.

Conforme Oliveira e Pessoa (2013, p. 21, 22), afirmam que Bourdieu produziu uma teoria com conceitos, preceitos e propósitos que

[...] que implicam um *modus operandi* no processo de investigação prática, tendo por base a pluralidade de métodos existentes nas ciências sociais, particularmente aqueles produzidos por Durkheim, Weber e Marx, assim como aqueles produzidos no âmbito de outras ciências [...] critica e mostra as lacunas, as limitações, a parcialidade e os avanços dos paradigmas e métodos científicos existentes, mas também articula, supera e cria um modo próprio de entender os mecanismos que movem o mundo social, que produzem a violência simbólica, na relação estrutura-agente social, desvelando relações de dominação até então não percebidas nas suas teias de poder cotidiano – relações de transmissão de um arbitrário cultural dominante, presentes nas instituições primárias, como as famílias, escolas, igrejas, e, ainda, em outras instituições e campos sociais.

Nas palavras de Bourdieu (1983a, p. 47), seu método é um conhecimento praxiológico que

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Oliveira e Pessoa (2013, p. 23-25), afirmam, ainda, que a metodologia em Bourdieu é

[...] a forma de realização de uma crítica permanente ao instituído (senso comum, visões de mundo, conceitos, noções e classificações cristalizadas) e a busca incessante pelo desvelamento dos fundamentos da dominação, da desigualdade, da exclusão, da produção e da (re)produção social, como forma de libertar-nos da ignorância e do desconhecimento dessas realidades presentes nos *habitus* e nas estruturas [...] Perceber o que não era percebido e apreender criativamente o que não era apreendido, em suas regularidades, de forma surpreendente, é uma das marcas metodológicas do autor [...] novas luzes e novos ângulos dos objetos de estudo [...] o importante é olhar a realidade por um prisma ainda não visto [...] compreender a teoria, os fundamentos, os conceitos, as noções, o modo de produzir o conhecimento, as atitudes investigativas essenciais, os procedimentos próprios do olhar do autor, as etapas e os processos para se chegar a um fim, ou melhor, a compreensão radical do objeto de estudo.

Bourdieu (1998a, p. 18, 28) completa essa ideia dizendo que “[...] é ser capaz de apreender a pesquisa como uma atividade relacional – e não como uma espécie de busca mística [...] pois o real é relacional”.

As relações entre os diversos agentes, em cada espaço social específico, se dão de forma visíveis e não visíveis, objetivas e subjetivas. O tipo de interação entre os agentes desses espaços, podem disfarçar mesmo as relações objetivas, porque são definidas pela posição de cada um na estrutura dessas relações, constituindo-se, também, em disputas, lutas, em relações de poder, na convivência e conveniência de dominantes e dominados.

Bourdieu defende a análise sistêmica dessas relações na dinâmica social do campo, espaço social cujos agentes têm disposições específicas (*habitus*) e se sustenta por suas diversas formas de capital. São relações históricas que são oriundas de ações, bem como, também, produzem ações derivadas das “estruturas mentais”, disposições estruturadas dos agentes sociais (sujeitos) e das estruturas sociais objetivas (o “mundo dos objetos”) constituídas pelos mesmos sujeitos/agentes.

Na interpretação de Setton (2002, p. 63),

[...] um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Setton (2002, p. 64) comenta que nos estudos de Bourdieu, a “[...] sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias, o que podem ser entendidos como pequenos mundos (microcosmos) autônomos no interior do mundo social (macrocosmos).

Há características que estão presentes em todos os campos, mas, cada campo tem suas próprias características, as quais os distinguem, como por exemplo, os campos literário, artístico, político, religioso, científico. Os agentes de cada campo tem um mesmo *habitus*. Assim, numa relação dialética, o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo. O *habitus* é a interiorização da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus* (BOURDIEU, 1996).

Além de seu *habitus* específico, cada campo tem a opinião consensual (*doxa*) e as regras próprias (*nomos*) para regular o jogo, a luta pela dominação do campo. Ao escrever sobre a teoria de Bourdieu, Thiry-Cherques (2006, p. 39) afirma que para entrar no campo e em seu jogo, os agentes precisam de capital econômico, cultural, social, simbólico e conclui

que o complexo conceito de capital pode ser interpretado e resumido da seguinte forma:

[...] *o capital cultural* que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos; *o capital social*, correspondente o conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos; *o capital simbólico*, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social). As formas de capital são conversíveis umas nas outras, por exemplo o capital econômico pode ser convertido em capital simbólico e vice-versa (Bourdieu, 1984:114). A posição relativa na estrutura é determinada pelo volume e pela qualidade do capital que o agente detém (Bourdieu, 1992b:72). Por exemplo, o capital cultural é a herança, transmitida pela escola.

Assim, para entrar em determinado campo é preciso conhecer sua história, aceitar seus valores e deter o capital específico do campo e outras diferentes formas de capital, o cacife na quantidade e qualidade necessária para as disputas internas, e especialmente, as disposições, inclinações e aprendizados, que conformam o *habitus* do campo (THIRY-CHERQUES, 2006).

Trata-se de um jogo onde se tem, evidentemente, os jogadores que jogam, as regras do jogo e o capital necessário para jogar, neste caso, trata-se do jogo social, do jogo das interações e das relações de poder. Bourdieu (2003), afirma que todo campo é um campo de forças, com disputas e lutas para manter ou transformar esse campo de forças. A educação superior, como campo, submete-se às relações de força e poder.

Neste estudo, está em questão o jogo das políticas educacionais, especialmente, as políticas de avaliação e os sistemas de avaliação, no campo da educação superior, no âmbito dos sistemas de ensino. Está em pauta, na perspectiva de Bourdieu, o desvelamento das relações, das disputas, dos movimentos que se dão num contexto de regulação e resistências, de regulação e emancipação.

Procurou-se, ainda, observar e analisar o objeto de estudo no seu movimento e nas suas relações dialéticas, indo para além das aparências por meio da visão da totalidade social e sua historicidade¹², captadas pela análise do movimento das relações e contradições.

Cury (1986, p. 30), ao interpretar Marx, afirma que a contradição não pode ser

¹² As relações sociais são o ponto de partida da existência humana e, em consequência, da história: [...] os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história [...] (MARX, 2011, p. 53).

[...] entendida somente como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento do movimento da realidade [...] sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro.

A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem e no todo dialético “[...] os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos [...] a totalidade é sempre aberta a novas determinações. Nesse movimento, cada elemento contém os anteriores e se abre a novas determinações” (CURY, 1986, p. 31).

Esse autor explica, ainda, que “[...] a contradição ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (*id. ibid.*).

A realidade constitui-se, historicamente, a partir do desenvolvimento de um processo permeado por contradições. Abreu Júnior (2017, p. 73, 74) afirma que o

[...] olhar dialético obriga também a um esforço diligente em identificar as contradições concretas e as mediações específicas presentes nos objetos de conhecimento recortados temporariamente do todo, de modo a permitir, na busca de estruturas significativas, para além de uma percepção ingênua e imediata, a elaboração de sínteses a partir da visão de conjunto e das contradições inerentes ao objeto e em relação ao campo externo. Os objetos não só se transformam em outros, mas, ainda, um objeto não é somente ele próprio, mas outro que é seu contrário, que lutam entre si e movem-se, ora no sentido da afirmação, ora no sentido da negação, gerando mudanças.

A pesquisa se deu na busca de captar detalhadamente o objeto de estudo com o fim de “[...] analisar suas várias formas de evolução e rastrear suas conexões íntimas, passando da aparência para a essência” (DUARTE, 2013, p. 44). Procurou-se partir da realidade, em sua totalidade e materialidade, com vistas ao concreto do pensamento sobre os desdobramentos da dupla avaliação na administração central da UEG (GAMBOA, 2007).

Nas palavras de Bourdieu (2011a, p. 20-21), “[...] é preciso converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas [...] é preciso pôr em causa os objectos pré-construídos [...] porque não há outra maneira de adquirir os princípios fundamentais de uma prática [...]”.

Para uma análise compreensível da pesquisa, a utilização de categorias é essencial, pois elas permitem a compreensão da totalidade e “[...] oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa

mesma realidade [e] ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação” (CURY, 1986, p. 26, 27).

Das leituras bibliográficas e das teorias utilizadas emergiram as seguintes categorias de análise: relações, campo, *habitus*, capital, violência simbólica, totalidade, contradição e historicidade. Por meio dessas categorias espera-se compreender os processos avaliativos, suas relações, suas intencionalidades e sua utilização, enfim, compreender o jogo que está sendo jogado no campo das políticas públicas de avaliação, o qual vem tornando-se central nos sistemas de educação superior.

A exposição das categorias neste trabalho, na maioria das vezes, aparecerem de forma separada. Nesse sentido concordo com Noletto (2018, p. 27) quando afirma que “[...] mesmo que essas categorias apareçam de forma separada [...] elas formam um elo em que uma se relaciona a outra, à medida que se complementam, pois, somente assim são concretas e dão sentido à realidade social investigada.

Os dados foram coletados por meio da análise documental, da entrevista semiestruturada e das respostas abertas do questionários. Também foram analisados notícias publicadas em jornais, postagens em sítios e redes sociais e, também, documentos e textos legais.

Algumas categorias foram tomadas *a priori* para o estabelecimento de eixos, a partir dos quais foram elaboradas as questões para os instrumentos de pesquisa, para a seleção dos documentos, postagens e notícias utilizadas e para a sistematização dos dados.

Os dados foram interpretados por meio da técnica da análise de conteúdo, que segundo Chizzotti (2010, p. 114) “[...] é um tipo de análise de comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas”. A análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

As fases da análise de conteúdo foram: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (*op. cit.*, p.121).

A pesquisa encontrou desdobramentos em elementos legais e normativos, em elementos institucionais e administrativos e em elementos estratégicos, verificando-se como intersecção entre estes elementos a preocupação com o ranqueamento. A tese defendida é que

a dupla avaliação produz repercussões na administração central da UEG e a pesquisa constatou como maior efeito a preocupação com o ranqueamento, na busca por distinção e posição no campo da educação superior, o que, por sua vez, torna-se elemento para avaliação da própria administração central da Instituição e capitalização dos gestores nas relações com a comunidade interna e externa, em especial com o campo político e com o governo estadual.

Para se chegar a este e outros resultados, a tese foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se e discute-se as reformas do Estado brasileiro e do estado de Goiás, baseadas na Nova Gestão Pública (NGP), e a adoção do modelo gerencial de gestão e suas relações com o campo da educação superior no Brasil e em Goiás, especialmente, com a avaliação e seus instrumentos referenciados a resultados quantitativos. Apresenta-se, ainda, o desenvolvimento histórico da avaliação institucional até a criação do Sinaes e os processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes aos quais a UEG está submetida. Destaca-se os quadros comparativos entre o Sinaes e as Resoluções do CEE/GO e entre essas Resoluções, com suas semelhanças e diferenças.

No segundo capítulo, realiza-se a descrição da origem, expansão e importância da UEG e, também, o detalhamento de seu processo de avaliação institucional. Essa descrição é acompanhada da análise das relações dos campos e agentes envolvidos, procurando desvelar o que moveu e move esses agentes, as concepções, contradições e intencionalidades. Constata-se a administração gerencial na constituição e desenvolvimento da UEG e a aderência ao campo político definindo o *habitus* gestor e da avaliação da Instituição. Ressalta-se como se deu a adesão da UEG ao Sinaes, os paradigmas que nortearam e norteiam a avaliação institucional, suas contribuições e limites, com destaque para a análise da criação da gerência de avaliação, que deu materialidade à gestão gerencial da avaliação na Universidade. Apresenta-se a operacionalização do Sinaes nas Universidades Estaduais e, mais especificamente, na UEG, com as intersecções entre este sistema e a avaliação do CEE/GO, evidenciando-se a dupla avaliação.

No terceiro capítulo, apresenta-se os detalhes da realização da pesquisa de campo e a análise dos dados cotejada com a pesquisa documental. São apresentadas a formação e experiência dos sujeitos da pesquisa, como se dão e quais as devolutivas dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) e sua utilização na gestão da Universidade. A partir da análise das relações da UEG com a comunidade interna e externa, com o estado e suas políticas públicas para a educação superior, com o campo da educação superior e com o campo político, são apresentados os desdobramentos da avaliação na administração central da UEG, advindos das relações com o CEE/GO, com o Sinaes e da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) e,

também, as razões das ações da administração central da UEG decorrentes dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes).

Finalmente, são abordadas, em forma de síntese, as considerações finais sobre os resultados da pesquisa de campo e da pesquisa documental, que permitiram identificar os desdobramentos da dupla avaliação na administração central da UEG.

CAPÍTULO I

AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO, DO ESTADO DE GOIÁS E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA AVALIAÇÃO, EM NÍVEL NACIONAL E ESTADUAL.

A avaliação da educação superior é uma política pública do campo da educação superior, que se inscreve no campo burocrático – o Estado. Para se analisar os desdobramentos da avaliação para a administração central da UEG é importante conhecer as relações do Estado com a sociedade e com o campo da educação superior.

O Estado brasileiro e o estado de Goiás passaram por reformas que tiveram grande impacto nas políticas públicas. Por isso, apresenta-se neste capítulo a ambiência para estas reformas, as reformas e seus desdobramentos para a avaliação da educação superior, especialmente, com a criação do Sinaes e sua relação com o CEE/GO.

Sader (2004, p. 124) asseverou: “[...] diga-me que Estado você me propõe e eu te direi que tipo de sociedade você me promete”. As teorias sobre o Estado refletem a relação do Estado com a sociedade. Para Bourdieu (1996, p. 116),

[...] o Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora da prática, ele exerce permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras.

O Estado é um campo de relações objetivas entre agentes sociais (individuais e coletivos), de interesses distintos, que competem, lutam em busca de poder. É campo de forças, de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças, prioritariamente, em função dos interesses dos grupos dominantes (BOURDIEU, 1983; 2014).

O Estado concentra recursos materiais e simbólicos, por isso, tem

[...] a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, os auxílios públicos a investimentos ou, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais) (BOURDIEU, 2003, p. 51).

Por isso, conhecer as reformas do Estado brasileiro e do estado de Goiás são relevantes para a compreensão do contexto de onde emergem as políticas públicas para a

educação superior e, de forma especial, as políticas de avaliação da educação superior, campo onde se insere esta pesquisa.

1. O contexto e ambiência para as reformas do Estado.

A história da humanidade é marcada por mudanças ocasionadas por questões culturais, sociais, políticas e econômicas. Nas últimas décadas do século XX e nas quase completadas duas décadas deste século XXI, há duas situações que acentuaram, aprofundaram e aceleraram um conjunto de mudanças: a) a reconfiguração e reestruturação produtiva do capitalismo depois da grave crise econômica decorrente da crise mundial do petróleo, na década de 1970, com o declínio do socialismo e uma nova lógica de acumulação transnacional do capital flexível e globalizado, que levou à hegemonia da globalização neoliberal; b) a evolução técnico-científica, especialmente, a informática e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), facilitadas pela nanotecnologia e a microeletrônica, que dentre outras coisas, possibilitaram o surgimento de fatores socioeconômicos em escala global, que impactam no local, no regional e no nacional (CATANI; OLIVEIRA, 2002; CASTANHO, 2009; CASTELLS, 2002).

O mundo passou, então, a se caracterizar por constantes e rápidas mudanças que afetaram as relações, o sistema produtivo, o mundo do trabalho e a educação. Assim, em

[...] virtude da velocidade e da complexidade das mudanças em todos os setores da vida humana e a grande centralidade da formação e do conhecimento para a economia global, é inevitável que neste texto se apresente explícita ou difusamente a ideia de uma crise que penetra todos os domínios desse período histórico (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 196).

A profundidade e os padrões incertos de mudança, transformações de abrangência global e essa ideia de crise, inclusive da estrutura do Estado-Nação, deram força às teses neoliberais e possibilitaram um novo desenho geográfico e político em escala mundial e prepararam o ambiente para as propostas de reformas e ajustes estruturais em consonância com os organismos multilaterais e com as políticas neoliberais, com a minimização do papel do Estado, redução das políticas sociais e ampliação da atuação do mercado (IANNI, 1997; BIANCHETTI, 1999).

Saviani (1997, p. 163) afirma que “essa abordagem, cuja origem remonta às obras de Friedrich von Hayek e Milton Friedman, ganhou projeção a partir da década de 1970 quando entra em crise a chamada ‘idade de ouro’ do capitalismo (Hobsbawm, 1995), vindo a se tornar

hegemônica na atual década de 1990”.

O objetivo central e intencional é a liberalização do comércio, a eliminação das barreiras nacionais para facilitar a atuação das grandes corporações transnacionais, por isso, a globalização da economia, o “mercado mundial” (BOURDIEU, 2011a). Por isso,

[...] embora dando aparência de um universalismo sem limites, de uma espécie de ecumenismo que encontra suas justificativas na difusão universal dos estilos de vida *cheap* da “civilização” do MacDonal’d’s, do *jeans* e da coca-cola, ou na “homogeneização jurídica”, frequentemente tida por um indício positivo de “*globalization*”, esse “projeto de sociedade” serve os dominantes, isto é, os grandes investidores que, situando-se acima dos Estados, podem contar com os grandes Estados, e em particular com o mais poderoso dentre eles política e militarmente, os Estados Unidos, e com as grandes instituições internacionais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, controladas por eles, para garantir as condições favoráveis à condução de suas atividades econômicas. (*op. cit.*, p. 107).

Portanto, o objetivo é a livre economia, que concebe o mercado, como afirma Villareal (*apud* BIANCHETTI, 1999, p. 87), como o “[...] mecanismo autorregulador do processo econômico e auto corretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo”. De forma que a livre economia de mercado é a base de um sistema mundial autorregulado.

Amaral (2003, p. 88) em sua análise afirma que as “[...] reformas no ensino superior ocorridas em diversos países, em todo o mundo, seguiram diretrizes muito parecidas, colocando o *mercado* como agente importante na definição das ações institucionais” (grifo do autor), e apresenta suas características comuns:

A expansão do sistema por meio do setor privado permitiria uma diminuição das pressões pelo aumento dos gastos públicos com o ensino superior, a diversificação institucional propiciaria a instalação de instituições com custos diferenciados, resultando, num balanço final do sistema, um custo menor por estudante e a eficiência na aplicação dos recursos possibilitaria também, com o mesmo volume deles, a execução de mais atividades. Exige-se, por conseguinte, das instituições a redução dos recursos financeiros e a continuidade das atividades desenvolvidas com a mesma qualidade e responsabilidade. (AMARAL, 2003, p. 88-89).

Na América Latina, a disseminação e adoção da ideologia neoliberal ganhou força com o Consenso de Washington¹³, que demarcou regras consensuais para o receituário neoliberal.

¹³ Em 1989, o Institute for International Economics, entidade de caráter privado, promoveu em Washington, um encontro com diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. Conforme Negrão (1998, p. 41) “O encontro visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi??

No Brasil, as políticas neoliberais ganharam força na década de 1990, com a promoção de reformas do Estado, incluindo as reformas educacionais, as quais serão brevemente expostas na seção 3.

2. As reformas do Estado brasileiro.

No gestão do Presidente José Sarney (1985-1990), as reformas ficaram mais restritas à reordenação das contas públicas e a iniciativa de planejar, promover, coordenar e avaliar as atividades de formação, aperfeiçoamento e profissionalização do pessoal civil de nível superior da Administração Federal, por meio da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), criada por meio do Decreto N. 93.277, de 19 de setembro de 1986 (LOPES, 2019).

Nesse período há algumas mudanças implantadas pela Constituição da República de 1988, mas a visão da administração pública é burocrática e centralizada (BRESSER-PEREIRA, 2006a).

O governo do Presidente Collor (1990-1992), promoveu mudanças no Estado quando abriu o mercado brasileiro para importações e exportações, sintonizado com o neoliberalismo, mas do ponto de vista da administração pública,

[...] foi especialmente destrutivo, pela desorganização imposta às estruturas do governo federal (o que abriu o caminho para a corrupção de alto nível) e pela desmoralização ainda maior da burocracia pública, quer através de ataques verbais indiscriminados, quer pela demissão arbitrária e inócua de servidores (MARTINS, 2000, p. 27).

No Governo Itamar Franco (1992-1994), não houve maiores destaques na área da administração pública, prevalecendo o modelo burocrático e a ênfase recaiu na reorganização econômica com o Plano Real (BRESSER-PEREIRA, 2006b).

quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão "*Consenso de Washington*", através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro", que podem ser sintetizadas nas seguintes regras universais: Disciplina fiscal; Redução dos gastos públicos; Reforma tributária; Juros de mercado; Câmbio de mercado; Abertura comercial; Investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; Privatização das estatais; Desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e Direito à propriedade intelectual. Independentemente das intenções originais de seu criador, o termo 'Consenso de Washington' foi usado ao redor do mundo para consolidar o receituário de caráter neoliberal - na onda mundial que teve sua origem no Chile de Pinochet, sob orientação dos Chicago Boys (economistas da escola neoliberal de Chicago), que seria depois seguida por Thatcher, na Inglaterra (thatcherismo) e Ronald Reagan (reaganismo), nos Estados Unidos, expressões máximas do neoliberalismo em ação. O FMI passou a recomendar a implementação dessas medidas nos países emergentes, durante a década de 90, como sendo uma fórmula infalível, destinada a acelerar seu desenvolvimento econômico. Em síntese, é possível afirmar "que o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado" (NEGRÃO, 1998, p. 43).

A administração pública brasileira, portanto, até início da década de 1990, estava caracterizada por um hibridismo, amálgama entre o patrimonialismo e elementos do modelo burocrático. O gerencialismo, embora já aparecesse por meio de alguns elementos, brotou de forma sistemática sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (LOPES, 2019, p. 115).

Entretanto, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito em 1994, que houve reformas do Estado brasileiro que tomaram corpo e mudaram o cenário econômico, administrativo social e político do Brasil.

Com o discurso de modernizar o país e inseri-lo no contexto mundial, a alternativa apresentada pelo governo FHC (1995-2002) foi a reforma do Estado, cujo projeto foi efetivado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), na gestão de Luiz Carlos Bresser-Pereira e atingiu praticamente todos os setores do Estado. No "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" (PDRAE), de 1995, justifica-se a reforma do Estado devido à crise fiscal, ao esgotamento de estratégias estatizantes e à superação da administração pública burocrática. Conforme o Ministro e sua equipe se tratavam de medidas inadiáveis “com vistas a aumentar sua governança, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas” (BRASIL, MARE, 1995, p.11).

O PDRAE foi o ponto de partida para transformar a Administração Pública burocrática, misturada a práticas patrimonialistas, em uma Administração Pública gerencial, com base nos princípios da Nova Gestão Pública¹⁴ (NGP). A reforma implementada, também foi denominada por BRESSER-PEREIRA como “Reforma Gerencial de 1995” e “Reforma da Nova Gestão Pública” (DASSO JÚNIOR, s/d).

A NGP propugna o investimento na capacidade gerencial do Estado na normatização e monitoramento da prestação de bens e serviços, portanto uma mudança no papel do Estado:

Na esfera econômica, em vez de intervenção direta como produtor, o aparelho estatal deve concentrar suas atividades na regulação, promovendo privatizações e criação de agências reguladoras. Na área social, o Estado deve ser formulador e financiador de políticas públicas, mas cooptando comunidade, empresas e o chamado terceiro setor para compartilhar responsabilidades na execução, principalmente nos campos da saúde e educação. Argumenta ainda a favor da criação de sistemas de avaliação de desempenho dos serviços públicos, tanto organizacional quanto individual, a partir de metas definidas *a priori* e controle *ex post* dos resultados. Para isso, sustenta o estabelecimento de contrato de gestão entre a agência central e as descentralizadas, bem como maior autonomia dos gestores e

¹⁴ Michel Messenet, na obra *La Nouvelle Gestion Publique: pour un etat sans burocratie*, publicada em 1975, foi quem primeiro cunhou a expressão Nova Gestão Pública (NGP) ao criticar a administração pública burocrática. Entretanto, foi Christopher Hood, no artigo *A public management for all seasons?*, publicado em 1991, quem a apresentou como conceito para nominar a teoria de administração pública que se impunha. Segundo Hood (1996), a ideologia da NGP ganhou popularização em 1992, com o lançamento do livro *Reinventing government*, de David Osborne e Ted Gaebler (DASSO JÚNIOR, 2015, *apud* CÓSSIO, 2018).

do corpo de servidores (CLAD, 1998, 1999).

Pode-se compreender a NGP observando-se a reforma do Estado brasileiro e a implantação da administração pública gerencial. Para uma “administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo competitivo em que vivemos, seria necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de forma a aproximar os mercados de trabalho público e privado” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 28). Evidencia-se, assim, a mudança da administração burocrática e racional para a administração pública gerencial, como modo de enfrentar a crise do estado e a crise fiscal e “[...] como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabiam ao Estado e como um instrumento para proteger o patrimônio público contra os interesses do *rent-seeking* ou da corrupção aberta” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 10).

Essas reformas situaram-se no contexto da globalização neoliberal em estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais desenhadas, orientadas e apoiadas financeiramente pelos grandes organismos internacionais – Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Banco Mundial – BM¹⁵, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização Mundial do Comércio – OMC (SILVA, 2003; MATSUSHIGUE; SANTOS; SCHUCH, 2007), na perspectiva da adoção do neoliberalismo econômico e do modelo gerencial na administração do Estado, considerado “[...] essencial para o desenvolvimento econômico e social, não como promotor direto do crescimento, mas como parceiro, catalisador e facilitador.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 1).

Ao se analisar este documento do BM, observa-se o foco no

[...] ajuste das funções do Estado à sua capacidade (ou seja, limitação da atuação estatal e apoio à esfera privada e voluntária) e o revigoramento das instituições estatais (isto é, melhoria da produtividade), otimizando recursos humanos, exercendo maior controle e avaliação de desempenho (LOPES, 2019, p. 108).

Desta maneira, tem-se o Estado alinhado ao capitalismo de mercado, uma nova lógica da gestão pública e a conseqüente desobrigação da exclusividade de produção de bens e serviços e investimentos nas áreas sociais e sua gradativa transferência para empresas privadas, programas de terceirização e, também, a publicização mediante a descentralização de serviços como educação, saúde, cultura e pesquisa científica para o setor público não-

¹⁵ Banco Mundial é composto pelo BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – e a AID – Associação Internacional de Desenvolvimento.

estatal, passando o Estado a exercer a coordenação, regulação e controle, por meio da administração de matiz gerencial (CATANI; OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2003; MATSUSHIGUE; SANTOS; SCHUCH, 2007).

A transferência para o setor público não-estatal vem acontecendo por meio da criação de organizações sociais (OS).

As OS são um modelo de organização pública não-estatal destinado a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público (BRASIL, MARE, 1997, p. 13).

Bresser-Pereira (1997, p. 23), afirmou que

[...] os serviços não-exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com autorização do parlamento para participar do orçamento público[...] Organização social não é, na verdade, um tipo de entidade pública não-estatal, mas uma qualidade dessas entidades, declarada pelo Estado.

Estas e outras medidas são características do modelo gerencial adotado pelo Estado na gestão pública, que assumiu o papel de regulador e avaliador das políticas e ofertas de serviços públicos, referenciando seus objetivos à avaliação de resultados, alinhados com o mercado, que exige parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade. Nesse novo modelo de administração, criou-se o Programa de Qualidade e Participação, como instrumento de mudança da cultura burocrática para a gerencial, que tem como princípios da administração pública: (i) satisfação do cliente-cidadão; (ii) envolvimento de todos os servidores na melhoria da qualidade dos serviços prestados; (iii) gestão participativa em todos os níveis; (iv) gerência de processos de trabalho; (v) conscientização por parte do servidor para os resultados que alcançar; (vi) objetivos definidos e compartilhados, sem descontinuidade administrativa; (vii) melhoria contínua; (viii) não aceitação de erros (MARE, 1998).

Fica caracterizada a administração pública gerencial, voltada para a obtenção de resultados, utilizando como instrumentos a descentralização, o incentivo à inovação e do contrato de gestão, que subordina o repasse das verbas públicas ao atingimento de metas pré-pactuadas entre governo e instituições (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Nesse contexto, as instituições sociais foram atingidas pela ingerência dessas organizações financeiras internacionais que pressionaram e insistiram na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica (BIANCHETTI, 1999).

Um exemplo claro da ingerência e pressão dessas organizações estava na condições prévias para empréstimos, conforme Abreu Júnior (2017, p. 127)

[...] nova modalidade de empréstimos (*sector loans*) o Banco Mundial contingenciava a concessão de créditos a determinadas “condicionalidades”, ou condições prévias, que o país deveria cumprir sob pena de receber sanções econômicas (FONSECA, 1998). Entre aquelas exigências, incluíam-se os gastos sociais, a exemplo da educação, condicionando-os aos indicadores de eficácia/eficiência que expressariam a taxa de retorno dos financiamentos realizados pelo Banco.

O governo Lula da Silva (2003-2010) teve que conciliar as agendas de reformas que havia planejado com a realidade fiscal do país. Mas, com o crescimento econômico alcançado e o conseqüente recolhimento de mais impostos e aumento da receita, foi possível o “[...] desenvolvimento e integração de programas de caráter social [...] combinando um aumento das condições materiais, para o grupo mais rico, com uma melhora nas condições sociais, para a população mais pobre” (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2014).

O governo Dilma Rousseff se identificou como um governo de continuidade do programa estabelecido desde a campanha de Lula da Silva para o seu primeiro mandato. Por isso, os governos Lula-Dilma (2003-2016) podem ser caracterizados como governos essencialmente práticos, com ações que tentaram conciliar o ideal com o possível, pois tinham uma agenda de reformas à esquerda, mas com amarras políticas, econômicas e sociais. Assim, não conseguiram romper com o neoliberalismo e assumiram uma roupagem neodesenvolvimentista, que apesar de não ultrapassar os limites da ordem vigente, efetivaram ações mediadas a partir do crescimento econômico e implementaram políticas de inclusão social (DE PAULA *et al.*, 2016; ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2014).

Mas, além das intervenções diretas e explícitas dos diversos governos, como acima descritas, o Estado exerce uma força simbólica, um poder simbólico, pois possui sua representação a partir dos “[...] atos autorizados, dotados de uma autoridade que, gradualmente, por uma série de delegações em cadeia, remete a um lugar último, como o é o deus de Aristóteles: o Estado [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 40).

Por isso, é possível compreender a assunção às reformas do Estado propostas, uma vez que

[...] houve, no período da reforma do Estado, o conhecimento e reconhecimento da legitimidade do Estado brasileiro por parte de um grupo significativo de agentes sociais que tiveram o intuito de instituir o chamado novo, o jargão e discurso de ruptura com o modelo anterior de Estado, julgado patrimonialista e burocrático. No contexto, houve a defesa do que se consagrou como uma reforma coerente a um upgrade na eficácia do Estado, ou seja, no campo político e econômico, os agentes interessados em sua manutenção e pertença aos espaços de poder do Estado, conheceram, reforçaram e disseminaram como legítimas as ações dos agentes políticos e gestores do Estado para implementar a reforma. Agentes esses oriundos de um grupo social dominante, detentores de um arbitrário cultural e social considerado. Os agentes políticos e gestores do Estado, impulsionados pela luta no campo, conquistaram posição e distinção, bem como evidenciaram capital político em composição e volume suficientes para a sua ascensão, manutenção e pertença no/do campo. Observa-se, inclusive, a longevidade dos princípios fundantes da administração gerencial que impregnaram as reformas no período (NOLETO, 2016, p. 1466, 1467).

Em suma, as reformas do Estado tiveram a finalidade de implantar esse modelo de gestão empresarial, diversificar as formas de financiamento público e instituir os instrumentos de avaliação referenciados a resultados quantitativos. Essa lógica também foi adotada nas reformas que ocorreram no estado de Goiás.

3 As reformas no estado de Goiás, o modelo gerencial e a UEG.

Desde sua criação, o estado de Goiás passou por várias reformas administrativas, mas a partir de 1999, constata-se um grande volume de reformas realizadas por um novo ciclo de governos, que modificaram a legislação, com novas regras, normatizações e funções no aparato administrativo da gestão executiva do estado, produzindo alterações e reorganizações nos setores que compõem a sua máquina administrativa.

Na análise de Noleto (2018, p. 281)

As reformas na administração pública revelam um modo de fazer gestão em consonância com o modo de articulação da política partidária, com o intuito de ocupação de espaços de poder na gestão pública, atualizando, por assim dizer, o regime patrimonialista, como uma forma legitimada de dominação política.

Ainda segundo Noleto (2018) as reformas implementadas remetem às ideias de Estado eficiente, racional, de modernização desse estado e refletem a quantidade de capital político e simbólico, de poder relacional no campo de poder e com outros campos sociais em que:

Mais ou menos poder, maior ou menor legitimidade dos grupos políticos, maior ou menor força coercitiva, são elementos que revelam os níveis de negociação e as estratégias possíveis e efetivadas pelos grupos/agentes no interior da gestão do estado para a produção da legislação reformista. Nesse sentido, as reformas

expressam o resultado da conjunção de forças e negociação dos grupos de cada período (NOLETO, 2018, p. 126).

Com base no capital acumulado, pode-se falar de uma reforma do estado de Goiás, que foi implementada em várias etapas, nos dois mandatos do governador Marconi Perillo (1999-2006), no governo Alcides Rodrigues (2007-2010) e nos dois novos mandatos de Perillo (2011-2018), sempre buscando a implantação do modelo de gestão de matiz gerencial.

No seu primeiro mandato aprovou a reforma administrativa por meio da Lei N. 13.456, em 16 de abril de 1999, e a nova organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, bem como referendou os atos previstos no Decreto n.º 4.990, de 01 de janeiro de 1999.

A Fundação Getúlio Vargas coordenou essa reforma que

[...] tinha como objetivo racionalizar a estrutura e funcionamento do Estado. Para o governador Marconi Perillo era imprescindível que essa reforma acontecesse já que “décadas de fisiologismo, populismo e compadrio políticos levaram Goiás a uma situação insustentável. Era preciso uma mudança radical”. Além da extinção de secretarias, foram criadas autarquias e agências que absorveram as atividades de 20 secretarias, empresas e órgãos extintos. Foi criado também um Programa de Demissão Voluntária (PDV) para que se diminuísse o número de funcionários e as despesas com pessoal. Os técnicos da FGV, após três meses de trabalhos, organizaram o projeto de reforma que foi encaminhado à Assembleia Legislativa (FERREIRA, 2006, p. 81).

Nesse momento foi implantado o Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás (PQG), por meio do Decreto n.º 5.091, de 1999. Foi um programa gerencial que buscava alcançar a excelência na gestão dos órgãos, autarquias, fundações e empresas estatais integrantes da administração pública, implementando o modelo gerencial e a sistemática de melhoria contínua no desempenho de seus objetivos institucionais e atividades operacionais.

Vale observar que o programa tinha a autoavaliação com um dos seus focos:

Art. 3º - As instituições que aderirem ao PQG: I - procederão à *autoavaliação* anual de gestão; II - elaborarão, anualmente, em decorrência da autoavaliação, o Plano de Melhoria da Gestão - PMG; III - promoverão a execução do PMG, além de acompanhar e *avaliar* os seus trabalhos; III - manterão a Coordenação do QPAP informada sobre o andamento das ações do PQG.

Nessa reforma da máquina administrativa foi criada a UEG com sede em Anápolis. A recém criada Universidade aderiu ao PQG e o atrelou ao processo de avaliação institucional. O processo de criação e estruturação da UEG aconteceu nesse contexto nacional, por isso

[...] embora engendrado no âmbito da política estadual, ocorreu em um momento de grande movimentação em torno da Reforma do Estado, capitaneada por Bresser-Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso [...] A alusão à Reforma explica-se pelo fato de que algumas decisões afeitas à criação e organização da UEG foram influenciadas e /ou determinadas por cláusulas definidas no âmbito de tal reforma (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 182).

Em 11 de novembro de 1999, por meio da Lei N. 13.550, o governo do estado de Goiás realizou nova reforma administrativa, extinguindo algumas secretarias como as da Administração, a da Cultura e a da Ciência e Tecnologia, e foram criadas a Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos (Aganp), a Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (Agepel) e a Secretaria Extraordinária de Ciência e Tecnologia, esta última com as mesmas características da secretaria anterior sendo também responsável pela política de educação superior do governo do Estado (MOREIRA, 2007).

Em 2002, o governo Marconi Perillo promove outra reforma na estrutura administrativa do estado pela Lei N. 14.383, de 31 de dezembro de 2002, ampliando o modelo gerencial em sua gestão. Neste processo de reforma, ocorre o credenciamento da UEG em 2002, por meio do Decreto do Governador do Estado n. 5.560 de 01 de março de 2002, com efeito retroativo a 16 de abril de 1999. Aconteceram, ainda, por meio da Lei N. 15.123, de 11 de fevereiro de 2005 e da Lei N. 15.724, de 29 de junho de 2006, mais duas reorganizações menores do poder executivo.

Alguns anos depois Alcides Rodrigues, que era o vice-governador do estado, ganha as eleições e assume o governo do estado de Goiás (2007-2010). Em maio de 2008 esse governo imprime a reforma administrativa por meio da Lei N. 16.272, na qual se extinguiu a Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG). Assim, a UEG deixou de ter caráter fundacional e tornou-se uma autarquia. Esse governo ainda promove mais uma mudança na organização administrativa por meio da Lei N. 16.365, de 7 de outubro de 2008.

Em 2011 Marconi Perillo assume novo mandato e promove nova reforma administrativa de Goiás, regulamentada pela Lei nº 17.257, com a implantação das gerências na estrutura complementar das agências, secretarias e autarquias, no caso da UEG, por meio Decreto nº 7.275, de 2011. Esse modelo administrativo ganha novo capítulo ao ser implantado sistema de meritocracia levado a efeito pela Escola de Governo Henrique Santillo (EGHS) e alcançando todos os órgãos do estado goiano, inclusive as autarquias, como é o caso da UEG.

O sistema de meritocracia prevê certames realizados pela EGHS, por meio da publicação de editais, que propiciem aos servidores efetivos da Administração Pública Estadual ocuparem os cargos de gerentes, assessores, assistentes e outros cargos

comissionados nos diversos órgãos do estado de Goiás. Os certames são organizados em fases, que podem se caracterizar pela realização de provas, avaliação curricular e entrevistas, que em geral, são a última fase da seleção.

Na Universidade foi criada a Vice-Reitoria e na estrutura organizacional complementar, foram criadas as Gerências pertinentes a cada Pró-Reitoria ou Diretoria, entre elas a GerAI. Por meio do processo de meritocracia, foram selecionados os onze gerentes, dentre eles a gerente de avaliação institucional, bem como houve uma atualização do Estatuto da UEG, regulamentado pelo Decreto nº 7.741, de 2011.

A Universidade se submeteu a gestão gerencial e à meritocracia por força de lei, num processo de imposição que não considerou a autonomia universitária. Em suma, o Gerente de Avaliação Institucional é escolhido em processo seletivo de meritocracia externo, fica vinculado ao Gabinete do Reitor (Art. 30, parágrafo único do Estatuto da UEG - Decreto N. 7.441/2011) e se torna, também, presidente da CPA, que passa a coordenar as atividades avaliativas na Universidade.

Mais uma vez a ação de intervenção e dominação do campo político e de poder, desta feita impondo princípios da gestão gerencial à gestão da universidade, que por sua natureza, tem especificidades e que deveria exercer nesse processo a sua autonomia constitucional.

Em 3 de dezembro de dezembro de 2014, em meio a mais uma reforma administrativa na gestão Perillo, foi sancionada a Lei N. 18.687, que dispunha sobre a reorganização administrativa do Poder Executivo e dava outras providências. Em 29 de dezembro de 2014 foi publicada a Lei N. 18.746, com alterações na Lei N. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, adequando-a às prescrições da Lei N. 18.687, de 03 de dezembro de 2014, e dava outras providências, dentre as quais o jurisdicionamento da UEG à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação. Essa lei foi depois alterada pela Lei N. 19.515, de 2 de dezembro de 2016 e no ano seguinte pela LEI N. 19.865, de 16 de outubro de 2017, as quais fecharam o ciclo com duas reformas menores da estrutura administrativa do governo.

Abreu Júnior (2017, p. 209, 210) chama atenção para o fato de que a

[...] ata da Reunião do CsU imediatamente anterior à reforma administrativa fez menção ao novo jurisdicionamento, dizendo que isso diminui os prazos para o trâmite de processos administrativos e que a mudança favoreceu a instituição, não sendo seguida de qualquer consideração dos conselheiros acerca do valor dessa reforma e seus impactos sobre a UEG.

Ao analisar as atas das reuniões do conselhos superiores da UEG, confirmou-se essa

assertiva, pois não se identificou considerações consistentes dos conselheiros após a promulgação das leis que normatizaram as reformas administrativas do estado de Goiás e que tiveram desdobramentos no modelo de gestão da Universidade.

O fato é que essas reformas do estado e a administração gerencial tiveram impactos na UEG, dentre os quais: a) dificuldades na concepção de universidade; b) afirmação da identidade institucional; c) definição do *habitus* gestor da institucional.

Oliveira e Ferreira (2008), por exemplo, constaram que a criação da UEG no contexto das reformas do Estado (no Brasil e em Goiás) levou a pouca clareza em relação à sua concepção de universidade e função social, bem como à dificuldade de compreender o processo de constituição de sua identidade institucional no cenário goiano, regional e nacional. No mesmo sentido, Abreu Júnior (2017, p. 254, 255) constata que os documentos institucionais:

Ora se atém a uma concepção de formação em nível superior da força de trabalho para Goiás, como está estabelecido na missão constante do PDI, ora, em outros momentos, se mostra interessada em oferecer formação tecnológica como elemento estratégico de desenvolvimento econômico aos arranjos produtivos locais. Outras vezes, ainda, adota uma concepção de universidade voltada para a produção de conhecimento científico, artístico e cultural.

Para os fins deste estudo é relevante que a concepção de universidade tem repercussão na concepção de avaliação institucional adotada, assim como o *habitus* gestor tem repercussões no *habitus* da avaliação.

Há várias concepções de universidade, mas, de maneira bem sintetizada, a maioria pode estar contida em dois paradigmas: um centrado na sua função instrumental, econômica e na formação para o mercado, adotando-o como referência e não a sociedade. Para este paradigma a educação superior é um serviço e não um direito; o outro é centrado na produção e socialização de conhecimentos que tenham mérito científico, valor social e formativo. Sua referência é a sociedade, a cidadania pública, buscando o desenvolvimento do conhecimento e a formação como bens públicos, comuns e direitos de todos (DIAS SOBRINHO, 2005).

Neste trabalho a concepção de universidade adotada se alinha com o segundo destes paradigmas, razão pela qual se espera a formação para o trabalho, a emancipação e a formação humana completa, para a vida em sociedade e seus diferentes aspectos e desafios (FREITAS, 2005). É a universidade cuja responsabilidade social signifique “[...] relevância científica e pertinência, fortalecimento da vida democrática e da justiça social,

aprofundamento da ética e do sentido estético da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172).

Para a universidade centrada no mercado, a concepção estará mais voltada para avaliação de produto, somativa, com elementos quantitativos e mensuráveis, pontuações e classificações, questões econômicas, rentabilidade, custo/benefício, eficiência, entre outros, com o objetivo de controlar a qualidade e averiguar o desempenho dessas universidades por meio da regulação, controle e prestação de contas.

Para a universidade centrada na sociedade, a concepção de avaliação será de natureza mais emancipatória (SAUL, 1988), democrática e processual, com função formativa e informativa e estará mais voltada para as questões qualitativas, impulsionando o estabelecimento da cultura avaliativa com o objetivo de aprimoramento dos valores institucionais, aprendizagem política, atitudes éticas, transformação da realidade institucional, buscando a qualidade social da Universidade.

Quanto ao *habitus* gestor, especificamente na UEG, a administração central é impactada pelas constantes ingerências políticas e da gestão gerencial do estado, o que fica claro com o estabelecimento das gerências como órgãos de assessoria técnica, que devem subsidiar a Reitoria e Pró-reitorias, a quem estão subordinados, com dados, informes estatísticos, relatórios e pesquisas.

Além da concretização da gestão gerencial, aconteceram os impactos simbólicos:

[...] as Gerências dão um destaque a quem a ocupa como cargo, expressam o poder de mando administrativo, incorporado ao volume e espécie de capital que imprime poder para a ocupação de espaço pela Gerência na organização administrativa, bem como é medido o poder do agente/profissional que ocupa a cadeira (NOLETO, 2018, p. 265).

A criação das gerências na Instituição deu materialidade à gestão burocrática gerencial, de caráter regulador e, também, acumulação de capital para que os agentes se movimentassem na UEG, como “microcosmo” do campo da educação superior em Goiás, nas relações de internas e externas de poder.

Vale destacar as alterações na avaliação institucional com a criação da GerAI, as quais serão analisadas no capítulo II.

4. As reformas e a educação superior.

Como visto anteriormente, desde os anos 1980 vêm sendo implementadas reformas

nos diversos países, de acordo com o processo de mundialização ou acumulação flexível do capital.

É a implantação da ordem neoliberal pelo “Proto-Estado-Global” (GAMBOA, 2009, p. 100), por meio de uma agenda internacional. Esta agenda “[...] pressupõe a atuação de forças econômicas supra e transnacionalmente, que ultrapassam as fronteiras nacionais, reconstruindo as relações entre as nações” (LOPES, 2019, p. 65) e é implementada por meio das políticas dos organismos e instituições setoriais internacionais. No caso da educação, gradativamente, adotou-se uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004), que induz as políticas nacionais para a educação superior, privilegiando a adoção de medidas liberais.

De acordo com Lopes (2019, p. 275)

A partir da atuação de organismos multilaterais, foi constituída uma agenda globalmente estruturada para a educação, alterando o complexo campo da decisão política em educação, de modo a ampliar os protagonistas para além da dimensão nacional. Nesse sentido, o papel dos Estados na gestão da educação foi transfigurado, na medida em que instituições globais passaram a induzir e elaborar as políticas educacionais, tendo destaque a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Ferreira e Oliveira (2010, p. 53) ressaltam que as reformas da educação superior

[...] seguiram, em geral, a *agenda globalmente estruturada* para esse nível de ensino, apesar das especificidades, na sua concretização em diferentes países. 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, dentre outros) desempenham importante papel na focalização de prioridades, diagnósticos e indicações de experiências bem sucedidas para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelo sistema de educação superior dos países, sobretudo os periféricos (grifo nosso).

Em relação à UNESCO:

[...] ainda que não possua poder discricionário direto para determinar as medidas no campo da educação superior, empresta-lhe o apoio técnico, muitas vezes influenciando por meio de diagnósticos comparativos internacionais (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006) e alimentando, com os indicadores propostos por ela, as tomadas de decisões políticas adotadas por grandes instituições financeiras, incluindo o Banco Mundial e a OCDE, notadamente, no que diz respeito à articulação entre avaliação e qualidade da educação superior (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 95).

Fato é que as mudanças implementadas com as reformas do Estado promoveram e

continuam promovendo mudanças na educação superior do Brasil. Esta relação foi resumida por Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 17) da seguinte maneira:

O contexto atual pode ser compreendido a partir da crise do capitalismo nos anos 1970 (sobretudo do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção), bem como da intensificação do processo de mundialização do capital – especialmente do capital financeiro –, da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção das políticas neoliberais, sobretudo na década de 1990, que preconizam o mercado como portador da racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva. Nesse cenário, efetuou-se a reforma do Estado e, subjacente a esse processo, a reforma do sistema educativo no Brasil, em sintonia com os organismos multilaterais, resultando na crescente ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais.

A esse respeito, Sguissardi (2006, p. 365) assinala:

Serão os ventos e a avalanche neoliberais na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) que irão condicionar, nos últimos anos, a nova configuração da universidade em nosso País e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários. A drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, entre outras formas de retirada do Estado da manutenção do setor, a contenção na sua expansão, o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial a que tem fins lucrativos, o aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-Estado do Bem-Estar. Mesmo nos países centrais, abandona-se a ideia de universidade autônoma, de universidade de pesquisa e busca do saber desinteressado, às expensas do Fundo Público. As teses de que o conhecimento e, particularmente, os ensinamentos superiores são bens antes privados que públicos, de que o retorno social e individual dos recursos aplicados na educação superior seria inferior ao dos recursos aplicados na educação básica e de que, portanto, os países em dificuldades econômicas deveriam direcionar seus poucos recursos quase exclusivamente para esta, entre outras teses, têm orientado as políticas públicas de educação superior no país nos últimos anos.

Assim, é nesse contexto de mundialização do capital e processo de reestruturação produtiva que ocorrem a reestruturação e ressignificação da educação superior e as reformas no campo educacional, que no Brasil podem ser vistas a partir da “[...] privatização dos serviços educacionais, na redução de gastos públicos com a educação, privilegia-se o financiamento do ensino básico em detrimento do ensino superior, o imperativo financeiro visa reduzir os gastos públicos com a educação” (SILVA; REIS, 2011, p. 3). Conforme Oliveira (2013, p. 21) “[...] o governo passou a advogar e empreender ações que tornavam a

Educação Superior mais variada, flexível, competitiva, segundo a lógica do mercado e do chamado estado avaliador”.

Portanto, as reformas na educação superior brasileira seguiram a agenda globalmente estruturada (AGE) e o cronograma das reformas do Estado brasileiro, com seu início de maneira mais tímida no governo Fernando Collor de Melo, algumas outras iniciativas no Governo Itamar Franco e seu aprofundamento no governo FHC, com sua continuidade, mas com diferenças importantes nos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, como se verá adiante.

Conforme Abreu Júnior (2017, p. 97) a “[...] articulação da educação brasileira aos moldes neoliberais teve início no governo de Fernando Collor (1990-1992)”. O autor menciona o estudo de Fonseca e Scaff (2015), no qual se identificou uma série de documentos contemplando os princípios, as diretrizes e as metas para a educação (BRASIL/MEC, 1990). A conclusão é que aquelas políticas tinham como base a administração gerencial e estratégias de monitoramento, medição e avaliação do produto da ação educativa, cujos resultados passaram a referenciar a sua qualidade.

No governo de Itamar Franco (1992-1994), o destaque foi a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, para atender às exigências da UNESCO aos países membros, segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência Internacional de Jomtien, Tailândia, em 1990. Neste Plano, as orientações foram priorizar e ampliar o ensino fundamental, em detrimento do ensino médio e superior, e implantar um amplo sistema de avaliação da educação básica e superior. Para a educação superior, o MEC estabeleceu mecanismos de avaliação que assegurassem as condições indispensáveis para as instituições, avalizando o princípio de que elas deviam prestação de contas à sociedade. Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).

No governo FHC (1995-2002), o Plano Plurianual (PPA) “Brasil em Ação” para o período 1996-1999 e o PPA “Avança Brasil” para o período 2000-2003 estavam em consonância com o objetivo de modernizar e racionalizar as atividades estatais, conferindo a algumas áreas o status de serviços não-exclusivos do Estado, dentre os quais a educação, concebida não mais como um bem ou direito público e gratuito, e sim, como um serviço que pode ser privatizado ou ofertado por organizações sociais prestadoras de serviço que estabeleceriam contratos de gestão com o Estado. Passou-se a reduzir os financiamentos públicos e a intensificar-se a expansão das IES, das vagas e das matrículas, exigindo a rendição da educação à racionalidade gerencial, privada e mercadológica. Foi o início da economização da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Na mesma direção, Ferreira e Oliveira (2010, p. 52) registram que as universidades foram e são “[...] cada vez mais constrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a Educação Superior é vista como bem público, direito social e dever do Estado, para um referencial economicista”.

Nos governos Lula da Silva (2003-2010) o PPA 2004-2007 “Plano Brasil de Todos” tinha como objetivo central promover o desenvolvimento com justiça social, por meio de parcerias e da construção de amplos consensos (BRASIL, 2003). O PPA 2008-2011 “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” previa as ações do governo organizadas em 3 eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade. Como se observa no título do plano, a qualidade da educação¹⁶ foi alçada à prioridade nacional. Esses Planos tiveram caráter mais democrático, no entanto, os contingenciamentos de verbas públicas e falta de articulação entre os órgãos governamentais, restringiram-nos à manutenção da estabilidade econômica e do equilíbrio fiscal (FONSECA; FERREIRA, 2011). Ainda assim, a tentativa foi de buscar formas de conciliar os princípios da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) com as diretrizes e determinações mercadológicas para a educação advindas das organizações internacionais.

No primeiro mandato de Lula da Silva (2003-2006), o debate voltado à política de educação superior teve início com a organização do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), cuja análise efetivada sobre as IES foi calamitoso, pois em função da crise fiscal não se concretizaram novos investimentos nas instituições federais de educação superior (IFES) e, nas instituições privadas, por causa da grande expansão ocorrida no governo FHC, havia uma inadimplência quase generalizada. As soluções propostas pelo GTI foram a constituição de um programa urgente de subsídio ao ensino superior e uma profunda reforma universitária (OTRANTO, 2006). Como resultado, as ações foram as seguintes: a inauguração do Programa Universidade para Todos (ProUni), a Lei de Inovação Tecnológica, a educação à distância (EaD), o Sinaes e as Parcerias Público-Privadas (PPP), com estímulos financeiros às instituições privadas na direção do que “prescrevia” o BM (DE PAULA *et al.*, 2016).

No segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010), além da continuidade das ações do primeiro mandato, a principal iniciativa foi a criação, por meio do Decreto n. 6.096/2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual foi uma das medidas que constituem o Plano de Desenvolvimento da

¹⁶ Faz-se necessário compreender sempre que a expressão qualidade da educação é apresentada, há uma concepção que a define. Durante o trabalho e, especialmente, no capítulo I, seção 4.1, serão apresentadas algumas concepções de qualidade e ao que elas estão referenciadas.

Educação (PDE) (BRASIL, 2007). De acordo com o sítio¹⁷ oficial do Reuni, “As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país” (DE PAULA *et al*, 2016, p. 75).

Nos governos Dilma Rousseff (2011-2016) verifica-se a continuidade dos programas criados por Lula, com destaque para o aumento de vagas para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Também, foi criado, em 2011, o Programa Ciências Sem Fronteiras, com a finalidade de “[...] promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”, por meio da concessão de bolsas para intercâmbio com instituições de educação ao redor do mundo (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2014).

No governo Lula aconteceu a amortização da dívida pública externa, no entanto, os vários anos de orientação dos órgãos multilaterais fizeram com que o receituário neoliberal já estivesse internalizado nas esferas administrativas do governo brasileiro. Por isso, as PPP nortearam a estratégia para a Educação nos Governos de Lula e Dilma, seguindo de uma maneira mais branda a cartilha do BM, na intenção de abrir a educação para o mercado (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2014).

Ainda assim, quando contrastado com governos anteriores, os números dos Governos Lula e Dilma Rousseff para a Educação Superior e Técnica foram expressivos, especialmente, com a criação dos Institutos Federais e a instalação de novas universidades federais, com foco na inclusão social e no atendimento do interior do país. Houve democratização do acesso, com número significativo de alunos das camadas da população com baixo poder aquisitivo inclusos nesse nível de educação (ABREU JÚNIOR, 2017).

Dias Sobrinho (2005) esclarece que os dilemas do campo da educação superior se apresentam em função da crise estrutural do Estado e as reformas promovidas pelas políticas neoliberais que ocasionaram o grande dilema da educação superior: educação como direito social e bem público ou educação como negócio e mercadoria. Daí advém as tensões entre regulação e emancipação/autonomia e, também, entre público e privado.

Isto se originou, como discutido anteriormente, da ingerência das organizações financeiras internacionais e sua implementação pragmática capitaneada pelo FMI e pelo BM, com orientações que respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes, em que

¹⁷ <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 18 de fev. 2019.

quase sempre o BM “[...] impõe aos países que buscam seus empréstimos que a educação se ajuste a restrições orçamentárias, tornando-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, assumindo, de preferência, o modelo gerencial” (ASSIS, 2008, p. 41).

A influência dessas organizações nas políticas educacionais, ensejam muitas disputas no campo da educação e dão lugar a muitos debates (AFONSO, 2005; DOURADO, 2002). Exemplos dessas disputas se deram na elaboração e aprovação da Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, promulgado por meio da Lei N. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, promulgado por meio da Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014.

A LDB/1996, embora recebendo a influência decisiva do Senado, alinhado aos interesses do governo, teve incorporados vários dispositivos das propostas da comunidade acadêmica, num total de 22 artigos exclusivamente dedicados à educação superior. No entanto, a ação do governo dominou a elaboração final do texto, valendo-se do capital (cultural, social, político, simbólico) do Senador Darcy Ribeiro para contribuir decisivamente com seu intento, negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁸ (BRZEZINSKI, 1999; 2001).

Conforme Dourado (2016, p. 11)

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas acerca do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como substrato desta, da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, de suas redes e instituições. Perpassam essas concepções distintas visões e posturas político-pedagógicas que se materializam em vários campos, sobretudo, no financiamento e nos processos de gestão.

Na elaboração do PNE 2001-2011, houve predominância da influência do governo. Elaborado sob a coordenação do MEC, que, embora tenha ouvido os vários agentes sociais, procurou com esse plano, atender acima de tudo, ao disposto no § 1º do Art. 87 da LDB/1996, e elaborou as diretrizes e metas para os dez anos seguintes em sintonia com a Declaração mundial de educação para todos. As disputas no campo demonstram reações indignadas de

¹⁸ A partir dos princípios da Carta de Goiânia (1986), documento emanado da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia no ano de 1986, com a presença de mais de 6.000 pessoas, 15 entidades representativas formaram o Fórum de Educação na Constituinte lançado oficialmente em 9 de abril de 1987, por intermédio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita e, posteriormente, denominado de Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública no ano de 1988, para atuar no processo de elaboração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O FNDEP foi um dos movimentos sociais da área educacional mais relevante dos últimos trinta anos, trazendo contribuições para conquistas no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) e nas discussões dos dois Planos Nacionais de Educação que sucederam após promulgação da LDBEN/96 (PINHEIRO, 2015).

entidades acadêmicas, sindicais e estudantis aos nove vetos do Presidente FHC ao financiamento da educação proposto pelo PNE/2001, que decidiu pelo capital econômico, ao acatar as sugestões dos ministros da área econômica e do planejamento.

Dourado (p. 2016, 18) afirma que

A proposta de PNE da sociedade brasileira previa um conjunto de princípios que não foram incorporados no plano aprovado, destacando-se a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), a redefinição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a garantia de ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB. A aprovação do PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso.

A aprovação do PNE 2014-2024, também, se deu no contexto de lutas e resistências entre a sociedade civil e a sociedade política, com participação das entidades acadêmicas e posicionamentos oriundos das Conferências Nacionais de Educação. Foram complexas discussões por quase quatro anos durante a tramitação no Congresso Nacional, que levaram a consensos e resultados possíveis, o que permitiu a sua aprovação sem vetos (DOURADO, 2012; 2016; 2017). Conforme o autor

[...] os principais desafios atuais referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como um efetivo esforço de ampliação dos recursos para a educação (DOURADO, 2016, p. 20).

Bourdieu (1998b, p. 82) argumenta que é possível entender esse jogo porque

[...] o discurso neoliberal não é um discurso como os outros. [...], é um "discurso forte", que só é tão forte e tão difícil de combater porque tem a favor de si todas as forças de um mundo de relações de força, que ele contribui para fazer tal como é, sobretudo orientando as escolhas econômicas daqueles que dominam as relações econômicas e acrescentando assim a sua força própria, propriamente simbólica, a essas relações de força. Em nome desse programa científico de conhecimento convertido em programa político de ação, cumpre-se um imenso trabalho político (renegado, pois aparentemente puramente negativo) que visa criar as condições de realização e de funcionamento da "teoria"; um programa de destruição metódica dos coletivos (a economia neoclássica querendo lidar apenas com indivíduos, mesmo quando se trata de empresas, sindicatos ou famílias).

O campo da educação se movimenta de maneira similar a qualquer outro campo social, “[...] como o campo religioso ou o campo político, nos quais em particular, os adversários lutam para impor princípios de visão e de divisão do mundo social, sistemas de classificações

[...]” (BOURDIEU, 2004, p. 33). O campo da educação superior é composto por agentes individuais e agentes coletivos. No jogo das relações do campo e com outros campos, há movimentos, lutas, concorrências para se afirmar o lugar e a distinção dos sujeitos e das IES no campo.

Por isso, é um campo complexo, porque a luta é intensa entre os agentes individuais, entre estes e os agentes coletivos e entre os próprios agentes coletivos, além da permanente tensão entre todos os agentes e o Estado.

Pela formação dos agentes do campo, pela luta de concepções, não há espaço para conformidade, havendo um processo permanente de desenvolvimento entre o instituído e o instituinte, entre a regulação e a emancipação, entre a busca para atendimento à sociedade, da qual faz parte, mas, ao mesmo tempo, a tentativa de transformá-la.

Esta tensão e as contradições fazem parte da natureza, do *ethos* da universidade, como lugar da pluralidade e do livre pensar. Assim é possível compreender a tensão entre a defesa da universidade centrada na sua função instrumental, econômica e na formação para o mercado e a defesa da universidade centrada na produção e socialização de conhecimentos que tenham mérito científico, valor social e formativo.

No contexto atual, não há como negar a necessidade da formação para o trabalho, mas, não se pode prescindir da formação humana de cidadão críticos e socialmente responsáveis, o que é possível ao se pensar, não a contradição, mas por meio dela. Daí a importância das ciências humanas na formação de todos os universitários.

No entanto, por meio da violência simbólica, no contexto neoliberal, há a prevalência das orientações para que as IES, públicas e privadas, sejam empreendedoras, apresentem resultados alinhados com os organismos financeiros multilaterais e incentivem a produtividade e a competitividade (SILVA, 2002).

Nesse sentido, há uma

[...] tentativa explícita dos setores econômicos de tornar os diplomas menos valorizados nas trocas que serão estabelecidas no “mercado de trabalho”, uma vez que, ao reduzi-lo às habilidades técnicas e operacionais, promovem-se uma relação muito direta entre o diploma e o cargo [...] Esta tendência vem enfrentando forte resistência do Sistema de Ensino (SE) que insiste em manter a sua autonomia. Esta resistência, segundo Bourdieu acarreta uma relação de força do SE que valoriza e “eterniza” o diploma e o sistema econômico que pretende minimizar esta força, provocando uma confusão na relação que se estabelece entre o diploma e o cargo a ser ocupado (ASSIS, 2008, p. 109).

Como existe uma relação estreita entre o valor do diploma e o poder que ele confere ao diplomado, é de se esperar “[...] que os produtores do diploma estejam sempre prontos para

defenderem a sua autonomia, na contramão do sistema econômico que desejam reduzir ou acabar com esta autonomia” (*id. ibid*, p. 111).

Mesmo com resistências, observa-se, ao final, que a maior parte das mudanças na educação superior brasileira foram implementadas com o objetivo de formar profissionais com as competências necessárias para atender às demandas do setor produtivo e os interesses do mercado, mas sempre com a preocupação de legitimar as ações do Estado ao demonstrar interesse para com os cidadãos e para com a educação.

Hey (2008, p. 163) afirma que os

[...] agentes no interior de tal espaço, dotados de um sistema de disposições, com competências específicas, diferentes espécies de capital e seus interesses, confrontam-se na luta para legitimar determinada concepção de sistema de educação superior, a qual é, acima de tudo, uma forma de visão do mundo social.

Oliveira e Catani (2011, p. 19), assim resumem a situação do campo da educação superior no Brasil:

De um modo geral, mesmo sem intenção deliberada e explícita, dominantes e dominados no campo universitário poderão, cada vez mais, se submeter à lógica hegemônica, à lógica e ao processo de reconfiguração da Educação Superior. O campo universitário vem, pois, sendo levado pelas políticas públicas de Educação Superior e subordina-se a uma determinada lógica externa, perdendo paulatinamente a autonomia para se auto definir, o que se dá em grande parte pela intensificação de sua própria natureza, como espaço de luta pela distinção universitária, autoridade científica e poder acadêmico-científico.

É assim que na lógica da NGP há uma mudança do conceito tradicional de governo, apoiados nos valores acadêmicos e na colegialidade, para conceitos e atitudes de gestão vindos do setor privado (AMARAL, 2010). Há a adoção do modelo gerencial de administração e a substituição do conceito de direito social pelo de serviços sociais, a educação é transformada em serviço competitivo e não-exclusivo do Estado, o que resulta em novo modelo de expansão e avaliação da educação superior (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). Sendo assim, as reformas do Estado deram origem às reformas na educação superior, com preponderância da avaliação institucional.

5. As reformas e sua relação com a avaliação.

Segundo Afonso (2005), a partir dos anos 1980, os governos dos Estados Unidos e no Reino Unido, em especial, fizeram emergir um Estado-avaliador. A partir de então, a

avaliação tornou-se um mecanismo importante para implementar a lógica do mercado. A educação superior foi inserida num espaço de “quase-mercado” educacional, onde as IES, inclusive as públicas passaram a ser encaradas como prestadoras de serviços, regidas pelas leis de mercado.

A avaliação é, então, pensada como mecanismo de implantação e fortalecimento de um dado projeto educacional e de sociedade, bem como política pública, cujo foco é a qualidade mensurada pelos resultados, que por sua vez são aferidos por meio de “[...] um eficiente sistema de avaliação cujos critérios, em grande medida, se norteariam pela busca da eficiência, sinônimo de adequação às demandas do mercado” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 52).

Dá a importância do conhecimento deste contexto para se compreender os processos avaliativos das IES e, para trazer luz e compreensão em como se chegou ao momento atual da avaliação da educação superior, é preciso conhecer a trajetória da avaliação no contexto brasileiro.

A avaliação surge na universidade brasileira na década de 1970, com a avaliação dos programas de pós-graduação, assumida e realizada, a partir de 1977, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nas décadas 1980-1990, como tentativa de assegurar a qualidade do ensino de graduação, diante da expansão do número de cursos superiores e das matrículas, surgiram propostas de educação superior e de avaliação. Barreyro e Rothen (2008, p. 132) destacam quatro momentos nesse sentido:

Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985), o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (1993).

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) foi desenvolvido por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE) com o objetivo de avaliar a Reforma Universitária implantada durante a Ditadura Militar, portanto, para conhecer a realidade das universidades e instituições isoladas, públicas e privadas, mas, não no sentido amplo das múltiplas dimensões da educação superior. Para isso, procurou fazê-lo como um projeto de pesquisa sobre o estado da educação superior no país e utilizou-se da avaliação institucional, especialmente, a avaliação interna, com a participação da comunidade. O Programa não

chegou a apresentar seus resultados, pois foi desativado um ano depois do começo dos trabalhos por causa de disputas internas no MEC (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Por meio do Decreto 91.177/1985, o Governo José Sarney constituiu a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior, composta por “notáveis” no campo da educação superior e das políticas públicas, com o objetivo de propor a reformulação da educação superior em meio ao processo de redemocratização do país. Entre consensos e divergências a Comissão apresentou um documento denominado “uma nova política para a educação superior brasileira”, propondo o aumento da autonomia universitária com um acompanhamento por meio de avaliações externas (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) foi criado no âmbito do MEC para elaborar a proposta de Reforma Universitária a partir do relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. O Grupo, composto por agentes com distinção no campo da educação superior, apresentou um Relatório, inclusive com propostas de reformulações das universidades federais, o qual serviu de base para a proposta de um anteprojeto de Lei. Como houve uma reação muito forte da comunidade acadêmica, o Governo retirou o anteprojeto, mas, suas políticas educacionais foram guiadas pelas orientações nele presentes, especialmente, as ideias de regulação e controle por meio da avaliação institucional, com o objetivo de controlar a qualidade e averiguar o desempenho dessas universidades (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Em 1993, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) publicou a Portaria N. 130, que criava a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, composta por entidades representativas no campo da educação superior. Para esta Comissão, a avaliação institucional seria a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1993) e o seu objetivo seria a avaliação do desempenho com vistas ao aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social. A comissão apresentou um “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional”, que deu origem ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), tendo como princípios: 1. Globalidade. 2. Comparabilidade. 3. Respeito à identidade institucional. 4. Não punição ou premiação. 5. Adesão voluntária. 6. Legitimidade. 7. Continuidade (BRASIL, 1993), com a visão de que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em se conhecer e fazer ajustes em seu projeto acadêmico e social (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O Paiub obteve grande adesão das IES brasileiras pelo seu caráter participativo, autoavaliativo, formativo e emancipatório e objetivo de melhorar a gestão e o trabalho acadêmico. Buscou a elaboração de Programas de Avaliação Institucional formativos, com concepção global e universal da educação de qualidade, mas preservando ao mesmo tempo a identidade, a diversidade cultural e os valores de cada universidade. Respeitou a autonomia das universidades, que construíram os seus próprios projetos participativos de avaliação institucional, levando em conta a avaliação interna e a avaliação externa (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003; BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Verifica-se que estas propostas foram, em sua maioria, elaboradas por notáveis, cujo capital simbólico e consequente distinção os levou a compor comissões, grupos de trabalho e a exercer influência nas políticas para a educação superior, inclusive a avaliação. Apenas o Paiub teve uma participação maior da comunidade acadêmica brasileira, ainda assim, restrita a alguns agentes engajados e a alguns outros agentes notáveis do campo. Mas, o fator preponderante para as decisões e ações no campo foi o capital econômico, político e estatal.

No governo FHC, a avaliação institucional, que tinha um lugar secundário na definição dos projetos institucionais, passou a ocupar lugar importante nas políticas educacionais e IES brasileiras, ganhando relevância institucional, acadêmica e social, tornando-se instrumento fundamental na definição dos investimentos dos governos e agências multilaterais de financiamento (BIANCHETTI, 1999).

Portanto, foi no governo FHC que a avaliação da educação superior ganhou relevância e tinha como intenção: a) avaliação institucional, com base em diretrizes curriculares estruturadas pelos especialistas designados pelo Ministério da Educação, estabelecendo vínculo entre orçamento e desempenho de estudantes e professores; b) avaliação do desempenho dos professores, estratégia de produtividade que vincula gratificação com desempenho, quebrando a isonomia entre docentes ativos e aposentados; c) avaliação das habilidades e competências dos estudantes, mediante a realização de Exame Nacional de Cursos (ENC), o denominado “Provão”, de caráter obrigatório, uma vez que dele dependia o registro profissional, e que estabelecia alto grau de competitividade entre estudantes (CUNHA, 2003).

Meses antes da aprovação da LDB, o Decreto nº 2.026/1996 estabeleceu os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e IES. Incluíam quatro procedimentos: a análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional; a avaliação do desempenho individual das IES; a avaliação do ensino de graduação [...]; e avaliação dos programas de mestrado e doutorado [...] Além do ENC (Provão), outros instrumentos faziam parte deste modelo de avaliação: o Questionário sobre as condições socioeconômicas do aluno e suas

opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE), inicialmente chamada ACO (Avaliação das Condições de Oferta) e mais conhecida como visita das comissões de especialistas; e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários (LOPES, 2019, p. 171; BERTOLIN, 2004, p. 107).

Dentre esses procedimentos o Provão se destacou e foi tomado como a “própria avaliação”, uma vez que “[...] os outros tinham menor destaque na divulgação oficial, sendo os seus resultados utilizados para efeitos regulatórios no reconhecimento de cursos de graduação” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 959). A partir da adoção do Provão, o Paiub foi deixado de lado e acabou por falta de financiamento. Também foi dada menor importância ao Censo da Educação Superior e à Avaliação das Condições de Ensino (ACE), esta realizada por meio de visitas de comissões externas aos cursos (DIAS SOBRINHO, 2010a). A preponderância do Provão sobre os outros procedimentos se deveu a sua ênfase na medição e seu caráter classificatório por meio da elaboração de rankings, importantes para as intenções do mercado.

A aprovação da LDB/1996 ratificou o disposto constitucional, estabelecendo, em seu título IV, que à União compete autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as instituições de educação superior. Para tanto, deverá assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior com a cooperação dos sistemas responsáveis sobre este nível de educação, objetivando, segundo o texto da lei, assegurar a qualidade dos cursos mediante um sistema de regulação para credenciamento e credenciamento de instituições (ABREU JÚNIOR, 2017). Desta forma, deu novos contornos ao controle do Estado sobre o sistema educacional. Além disso, a LDB/1996 descentralizou a possibilidade de oferta de cursos superiores, ao mesmo tempo criou as condições legais para que a União, por meio da avaliação, tivesse controle sobre os cursos e IES. Vale lembrar a já mencionada luta de campos para a aprovação desta lei.

A partir desse momento, o Governo FHC intensificou a expansão acelerada da educação superior por meio de instituições privadas, adotando a gestão gerencial nas políticas educacionais, com objetivos eficientistas e práticas descentralizadas, o que exigiu controles centralizados e, de forma especial, uma avaliação de natureza quantitativa e estandardizada (AFONSO, 2005). Nota-se pois que a “Avaliação institucional e expansão da educação superior pública e privada são, portanto, duas faces do mesmo fenômeno, que visa ampliar e descentralizar a oferta de vagas e centralizar, na União, o processo de avaliação e regulação desta oferta (CARVALHO; ASSIS, 2018, p. 332).

Neste contexto, a Medida Provisória N. 1.568/1997, convertida na Lei N. 9.448, de 14 de março de 1997, transformou o INEP em Autarquia Federal vinculado ao MEC, entre outras, com as seguintes finalidades do INEP, estão: coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho; subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação; e promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior (BRASIL/MEC, 1997).

Constata-se, assim, que “[...] a avaliação cumpre papel central nas políticas que visam transformar os sistemas de educação superior e tornar as instituições mais úteis e ligadas aos interesses e demandas do setor produtivo e do mundo do trabalho” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21).

A avaliação passou a ocupar relevante espaço na definição de políticas públicas para a educação superior, especialmente, a partir da sua inclusão como um dos principais instrumentos dos governos e agências multilaterais de financiamento na definição dos seus investimentos. Ela amplia seus efeitos e seus avanços na economia e na política, de forma especial, no contexto de expansão e diferenciação das IES, tendo em vista a sua natureza regulatória e classificatória e o uso de seus resultados para a competitividade no mercado educacional (ASSIS, 2008).

Seguiu-se a lógica dos governos que

[...] criaram mecanismos de avaliação da qualidade e de acreditação, quer com o objetivo da defesa do consumidor, quer como meio de prestar informação aos "clientes" do ensino superior para permitir que façam escolhas no mercado de ensino superior. A divulgação dos resultados das avaliações dos cursos e/ou das instituições pelos governos pretende fornecer aos alunos e às famílias a informação necessária para a promoção de escolhas economicamente racionais (AMARAL, 2010, p. 54).

É preciso considerar que [...] todos esses programas se instituíram em meio a disputas entre os campos políticos e científicos, uma vez que a avaliação se insere no rol das políticas educacionais e interfere na autonomia das universidades e na definição dos conteúdos curriculares e na gestão dos cursos e das IES (AMARAL, 2013, p. 50), afinal, “o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como ‘desinteressadas’ senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos)” (BOURDIEU, 1983b, p. 2).

Essas disputas continuaram na elaboração da proposta, nas discussões, aprovação e

implantação do Sinaes e persistem de forma intensa, como se constatará a seguir no relato sintetizado de sua trajetória na próxima seção.

5.1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

As posições no campo político se alteraram nas eleições de 2002 e Luís Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil. Surgiram novos agentes no campo da educação, mas, vale lembrar o adensamento do cenário globalizante em todo o mundo.

No início do governo, em 2003, o então ministro da Educação, Cristóvam Buarque, nomeou uma comissão denominada de Comissão Especial de Avaliação (CEA), composta por pesquisadores¹⁹ com capital simbólico e específico, e consequente distinção no subcampo da avaliação institucional²⁰, no seio das universidades brasileiras.

A CEA apresentou ao ministro, em 27 de agosto de 2003, uma nova proposta para a avaliação da educação superior por meio de um documento intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior Brasileira” (BRASIL/INEP, 2003).

A proposta apresentada era multidimensional, com múltiplos instrumentos, diversas metodologias e tipos de avaliação, na busca pela qualidade. A ideia era de sistema e de processo, indo muito além das iniciativas que a antecederam, procurando articular o autoconhecimento institucional, por meio da avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado, respeitando a identidade e a diversidade institucional (ASSIS, 2008; LOPES, 2019).

¹⁹ Designada pelas Portarias MEC/SESu N. 11, de 28/04/2003, e N. 19, de 27/05/2003, a CEA foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho (UNICAMP) e integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélió Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a UNE. Isto é, quinze professores de universidades, dois representantes do INEP, dois da SESu, um da CAPES e três estudantes. Daniel Ximenes (SESu) foi o coordenador executivo da CEA, assessorado por Adalberto Carvalho (SESu), e contou ainda com a colaboração de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Com exceção da UNE, não houve na composição representante de movimentos sociais, sindicais ou de associações.

²⁰ A organização dos pesquisadores e docentes, inicialmente das IFES, mas, atualmente de todas as categorias administrativas, permitiu a criação de um novo campo ou subcampo de conhecimento no país – a avaliação institucional, que foi sendo consolidado gradativamente e se instituiu em bases teórico-práticas, com fecunda pesquisa e produção bibliográfica.

A avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa) seria o ponto central do sistema ao qual seriam incorporadas as informações e os resultados do Censo da Educação Superior, cadastro das IES, avaliação da pós-graduação etc. Desta forma o processo avaliativo teria como princípio a globalidade, sendo o curso e o aluno avaliados em função da totalidade institucional (RISTOFF, 2008).

Para a avaliação dos discentes, seria criado o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), que seria aplicado a grupos amostrais de estudantes, no meio e no fim do curso. Segundo Dias Sobrinho (2010a, p. 212), o PAIDEIA:

[...] buscaria consolidar a ideia de processo, de integração, de movimento, evolução e inovação, contrapondo-se à avaliação produtivista, estática e de meros resultados. Não se tratava simplesmente de constatar desempenhos de estudantes, mas de avaliar as grandes tendências curriculares, as dinâmicas formativas e as relações interdisciplinares de conjuntos de cursos que constituem as grandes áreas do conhecimento, como ciências humanas, exatas, tecnológicas e da saúde.

Para coordenar e supervisionar o Sinaes, a CEA sugeriu a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) como instância nacional colegiada, órgão associado, articulado a outros órgãos do Poder Executivo, mas autônomo frente ao governo. Ela teria o papel de ser o elo entre as políticas estabelecidas pelo MEC e a sociedade, identificar os acertos e equívocos e orientar cada novo ciclo avaliativo (LOPES, 2019).

O conceito de avaliação é “polissêmico e plurirreferencial” (DIAS SOBRINHO, 2002) e, por isso, os processos avaliativos, de sua concepção até a utilização de seus resultados, seja qual for a tendência teórico-conceitual adotada, se inserem num campo complexo. O mesmo acontece com o conceito de qualidade aplicado à educação, que também é um conceito polissêmico e multifatorial. Sua definição e compreensão teórico-conceitual deve considerar as dimensões internas e externas às instituições educacionais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), além disso “[...] o que é considerado qualidade pelo setor acadêmico pode conflitar com a qualidade buscada pelos governos, com aquela percebida pela sociedade ou, então, a que corresponde às demandas do setor produtivo” (YARZABAL; VILA; RUIZ, 1999, *apud* ABREU JÚNIOR, 2017, p. 113).

Para Dias Sobrinho (2008) há dois tipos de paradigmas de qualidade da educação superior: o primeiro orientada por critérios objetivos, universais, científicos, quantitativos e mensuráveis, identificados às questões econômicas, tais como índice de desenvolvimento,

rentabilidade, cálculos do custo/benefício, eficiência, entre outros; o segundo, mais identificado com as instituições educativas e suas realidades políticas e sociais, considera relevantes elementos qualitativos como valores e atitudes éticas, inserção da universidade nas estratégias nacionais e regionais de consolidação da democracia, desenvolvimento da cidadania e da economia nacional, respeitando as identidades culturais e os ideais de coesão dos povos. A qualidade educacional de uma formação democrática não deve subjugar a ética à técnica e deve ser um bem público e que efetivamente desenvolva o conhecimento e a formação como bens comuns e direitos de todos (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 1227).

Nesse sentido, no que diz respeito à avaliação da educação superior, o conceito hegemônico de qualidade está identificado com o primeiro desses paradigmas e diretamente ligado à lógica gerencial, cumprimento de metas, produtividade, desempenho, eficácia, lucro, competitividade empregabilidade e tem com critério norteador o mercado e suas exigências ao campo do trabalho e às questões da economia (ABREU JÚNIOR, 2017). Nesta lógica, tem-se o desempenho verificado por meio de testes padronizados e sistemas de ranqueamento, que passam a dar o tom à políticas educacionais.

Neste trabalho a concepção de qualidade adotada é a de qualidade na perspectiva democrática, socialmente referenciada, em que se espera a formação para o trabalho, mas de nenhuma maneira se limita a isto, pois busca a emancipação e formação humana completa, para a vida em sociedade e seus diferentes aspectos e desafios (FREITAS, 2005). Considerando que

[...] o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social, Paro (2000) denuncia a atual incapacidade da escola de realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com uma sociedade mais humana, uma vez que as políticas públicas têm se preocupado mais com exames e com meta essencial de preparar para o mercado de trabalho (DE SORDI *et al.*, 2016, p. 724).

Do ponto de vista específico do objetivo dos processos avaliativos é a qualidade “[...] em uma perspectiva multidimensional [...] intimamente ligada à missão e aos valores da instituição. São eles que indicam uma situação prospectiva ideal e fazem mover a instituição para diminuir o espaço entre a instituição atual e uma situação desejada” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 114).

A proposta da CEA angariou resistências e críticas, exatamente por sua multidimensionalidade, natureza formativa e processual. Por um lado, porque a mensuração facilitada por meio das notas do Provão, representando a qualidade dos cursos, já fazia parte

na relação da sociedade com as IES desde sua implantação até o final do governo FHC e, por outro lado, por se tratar de um governo de base popular, afirmava-se a proposta em discussão como ideológica e partidária (BERTOLIN, 2004). Como exemplo das críticas recebidas, destaca-se a feita pelo jornal Folha de São Paulo em seu editorial de 4 de setembro de 2003:

[...] ao propor a avaliação por amostragem e o fim dos exames obrigatórios, a comissão acaba com a possibilidade de comparar diferentes escolas que oferecem o mesmo curso. Na linguagem do mercado, acaba com a concorrência entre as várias instituições – ou pelo menos a reduz consideravelmente. [...] "os alunos de menor renda, que com grande frequência só conseguem acesso à rede privada, perderiam sua principal ferramenta para julgar as escolas (BERTOLIN, 2004, p. 72).

Foi por isso que a proposta da CEA

“[...] ao passo que se submetia aos níveis de decisão, foi sendo reformulada no entrecchoque de interesses de grupos e frações de classe, de modo que alteraram significativamente aspectos do documento original. O processo de discussão no MEC foi marcado por conflitos em relação à função prioritária da avaliação (LOPES, 2019, p. 178).

Neste contexto

O então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, defendia explicitamente a manutenção, em linhas gerais, dos procedimentos da avaliação do governo anterior. Por sua vez, o relatório da Comissão Especial da Avaliação apresentou uma proposta com a visão da avaliação como formação/emancipação (ROTHEN, 2006, p. 114).

Esta foi a razão pela qual o ministro, para enfrentar as posições adversárias, fez alterações na proposta da CEA, também criou um índice e articulou a publicação da Medida Provisória (MP) N. 147/2003, que propunha a criação do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES).

Na exposição de motivos, o Ministro afirmava que a avaliação do SINAPES estava apoiada em quatro pilares: o processo de ensino; o processo de aprendizagem; a capacidade institucional; e a responsabilidade do curso com a sociedade em geral. Para cada um desses itens, seria construído um indicador parcial. Combinados, esses quatro indicadores comporiam o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES), embora o corpo da MPv não tenha feito nenhuma referência ao IDES, ou qualquer outro índice. Além disso, a MPv nº147/2003 propunha a criação da Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (CONAV), à qual caberia estabelecer as linhas acadêmicas, e da Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (CONAPES), que deliberaria sobre os critérios, métodos de análises e procedimentos. Ou seja, essas comissões teriam funções, respectivamente, consultivas e executivas (BRASIL, 2003). (LOPES, 2019, p. 178).

No início de 2004, Tarso Genro assumiu o MEC e colocou a MP N. 147/2003, proposta pelo ministro anterior, em discussão. O resultado foi que, com muitas e significativas modificações em relação à proposta inicial da CEA, o Congresso Nacional aprovou a Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes, explicitando como suas finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, e, ainda, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior, de modo a "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996" (BRASIL, 2004). Em 9 de julho de 2004, a Lei nº 10.861 foi regulamentada pela Portaria do MEC N. 2.051²¹.

Lima (*apud*, LOPES, 2019), faz um paralelo entre a proposta da CEA, o Sinapes de Cristovam Buarque e o Sinaes, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Comparativo entre o SINAES da CEA, o SINAPES e o SINAES aprovado pelo Congresso Nacional

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Proposta original da CEA	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) – Proposta MPv N. 147 de 15/12/2003	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004
1. O conceito de educação superior é mais amplo que o conceito de ensino, pois transcende o desempenho e o rendimento buscando os significados mais amplos da formação e a responsabilidade social das IES. A ênfase está na av. inst. e na visão de totalidade, articulação e integração entre as estruturas da educação superior em uma visão sistêmica.	1. Mantém a valorização da responsabilidade social dos cursos e das IES que os ofertam, mas adota a expressão “ensino superior” e dá maior ênfase à avaliação dos cursos, como o sistema adotado no Governo anterior, aproximando o conceito de avaliação ao de medição.	1. O conceito de educação superior assemelha-se à proposta do SINAES original, porém a ênfase múltipla está na avaliação institucional, de cursos e do desempenho discente, valorizando a responsabilidade social e a formação mais ampla na IES.
2. Ênfase nos aspectos qualitativos, sem abstrair os aspectos quantitativos.	2. Ênfase nos aspectos quantitativos com a proposta de estabelecimento do Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES), sem abstrair os aspectos qualitativos.	2. Buscar uma integração entre instrumentos que valorizem elementos descritivos e de valoração semiquantitativa, com elementos que também dão ênfase aos aspectos quantitativos.
3. Os pilares do modelo são 10 (dez) grandes grupos de indicadores: a missão institucional, o corpo de professores e pesquisadores, o corpo discente, o corpo técnico-administrativo, os currículos e programas, a produção acadêmico-científica, as atividades de extensão e ações de intervenção social, a infraestrutura, a gestão, e outros itens importantes pelas especificidades da instituição.	3. Os pilares do modelo são 4 (quatro): o processo de ensino, o processo de aprendizagem, a capacidade institucional, e a responsabilidade do curso.	3. As dimensões institucionais a serem avaliadas são as seguintes: a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI), a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, a responsabilidade social, a comunicação com a sociedade, as políticas internas para os corpos docente e técnico-administrativo, a organização e a

²¹ A Portaria MEC N. 2.051, de 9 de julho de 2004, foi revogada pela Portaria Normativa MEC N. 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, mas aquela teve suas disposições consolidadas nesta.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Proposta original da CEA	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) – Proposta MPv N. 147 de 15/12/2003	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004
		gestão institucional, a infraestrutura física, o planejamento e a autoavaliação, políticas de atendimento aos estudantes e a sustentabilidade financeira.
4. Propõe que a coordenação e a supervisão do SINAES sejam da competência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que, embora esteja vinculada ao MEC, compreende instância autônoma de articulação entre SESu, INEP, CAPES e sociedade. A CONAES tem um perfil mais técnico e acadêmico.	4. Propõe que as linhas acadêmicas da avaliação do ensino superior sejam estabelecidas pela Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (CONAV); e que os critérios, métodos de análises e procedimentos de avaliação sejam deliberados pela Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (CONAPES). Estas comissões são vinculadas ao MEC.	4. Propõe que a função de estabelecer os parâmetros gerais e as diretrizes de operacionalização do SINAES fique a cargo da CONAES, diferenciando-se da sua proposta original por apresentar aqui um perfil mais político.
5. A CONAES seria constituída por 12 membros com perfil de especialistas reconhecidos em Avaliação Educacional superior e gestores de IES com experiência concreta na coordenação ou execução de processos avaliativos. A SESu, o INEP, a CAPES e o SEMTEC teriam membros natos.	5. A CONAV teria 7 membros indicados pelo MEC, representando os corpos docente, discente e técnico-administrativo das IES e a CONAPES teria 7 membros também designados pelo MEC, dentre os quais o presidente do INEP, 2 outros representantes da CAPES e 3 representantes do MEC.	5. A CONAES terá 12 membros, sendo 1 representante do INEP, 1 da CAPES, 1 do corpo docente, 1 do corpo discente, 1 do corpo técnico-administrativo das IES e 5 representantes definidos pelo MEC dentre reconhecidos cidadãos com competência em avaliação ou gestão da educação superior.
6. Além da continuidade do processo avaliativo com a indicação de recomendações para melhorias em prazos estabelecidos, o SINAES dá ênfase à meta-avaliação periódica como retroalimentação do sistema e aperfeiçoamento dos próprios processos de avaliação.	6. Institui um protocolo de compromissos gerados com os cursos e respectivas IES para superação dos seus problemas e limitações, como principal indutor da melhoria da qualidade do ensino superior, porém não deixa clara na proposta a realização de meta-avaliação do sistema.	6. Busca tornar o SINAES um sistema de avaliação que expõe os compromissos públicos e sociais da educação superior, bem como capaz de afirmar os valores acadêmicos, e aprimorado continuamente em uma meta-avaliação que reflita sobre os métodos, instrumentos, agentes envolvidos, objetivos e o cenário em que o sistema opera.
7. Reconhece análises comparativas internas e elimina as classificações, hierarquizações ou rankings dos diversos cursos e instituições por notas, menções e outros códigos numéricos ou alfabéticos.	7. Mantém a análise comparativa oficial de cursos e instituições implantada com o provão, porém com várias outras opções de análise comparativa e evitando-se as distorções geradas pela comparação universal do provão e seu modelo de pontuação.	7. Apresenta a manutenção de classificações e rankings, como é o caso da premiação dos alunos de melhor desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).
8. Admite a aplicação de exame (PAIDEIA), porém como parte da avaliação e não o seu todo, e estando ainda plenamente articulado com as demais dimensões do SINAES e dentro de uma filosofia e de uma lógica de avaliação educativa e não de uma lógica mercadológica de competitividade como fazia o Exame Nacional de Cursos (ENC).	8. Mantém o exame na avaliação regulada da educação superior, porém com várias mudanças, dentre elas a integração às demais dimensões avaliativas, redução da ênfase no ranking de cursos e instituições e observância das diferentes realidades das IES e dos seus cursos quando forem feitas comparações. O instrumento recebe o nome de Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente em substituição do termo PAIDEIA, indicado na proposta original do SINAES.	8. O desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previsto nas diretrizes curriculares, suas habilidades e competências necessárias para compreensão de temas exteriores ao âmbito específico da sua profissão, será obtido por meio de um exame, o ENADE, que por procedimentos amostrais será aplicado aos discentes em final de primeiro semestre e de curso.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Proposta original da CEA	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) – Proposta MPv N. 147 de 15/12/2003	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004
9. A comunidade acadêmica é também sujeito da avaliação, pois participa da sua construção e aplicação como um processo de questionamento institucional e das suas atividades.	9. A comunidade acadêmica é objeto de avaliação, preenchendo formulários de coleta de dados eletronicamente sem qualquer questionamento da sua atuação institucional, mas apenas dos produtos que gera.	9. Assim como no SINAES original a comunidade acadêmica é incentivada a participar da construção da autoavaliação institucional e dos cursos da IES.

Fonte: Lima (*apud* LOPES, 2019).

O Sinaes aprovado se constituiu de concepções distintas, sendo para Barreyro e Rothen (2006, p. 971)

[...] o resultado da cumulação e da metamorfose. Os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de ranking do Provão.

Desta forma “[...] o SINAES acabou transformando-se numa proposta de avaliação híbrida, que mescla características de uma avaliação emancipatória com as de uma avaliação controladora” (BERTOLIN, 2004, p. 76).

A partir da aprovação da Lei N. 10.861/2004, as políticas avaliativas são guiadas pelo Sinaes, que é executado por meio da Avalies (autoavaliação e da avaliação externa das IES), pela Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que pretende avaliar o processo de formação dos estudantes.

Quadro 2 – Configuração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Avaliação das instituições de educação superior - AVALIES (Avaliação institucional)	Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)	Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)
Avaliação interna (Autoavaliação) Realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES	A avaliação, realizada pelas comissões do BASis, é feita quando uma instituição solicita autorização para abrir um curso. Quando a primeira turma do curso novo integraliza metade da estrutura curricular, a instituição solicita o reconhecimento. Então, uma segunda avaliação verifica se foi cumprido o projeto.	Prova <ul style="list-style-type: none"> • questionário socioeconômico • questionário de impressões sobre a prova • questionário aos coordenadores de curso.

Avaliação das instituições de educação superior - AVALIES (Avaliação institucional)	Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)	Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)
<p>Avaliação externa Realizada pelas comissões do Banco de Avaliadores (BASis).</p>	<p>Já a avaliação de renovação de reconhecimento é feita a cada três anos. Os cursos que obtêm conceito 1 ou 2 são avaliados <i>in loco</i>.</p>	<p>A prova é anual. Atualmente é aplicada a todos os concluintes, sendo a periodicidade trienal de aplicação aos estudantes de cada curso de graduação.</p>

Fonte: Lopes (2019, p. 179).

Como pode se observar no quadro a Avalies é realizada de forma interna (autoavaliação) e de forma externa, quando da avaliação feita *in loco*. Quanto à ACG, a ênfase recai nas condições de ensino oferecidas aos estudantes, com 3 dimensões principais a serem avaliadas: perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica. No caso das IFES e das IES privadas, as visitas *in loco* são realizadas por comissões externas compostas a partir do Banco de Avaliadores – BASis (BRASIL, 2004, 2010). No caso das UEs, por comissões externas nomeadas pelos CEEs.

Quanto ao desempenho dos estudantes, segundo Dias Sobrinho (2010a, p. 212), “A proposta do PAIDEIA não foi bem entendida e acabou recusada pelo MEC, pela mídia e pelo Congresso Nacional”. Desse modo, em lugar de avaliar as grandes tendências curriculares, as dinâmicas formativas e as relações interdisciplinares de conjuntos de cursos que constituem as grandes áreas do conhecimento, no Sinaes fez-se a opção pelo Enade, com o objetivo de mensurar como os estudantes se apropriaram dos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, podendo-se produzir uma avaliação estática e de meros resultados (LOPES, 2019).

O Enade é composto de questões de múltipla escolha e discursivas, divididas em questões de conteúdo geral e de conhecimentos específicos de cada curso, com o objetivo de aferir as competências, habilidades e conteúdos agregados durante a formação (MEC, 2010).

Conforme Dias Sobrinho (2010a) há diferenças conceituais entre o Provão e o Enade,

A diferença fundamental consiste nas distintas concepções de avaliação estática, do Provão, e dinâmica, do ENADE. O Provão era uma avaliação estática: uma prova aplicada aos alunos no final do curso colhia respostas pontuais, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*. Era essencialmente uma avaliação de produto, somativa. Já o ENADE se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo. Nessa perspectiva, o processo ganha proeminência sobre o resultado final isolado. Entre uma e outra aplicação do exame, o aluno tem oportunidade de superar suas deficiências, desenvolver suas habilidades cognitivas e aplicá-las em novas situações. Em outras palavras, o ENADE tem

como foco principal a trajetória do estudante, visando avaliar mudanças verificáveis entre o potencial de aprendizagem demonstrado no ingresso e as habilidades acadêmicas para o domínio da área, em termos de conhecimentos e atitudes, bem como as competências profissionais, isto é, os conhecimentos básicos e as capacidades de utilizá-los em distintas situações, a serem demonstrados no último ano do curso. (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 213-214).

No entanto, apesar das diferenças conceituais presentes no Enade, “[...] na prática, o uso que tem sido feito pelos meios de comunicação, e até mesmo pelas IES, resulta em rankings, às vezes a partir de aspectos parciais, isoladamente, de forma descontextualizada” (LOPES, 2019, p. 181), especialmente, depois dos ajustes realizados a partir de 2008, como apresentado um pouco mais à frente neste texto.

A CEA havia proposto a criação da CONAES e ela foi criada pela Lei 10.861/2004, mas, com diferenças em relação à proposta inicial. Ela foi instituída no âmbito do MEC como órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, com as seguintes atribuições:

- I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação;
- II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - promover a articulação do Sinaes com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade);
- VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - realizar reuniões ordinárias mensais;
- VIII - realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2004).

Também estão entre as suas competências o estabelecimento de diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições e receber os resultados dos processos de avaliação das IES, para a elaboração de seu parecer conclusivo. Assim, a CONAES, ficou responsável por coordenar e controlar os procedimentos técnicos, garantir a legitimidade do Sinaes e sua vinculação às políticas públicas de educação superior, mas, diretamente vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação e sem a autonomia pretendida pela CEA (BRASIL, 2004).

A Lei N. 10.861/2004 sistematizou a avaliação, mas não explicitou a regulação e a supervisão da educação superior. Para o elo entre essas três funções, foi promulgado o Decreto N. 5.773/2006²², chamado de “Decreto-Ponte”, estabelecendo os processos e as respectivas competências do MEC, do CNE, do INEP e da Conaes. Os resultados do Sinaes passaram a ser o referencial básico para os processos de regulação e supervisão. Além dessa Lei do Sinaes e do “Decreto-Ponte”, a regulação e a supervisão tem sido regulamentadas por meio de portarias, instrumentos de avaliação, notas técnicas etc. (LOPES, 2019).

Nesta lógica microrregulatória de normas infralegais, em 2008 foram feitos vários ajustes no Sistema com a introdução do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados – IDD²³ (para captar o valor agregado de um curso a partir de seu desempenho no Enade), do Conceito Preliminar de Curso – CPC (para identificar cursos em situação problemática, necessitando uma visita de avaliação por uma comissão externa), do Índice Geral de Cursos – IGC (para estabelecer um referencial para as avaliações institucionais realizadas pelas comissões externas) e do Conceito Enade. Além disso, o Enade para ingressantes foi substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Novos instrumentos (flexíveis, mas padronizados) foram desenvolvidos para a avaliação externa de cursos e de instituições e os avaliadores capacitados passaram ser sistematicamente avaliados (VERHINE, 2014).

A Portaria Normativa N. 12²⁴, de 5 setembro de 2008, criou o IGC, que é um índice divulgado, anualmente, o qual faz a consolidação das informações constantes no Inep e na Capes. Ele é calculado considerando a média dos CPCs no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados. Para IES que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é incluída no cálculo a média dos conceitos dos programas na última avaliação quadrienal da CAPES, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas (BRASIL/MEC, 2010).

²² O Decreto N. 5.773/2006 foi revogado pelo Decreto N. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

²³ O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que compõe o CPC, mede o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado. O cálculo do IDD leva em consideração: número de estudantes concluintes participantes no ENADE; desempenho geral dos estudantes concluintes no ENADE; desempenho dos estudantes no ENEM; e número de concluintes participantes no ENADE com nota do ENEM recuperada para o cálculo do IDD (INEP, 2019).

²⁴ As Portarias Normativas MEC N. 4/2008 e N. 12/2008, foram revogadas pela republicação da Portaria Normativa MEC N. 40/2007, em 29 de dezembro de 2010, quando aquelas tiveram suas disposições consolidadas nesta.

O CPC, normatizado pela Portaria Normativa N. 4, de 5 de agosto de 2008, é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade de cada área, conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos estudantes	Notas dos concluintes no ENADE	20,0%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do IDD	35,0%	
Corpo docente	Nota de proporção de mestres	7,5%	30,0%
	Nota de proporção de doutores	15,0%	
	Nota de regime de trabalho	7,5%	
Percepção discente sobre as condições do processo formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional	2,5%	

Fonte: INEP (2017).

Cardoso e Dias Sobrinho (2014, p. 272), alertaram para o fato de que os dois índices, CPC e IGC, determinados, em grande medida, pelo Enade, “[...] passaram a ser determinantes para a avaliação, sendo praticamente considerados como “a própria avaliação da educação superior”. Como a avaliação do aluno representa 70% da composição do CPC e, conseqüentemente do IGC, os resultados são determinados pelo desempenho dos alunos e pelo eles pensam ou não das IES (BERNHARDT, 2015).

Por isso, Lacerda (2015, p. 11, 12), sustentou que o “[...] novo sistema estaria representado por apenas uma das modalidades, o Enade e que já não respeita “seus próprios pressupostos epistemológicos”. De fato, o maior peso vem do Enade, o que mostra um equívoco em termos de aplicabilidade do sistema de avaliação, visto que ele “[...] passou a ser o pilar definidor da qualidade nos cursos de graduação” (BERNHARDT, 2015, p. 70).

O CPC e o IGC são indicadores facilmente divulgados e permitem comparações, por isso, ganharam uma relevância maior do que a esperada, tornando-se mais importantes, tanto na consciência pública quanto nas decisões de regulação, do que os conceitos gerados pelas comissões de visita (VERHINE, 2015). Conforme Barreyro (2008, p. 867), a publicização desse índices “[...] tem grande apelo popular, porque eles simplificam realidades complexas”.

Além desses fatores, há também a dispensa da avaliação *in loco* para as IES e cursos com conceitos iguais ou superiores a três, o que também passou a ser critério para participação e financiamento em políticas para a educação superior do governo federal.

Dias Sobrinho (2010a, p. 216) concluiu que

[...] avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame.

Barreyro e Rothen (2014, p. 73) foram mais taxativos e consideraram que “[...] a partir de 2008 foi se recuperando com mais vigor a lógica do Governo FHC de ter um exame de larga escala como referência para a regulação do sistema”.

Assim, o Sinaes está distorcido, descaracterizado em relação aos princípios de sua criação e se aproxima mais da perspectiva da regulação, controle, de uma educação para o mercado, distanciando-se dos propósitos relacionados com a qualidade socialmente referenciada das universidades, na perspectiva de autonomia e democratização da educação

Em lugar de se aproximar, vai na contramão do processo avaliativo indutor da qualidade socialmente referenciada, ao caminhar na concepção teórico-metodológica e ético-política da “avaliação gerencialista” (SOUZA, 2014).

Nesse contexto entendo ser necessário reafirmar que o Estado, ao assumir a função de regulador das condições de oferta do ensino e permitir a participação do segmento privado na oferta de cursos superiores, se desincumbe da sua função de promotor da educação pública, além de utilizar a avaliação muito mais para regular a abertura e/ou a manutenção de cursos e instituições, do que para aferir qualidade do ensino, uma vez que, um dos procedimentos de avaliação do Sinaes, o Enade suscita dúvidas quanto ao seu modo de medir a efetividade do processo formacional dos acadêmicos de cursos superiores [...] predomínio de procedimentos teórico-metodológicos de caráter regulatório sobre o formativo e uma tendência comum de adesão à lógica da eficiência (medida e controle). (AMARAL, 2013, p. 55, 56).

É preciso, também reconhecer que, mesmo em meio a decisões e ações equivocadas, o Sinaes tem alguns avanços e uma robusta produção de dados que podem subsidiar diagnósticos da educação superior e contribuir na formulação de políticas públicas (SOUSA; FERNANDES, 2015).

Na verdade, o Sinaes se apresenta de forma paradoxal: “[...] em alguma medida, se percebe o exercício da autonomia, mesmo que relativa, ainda se sobressaindo à dinâmica do produtivismo e do tecnicismo, isso com impactos na autonomia e na produção do conhecimento” (ZANOTTO, 2014, p. 135), mas, por outro lado, convive-se com as classificações/ranqueamento, que acabam tendo uma repercussão muito mais abrangente e importante do ponto de vista social.

Vale lembrar que a “[...] luta permanente no interior do campo é o motor do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 23) e que, os agentes sociais que protagonizaram e protagonizam essa luta tinham e têm poder diferenciado entre si, conforme a quantidade de capital que possuíam e possuem. E, de maneira geral, quanto mais capital o agente social possui, maior tende a ser o seu poder, e privilegiada a posição por ele ocupada dentro do campo (BOURDIEU, 2014). O embate é intenso entre vários agentes sociais (governo, empresários, reitores, docentes, entre outros), cada qual com seus interesses, capitais e posições no campo, por isso, o Sinaes é palco de muitas contradições e conflitos.

Estão em jogo os aspectos de avaliação, fiscalização e regulação, para garantir a qualidade da educação superior brasileira; questões diretas e indiretas relacionadas aos aspectos econômicos, que vão do lucro do empresariado educacional ao tipo de egressos que o mercado necessita para seu desenvolvimento; e questões intrínsecas aos processos formativos que pretendem a emancipação, autonomia e postura crítica do ser humano.

Por isso, não há como deixar de ser um jogo extremamente disputado, porque se trata de interesses conflitantes, prestígio e poder.

Outra questão importante a ser levada em conta é que a

[...] força de um diploma se mede pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui (...) Assim, os alunos das grandes *écoles* são o exemplo por excelência do pequeno grupo que deve sua força à importância do capital social possuído por seus membros [...] (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1999, p. 137) Ou seja, mesmo considerando as mudanças históricas e a transição de modelos econômicos vivenciada nas últimas quatro décadas, pode-se considerar que as análises de Bourdieu continuam atuais, posto que a educação superior continue, em muitos aspectos, refém dos interesses do sistema econômico e, paradoxalmente, depositária da grande responsabilidade na promoção das mudanças e transformações sociais (ASSIS, 2008, p. 112).

De maneira que a posse de diploma de educação superior no Brasil, especialmente, advindo de uma universidade pública ainda é um distintivo, um diferencial para o seu detentor.

Aqui demonstra a atualidade de Bourdieu e Passeron (2014), pois

[...] a escola, da forma como está posta nessa forma social, vem contribuindo, fundamentalmente, para que o poder e a cultura permaneçam sob o domínio das classes privilegiadas e tendencialmente mais cultas. A dinamicidade do ensino superior público contemporâneo corrobora a manutenção dos dominantes na posição de dominantes e dos dominados na posição de dominados, conservando a arquitetura social estabelecida socialmente e reforçando as desigualdades sociais (BARBIERI; AZEVEDO, 2016, p. 197).

Nesse sentido, o Sinaes se torna instrumento importante para a escolha das IES, cujos

diplomas poderão dar aos seus possuidores uma distinção social, bem como instrumento de marketing para captação de estudantes, a partir do posicionamento das IES no ranking divulgado pelo MEC.

Assim, além das intervenções próprias do Estado regulador/avaliador, pesam por demais as questões de fundo econômico e de distinção social. O jogo é pesado e tem apelos fortes, de modo que tem obtido como resultado a mudança de *habitus* e naturalização do Sinaes. O *habitus* é inculcado pelo agente que tem o poder legítimo/distinção/consagração advindo do capital herdado, mantido, aumentado e convertido. Mas, deve-se lembrar que o *habitus* é “[...] relativamente autônomo e encontra-se entre o inconsciente-condicionado e o intencional-calculado” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

Bourdieu (2014) enfatiza que a ordem social repousa num *nomos* que é ratificado pelo inconsciente, de sorte que, é a coerção incorporada que faz o trabalho. Constrói-se o consenso ancorado em lógicas elaboradas por agentes do campo, que transparecem, nesse caso, como análise da realidade, com o discurso coerente para o campo, o que permite a legitimação dos resultados que permitem o ranqueamento.

Neste processo, as CPA são esvaziadas, tanto de capital social quanto de capital político, o que dificulta intervenções significativas no processo da avaliação institucional e seu adequado uso nas IES, ficando a avaliação por conta de instituições (MEC/INEP/SERES/SESU) e agentes consagrados (avaliadores, secretários, ministro etc.) como forma de legitimação da nota, dos índices, que por sua vez consagram as instituições mais bem ranqueadas, aumentando o seu capital social, tornando o Sinaes naturalizado no campo (LIMA, 2008).

Segundo Assis (2008, p. 130), “[...] as políticas de avaliação dos cursos de graduação no Brasil implantadas nos anos de 1990 vêm sendo modificadas e consolidadas nos anos 2000, de modo que já se encontram internalizadas no cotidiano dos cursos”, influenciando os discursos dos documentos das IES que, em geral, traduzem as concepções, crenças, princípios e fundamentos que orientam a prática educativa em cada instituição e, até, utilizado como instrumento de marketing para alardear seus méritos e deméritos de seus concorrentes.

Desta maneira, o Estado promove e naturaliza a avaliação por meio da violência simbólica, que produz a submissão à ordem estabelecida. Para compreender esse tipo de submissão que o Estado obtém

[...] é preciso romper com o intelectualismo da tradição neo-kantiana e perceber que as estruturas cognitivas não são formas da consciência, mas disposições do corpo, e que a obediência que prestamos as injunções estatais não pode ser compreendida como submissão mecânica a uma força nem como consentimento consciente a uma

ordem [...] A submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscreveram nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam (BOURDIEU, 2008, p. 117).

Ao falar sobre o Estado, Santos (2013, p. 161) assim resume o raciocínio de Bourdieu:

[...] “é necessário e difícil a ruptura com o pensamento de Estado”, uma vez que a noção de Estado não está apenas nas estruturas do Estado, mas “está presente no mais íntimo de nosso pensamento” [...] Isso é que dá legitimidade a este Estado para reivindicar, com sucesso, o monopólio do uso da violência física – conforme análise de Max Weber – mas também da violência simbólica, capaz de produzir e impor “as categorias de pensamento utilizando espontaneamente todas as coisas do mundo e do próprio Estado” [...] “o Estado é um x (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território determinado e sobre um conjunto da população correspondente” [...] “instituinto a realidade ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere toda a aparência do natural a um arbitrário cultural [...] Essa é a violência simbólica encarnada tanto na objetividade (nas estruturas) quanto na subjetividade, atuando “nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquema de percepção e de pensamento” (BOURDIEU, 2008, p. 91, 93, 95, 97, 98).

Portanto, é assim que o arbitrário cultural dominante

[...] acabará por constituir a explicação ingênua de que as coisas são como são porque sempre foram assim, o que leva a uma naturalização de fenômenos que são produto da história. Mesmo sendo a expressão de um modo de conceber a vida, típico de um determinado grupo social, esse arbitrário cultural será aceito e vivido por todos os indivíduos daquele grupo social como o único possível, conferindo a ele, então, uma legitimidade (REIS, 2013, p. 57).

Pensar o Sistema de Educação e o Sistema de Avaliação na estrutura do Estado, segundo o entendimento de Bourdieu, é “correr o risco de ser pensado por um Estado que acreditamos pensar” (Bourdieu, 2008, p. 92), uma vez que um dos principais poderes do Estado é exatamente o de produzir e impor, por meio de suas instituições ou por meio dos campos sociais, categorias de pensamento, produzidas e garantidas pelo Estado, que são utilizadas espontaneamente, assim “a escola é a escola do Estado, a família é a família do Estado, inclusive a igreja, é o Estado que regula o campo religioso” (*id ibid.*, p. 92).

Assim, também, o Sinaes é o sistema do Estado²⁵. É assim, por exemplo, que naturaliza-se, após cada avaliação e divulgação das notas, a mídia nacional apresentar o ranking com a IES bem avaliadas e sua distinção e, também, as mal avaliadas e as ações do MEC para levá-las a promoverem mudanças imediatas para melhorarem sua performance sob

²⁵ Paráfrase do texto de Santos (2013, p. 161, 162).

ameaça de serem descredenciadas ou terem seus cursos não reconhecidos.

Assim, se produz a crença da garantia da qualidade da educação superior brasileira, afinal, trata-se de ações do Estado em conjunto com agentes do campo acadêmico exercendo seu dever de cumprir o previsto no Sinaes na consecução de seus “honrosos” objetivos e finalidades.

Usando a mídia e os diversos canais de que dispõe, o Estado apresenta suas intencionalidades nos discursos oficiais, conforme a lei fundamental do campo, que consiste na denegação²⁶. Nesse processo pode-se constatar que as

[...] formas mais declaradas da propaganda política e a instrução cívica pode preencher por sua vez uma função ideológica ao dissimular a função de legitimação da ordem social [e] conferir [...] aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados [...]” (BORDIEU; PASSERON, 2014, p. 214, 218).

Entende-se, ainda, com base nas aproximações de Bourdieu (2014), o Sinaes como mais uma situação em que se utiliza do discurso pretensamente universal e de desinteressado para legitimar interesses dominantes.

Nessa direção, Dias Sobrinho (2005, p. 17), afirma que:

A avaliação age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para a tomada de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. Por isso, é um campo de disputas, dentro e fora do âmbito propriamente educacional.

Assim, conforme Cury (2003, p. 18):

Seria ingênuo, pois, pensar uma avaliação sem consequências. No mínimo a divulgação dos resultados acarretará maior ou menor (des)prestígio do estabelecimento ou da instituição. E se a esta dimensão se associar uma premiação ou punição financeiras, então abrir-se-ão as portas para a competitividade, a qual, se inspirada no jogo do mercado, se traduzirá na traição aos grandes objetivos proclamados pela lei.

Embora tenham sido feitas discussões sobre a avaliação da educação superior, que culminou com a adoção do Sinaes, ao fim, tem-se a mudança “[...] de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o

²⁶ Por denegação não se entende, por exemplo, uma negação da economia ou a cínica dissimulação de seu aspecto mercantil, mas a capacidade de conversão oblíqua do capital cultural em capital econômico (BOURDIEU, 2004).

controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educativas” (AFONSO, 2005, p. 26), com ênfase nos aspectos quantitativos e a continuação do ranking das instituições de educação superior, tudo muito “natural” e apropriado ao cenário de predominância neoliberal.

A partir da análise desse cenário, Catani *et. al* (2001, p. 14-16) formularam quatro pressupostos para um debate, a saber:

- 1 - O sistema de avaliação constituído vem implementando pouco a pouco um processo de economização da educação que altera objetivos, valores e processos educativos no campo da educação.
- 2 - O sistema de avaliação instituído amplia o poder de controle do Estado e altera significativamente a lógica de constituição do campo e o relacionamento entre as IES.
- 3 - As políticas de avaliação estão promovendo mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho e na formação profissional.
- 4 - A avaliação constitui-se em um terreno de contestação importante porque pode evidenciar os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de sociedade que se quer desenvolver.

Esses pressupostos continuam atuais, por isso, é preciso se movimentar no campo e voltar ao embate e ao debate. Um dos elementos a ser debatido e compreendido é o regime de colaboração previsto no Sinaes, assunto tratado na próxima seção.

5.2 Os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e o regime de colaboração nos processos de avaliação institucional das IES estaduais.

Os conselhos de educação foram pensados como espaços privilegiados de participação, produção, elaboração e de acompanhamento das políticas públicas educacionais no interior dos sistemas. São, também, órgãos de normatização e controle das instituições educacionais. Devem ser órgãos de Estado e não de governo, constituindo-se em espaço representativo de mediação entre sociedade e governo, sem representar a vontade deste ou daquele, mas, de maneira técnica, discutida e negociada, construir caminhos e normatizações que garantam o direito à educação de qualidade (BORDIGNON, 2009). Conforme esse autor os conselhos tem caráter consultivo e deliberativo:

O caráter consultivo situa os conselhos na função de assessoramento às ações do governo na área da educação. Na sua concepção os conselhos eram considerados "órgãos de assessoramento superior", chamados a "colaborar" na formulação das políticas educacionais. No exercício dessa função os conselhos propõem ações, opinam sobre temas relevantes, respondem a consultas [...]. O caráter deliberativo, como o próprio termo o diz, atribui ao conselho poder de decisão em matérias definidas em lei como de sua competência. A natureza deliberativa implica em poder

de decisão, em caráter final. Caso contrário assumiria caráter meramente consultivo. Dentre as competências de caráter deliberativo destaca-se a função normativa (BORDIGNON, 2009, p. 19).

A CF/1988 estabelece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (Art. 211). A LDB/1996, em seu artigo 10, inciso I, afirma que é atribuição do Estado, “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”, e no inciso IV que a ele compete também autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.” O art. 17 estabelece que “os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem: I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal; II – as instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal”. No art. 8º temos que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Estes são pressupostos teóricos legais, dentro do princípio federativo, para que “União e Estados se responsabilizem pelos seus respectivos sistemas de ensino superior, adotando regras próprias, observados os princípios constitucionais de qualidade e de avaliação desse nível de ensino” (SILVA, s/d, p. 4). Esses marcos legais apresentam as IES estaduais vinculadas aos respectivos sistemas de ensino dos estados. Esses sistemas de ensino são normatizados, supervisionados, avaliados e controlados pelos CEEs e, predominantemente, as UEs estão a eles vinculadas.

Esses também são os pressupostos teóricos legais para a discussão sobre o regime de colaboração. Nesse sentido, no que diz respeito à avaliação, a aplicação e desenvolvimento do Sinaes deve-se dar “[...] em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal”, conforme prescrito no parágrafo 2º do art. 1º da Lei N. 10.861/2004. Deve-se considerar, também, a Lei 13.005/2014 (PNE), cujo atingimento das metas deve-se dar em colaboração dos sistemas de ensino, e o Documento de Referência da CONAE/2014, cujo “Eixo I” traz em seu conteúdo como uma de suas proposições estratégicas “[...] Definir e garantir padrões mínimos de qualidade, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, incluindo a igualdade de condições para acesso e permanência nas instituições educativas” (CONAE, 2014).

Portanto,

[...] o regime de colaboração prescrito na Constituição Federal de 1988 faz parte do

eixo norteador da construção do Sistema Nacional de Avaliação, sendo, portanto, papel da União construir, por meio de seus órgãos legalmente constituídos (MEC, INEP, SERES, CONAES etc.), pontes no sentido de ligar um e outro lado da margem (União e demais entes federados). (OLIVEIRA, 2015, p. 127).

Para isso, a Conaes deveria elaborar termos de cooperação com os CEEs, para “[...] a integração das IES estaduais ao SINAES e a consequente aplicação de seus procedimentos de avaliação da educação superior” (SILVA, s/d, p. 4).

O primeiro passo dado nessa direção foi o encontro da Conaes com o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), que culminou com a assinatura de um Protocolo de Intenções, em novembro de 2004, cujo objetivo foi promover a cooperação no âmbito da avaliação da educação superior. Este documento celebrado entre Conaes e FNCE é composto por apenas duas cláusulas e três subcláusulas (OLIVEIRA, 2015, p. 157):

A primeira das subcláusulas, comum a ambas as partes (CONAES e FNCE), caracteriza-se por

(1) Estimular a participação dos Conselhos Estaduais de Educação na discussão e na elaboração dos procedimentos nacionais de avaliação de instituições de educação superior e de seus cursos; (2) Estimular a realização de avaliação das instituições de educação superior e de seus cursos nos sistemas de ensino que optarem por integrar o SINAES; (3) Promover e participar de estudos, debates, seminários e outras atividades que contribuam para o permanente aperfeiçoamento da avaliação da educação superior no país (CONAES/FNCE, 2004).

A segunda subcláusula, dirigida à CONAES, busca

(1) Oferecer colaboração técnica no desenvolvimento de sistemas de avaliação próprios dos Estados e do Distrito Federal, assegurando sua articulação com o SINAES; (2) Envidar esforços junto ao órgão competente para assegurar assento do FNCE na CONAES (CONAES/FNCE, 2004).

A terceira subcláusula, direcionada ao FNCE, apresenta os seguintes pontos:

(1) Mobilizar e articular, junto aos Conselhos Estaduais de Educação, com vistas ao desenvolvimento de atividades que harmonizem e integrem os procedimentos de avaliação da educação superior dotados nos respectivos Estados e Distrito Federal; (2) Apoiar a avaliação integrada das instituições de educação superior e de seus cursos dos sistemas de ensino que optarem por se inserir no SINAES (CONAES/FNCE, 2004).

A partir destas cláusulas foram definidas ações que caberiam aos signatários desse protocolo de intenções:

[...] à CONAES colaborar com os CEEs no suporte técnico à avaliação das IES mantidas pelos estados e, ao mesmo tempo, envidar esforços para assegurar um assento do FNCE, junto àquela comissão. Em contrapartida o FNCE trabalharia junto aos estados para que os mesmos adotassem nas avaliações de suas IES, a sistemática do SINAES (SILVA, s/d, p. 6).

Em seguida, foram realizados encontros com os CEEs. Desses encontros, após rodadas de negociações, alguns estados da federação, representados pelos seus CEEs, firmaram junto ao MEC, por meio da Conaes, um Termo de Colaboração, pelo qual a IES integrante daqueles sistemas estaduais de educação, poderiam promover a avaliação na educação superior pela dinâmica do Sinaes (SILVA, s/d; OLIVEIRA, 2015). O primeiro acordo foi firmado com o CEE de Santa Catarina, em maio de 2005.

Em junho de 2005, o Inep em parceria com o FNCE, realizou um Seminário com o objetivo de promover e aprofundar o conhecimento sobre o Sinaes, propor e desenvolver formas de cooperação e implementação do regime de colaboração previsto na legislação. Depois vieram os acordos com o Ceará, Pernambuco, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro e Pará, todos entre 2005 e 2006 (OLIVEIRA, 2015; TRINDADE, 2007). Deve-se lembrar que, com exceção dos Estados do Acre, Rondônia e Sergipe, todos os estados e o Distrito Federal têm Instituições de Educação Superior em seus Sistemas de Ensino.

Oliveira (2015) também destaca o estabelecimento de parcerias com os CEEs na realização dos Seminários Regionais promovidos pelo MEC/INEP/DAES, para aprofundar o conhecimento sobre o Sinaes e sobre as competências e aspectos operacionais do Enade.

Havia um clima de boa vontade e motivação e, no conjunto de termos assinados pela Conaes entre os anos de 2004 a 2006, o objetivo era a utilização da sistemática adotada no Sinaes para processos de avaliação nas IES mantidas pelos estados, todavia, sem desrespeitar a autonomia dos CEEs nesses processos avaliativos (SILVA, s/d).

A Portaria N. 40, publicada em 2007 e republicada em 2010, estabelece em seu capítulo IX, Art. 61-I, que:

[...] a cooperação com os sistemas de ensino superior dos Estados e do Distrito Federal, para os processos de avaliação de instituições e cursos, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com base no art. 1º, § 2º da Lei nº 10.861, de 2004, será realizada nos termos desta Portaria Normativa (BRASIL, 2010, p. 36). Ainda no contexto da cooperação entre os sistemas federal e estaduais, a Portaria 40, por meio de seu Art. 61-J, observa que: A cooperação será formalizada mediante acordo firmado entre o Conselho Estadual de Educação (CEEs) ou instância correspondente do sistema estadual ou do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a interveniência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BRASIL, 2010, p. 37).

Esta portaria foi um avanço por esclarecer como se dariam as relações entre os sistemas de ensino, de maneira que os acordos de cooperação entre o Inep/Conaes e os CEEs

fossem regulados de forma mais consistente, considerando os indicadores de qualidade (OLIVEIRA, 2015).

Outro movimento em direção ao diálogo e ampliação aos acordos de cooperação entre os entes federados

[...] foi a criação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC). Criada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011), e alterado pelo Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, a SASE tem como uma de suas principais finalidades estimular e ampliar o regime de cooperação entre os entes federados, promovendo ações no sentido de criar um Sistema Nacional de Educação – SNE [e] seu papel de articulador tendo em vista a criação do Sistema Nacional de Educação sinaliza como importante instrumento para consecução do PNE 2014/2024 (*id ibid.*, p. 159, 223).

Oliveira (*op. cit.*) demonstrou que os CEEs foram estimulados a aderirem ao Sinaes por meio da parceria entre estes órgãos públicos, mas constatou nas análises das atas das reuniões da Conaes, a existência de “ruídos” que interferem nesses acordos, uma vez que cada sistema tem sua realidade e especificidade, o que torna essa articulação complexa, conflituosa e com muitos desafios para a sua concretude (CARVALHO; ASSIS, 2018). Desta maneira, “[...] alguns Conselhos viram com bons olhos a proposta, outros, nem tanto, e acabaram por retardar essa aproximação” (OLIVEIRA, 2015, p. 156).

Pereira (2012), à época presidente do FNCE, enfatiza que, mesmo com essas diferenças marcantes entre regiões e unidades federadas, a avaliação e a regulação da educação superior em seus sistemas de ensino são competências legais dos CEEs, que se não exercidas, permitem a abertura de espaço para que outros o façam. Por esta razão, o FNCE tem agido junto aos Conselhos de Educação para atuarem no processo regulatório, demarcando seus sistemas de ensino, um dos aspectos importantes para a consolidação do federalismo contemplado na Constituição da República.

Portanto, há disposição de colaboração, mas, por outro lado, preocupação com a autonomia e espaço de poder dos CEEs.

Assim, embora a legislação e as ações promovidas tenham sido importantes, há entraves que atrapalham o avanço das articulações e cooperações:

[...] a própria legislação [...] acaba por dificultar qualquer tipo de integração devido ao regime federativo adotado pelo Brasil. Com grandes diferenças entre os sistemas estaduais, qualquer movimento acaba por esbarrar nas assimetrias existentes [...] Outro entrave que identificamos para a observância de um regime de colaboração é a participação dos sistemas estaduais na Plataforma e-MEC. Apesar da promessa da SERES e INEP em atualizar o Sistema e-MEC para a "versão 2.0", de forma a agilizar a burocracia dos sistemas estaduais, ainda não é possível o uso deste sistema com eficiência. Outro fator que interfere na política de integração entre os sistemas,

no que diz respeito às políticas de avaliação institucional, são as comissões de avaliação externa ou comissões verificadoras *in loco* [...] há uma queda de braços entre os atores envolvidos no processo. De um lado, os sistemas estaduais "torcem o nariz" para a vinda de peritos externos aos seus respectivos sistemas. Eles querem que as comissões sejam montadas a partir dos profissionais do próprio Sistema Estadual; por outro, a CONAES, que não abre mão de que os avaliadores sejam do BASis, o Banco de Avaliadores do SINAES (OLIVEIRA, 2015, p. 223, 224).

A Conaes defende que os CEEs façam a opção pela adesão ao Sinaes de forma integral, com o pacote completo e não pela utilização de apenas um componente, como é o caso de muitos que utilizam o Enade há muito tempo, ou dos que, além do Enade, tem as avaliações de cursos feitas por avaliadores externos, porém, não abrem mão das avaliações das instituições. A defesa pela integração à totalidade do Sinaes se dá em torno da comparabilidade, o que somente será possível se houver um sistema nacional de avaliação e não sistemas estaduais diferenciados, além do que isto permitiria a elaboração de políticas públicas para o campo da educação superior (*id. ibid.*).

Por isso, continua o autor (*op. cit.*, p. 225)

[...] se a CONAES tem insistido que o SINAES não pode ser fragmentado para não perder sua essência de totalidade e articulação com a comunidade, há que se propugnar para que os estados possam fazer os ajustes necessários em prol do sistema nacional, até porque, a maior parte dos estados tem se orientado pelo modelo adotado no sistema nacional. Além do mais, os poucos recursos disponibilizados pelos estados federados; a falta de infraestrutura física administrativa e tecnológica nas unidades educacionais, mesmo das IEES mais antigas; a falta de *know-how* no que se refere a troca de experiências no campo da avaliação, nomeadamente com agências externas já consolidadas; e as dificuldades na capacitação de seus avaliadores, são elementos suficientes para a retomada das negociações na busca por um acordo de cooperação entre os sistemas federal e estaduais.

A CF/1988 e a LDB/1996 dão a base legal para a concretização do regime de colaboração, entre a União e os estados, na perspectiva do sistema nacional da educação superior no país. No entanto, não existe, de fato, um sistema nacional e sim, no máximo, um sistema federal²⁷ de educação (FIALHO, 2011). No entanto

[...] há a possibilidade de ser pensar, em parte, na constituição de um sistema nacional de ensino, respeitados os exercícios de autonomia de cada ente federado, a partir da integração entre União e Estados em determinados setores da educação superior. O Sinaes e os termos de cooperação foram uma primeira experiência nesse sentido (SILVA, s/d, p. 4).

²⁷ A efetiva criação do Sistema Nacional de Educação com a participação de todas as IES brasileiras, independentemente de sua categoria administrativa, é apontada como uma necessidade para fins da política nacional de educação, para avaliação, comparabilidade e regulação das IES, com o objetivo de alcançar a qualidade da educação superior brasileira. Este assunto é relevante, mas, não é o foco deste trabalho.

A Lei 10.861/2004 instituiu um sistema de avaliação da educação superior com o objetivo de assegurar processo "nacional" de avaliação e não "federal", pois, ainda que se tenha o melhor sistema de avaliação que atenda as IES federais e privadas, isto não será suficiente se nas esferas estadual e municipal o mesmo não acontecer. Por isso, é preciso que estados e municípios participem do sistema e que tenham métodos avaliativos, os quais permitiam atingir minimamente padrões de qualidade no ensino superior ofertado (OLIVEIRA, 2015).

Não há que se falar em "queda de braços" entre a Conaes e os CEEs, porque ao final ambos têm o mesmo objetivo, que é a educação superior de qualidade, para o que o processo de constante aperfeiçoamento da avaliação é muito importante e, poderá acontecer, na perspectiva de um sistema executado em regime de colaboração. Assim, faz-se necessária criar "estratégias capazes de vencer as resistências postas em relação a perdas de poder e ao pacto federativo" (CONAES, 2014, *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 172). No entanto:

Perante apreciação da legislação nacional foi possível observar algumas dificuldades quanto à efetivação dos processos de avaliação institucional nas UEs brasileiras dentro do que se entende como sendo desejável em um regime de colaboração. Este, embora previsto em lei, em especial na lei do Sinaes, encontra desafios e limites para a sua efetivação, pois as atribuições dos entes federados não estão bem definidas, revelando hiatos, imprecisões e contradições nos processos de avaliação institucional das IES estaduais (CARVALHO; ASSIS, 2018, p. 345).

Passados quinze anos desde a aprovação da Lei do Sinaes, experiência acumulada no subcampo da avaliação institucional e vasta literatura a esse respeito, “[...] há evidências de que pouco se avançou nessa relação de cooperação entre União e Estados federados cujos sistemas contemplam cursos do ensino superior” (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

A aplicação do Sinaes nas UEs a partir do regime de colaboração, como afirmam Lima, Cunha e Silva (2014, p. 114) “[...] pode estar em meio a nós que precisam ser desatados a fim de consolidar um termo de cooperação explícito e exequível para os entes federados que possibilite melhoria das atividades desenvolvidas pela Universidade”.

Ainda assim, a maioria da UEs, acabou aderindo ao Sinaes, seja por exigência dos CEEs, para efeitos de regulação, da necessidade dos conceitos advindos das avaliações do Sistema para participação em programas e ações do MEC, como celebração de convênios, por exemplo, enfim “[...] passam a participar do referido sistema por força de pressões externas ou por interesses internos” (BOTELHO, 2016, p. 314).

O fato é que a maioria das UEs são submetidas a uma dupla avaliação, pois estão vinculadas aos CEEs e seus processos de avaliação e, também, ao Sinaes.

Em Goiás, como será detalhado na próxima seção, embora não tenha firmado termo de cooperação com o Mec/Conaes, o CEE/GO foi se aproximando do Sinaes até a sua explicitação na mais recente resolução sobre o sistema estadual de educação, analisada na seção seguinte.

5.3 As avaliações do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) e a UEG.

A partir da atribuição delegada pela LDB/1996, o estado de Goiás, por meio da Lei Complementar N. 26, de 28 de dezembro de 1998 (LDB Estadual), delegou ao CEE/GO, de forma clara, a competência

[...] para credenciar e recredenciar as instituições educacionais do Sistema Estadual de Educação [...] autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos da educação superior [...] Para tanto, a avaliação e a fiscalização desse sistema passa a ser responsabilidade do mesmo conselho (MOREIRA, 2007, p. 87).

Apesar do estado de Goiás contar com diversas IES, havia apenas a Resolução N. 277, de outubro de 2003 que aprovava as orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e IES do sistema estadual de educação. Não havia um sistema de educação superior regulamentado, por isso, o CEE/GO compôs uma comissão de trabalho para elaborar uma resolução que normatizasse o Sistema Estadual de Educação Superior:

No desenvolvimento de seus trabalhos normativos na área, o CEE não conseguiu a agilidade esperada por duas razões: a primeira estava relacionada com a complexidade e a dimensão da tarefa que exigia um debate verticalizado tanto no interior do órgão quanto com os setores interessados, como dirigentes de instituições de educação superior, pesquisadores e membros da comunidade acadêmica do Sistema Estadual de Educação Superior. A segunda razão ligava-se ao anúncio das propostas do governo federal, visando o estabelecimento de uma reforma universitária, que teria repercussão nas normas baixadas pelo CEE, e o órgão resolveu aguardar a sua aprovação (MOREIRA, 2007, p. 159).

Depois de ter aguardado esse tempo e, ainda que a reforma universitária do Governo Federal não tivesse sido apreciada pelo Congresso Nacional, em 6 de julho de 2006, foi aprovada a Resolução CCE/PLENO N. 02/2006, que normatizou o Sistema Estadual de Educação Superior do estado de Goiás. Os artigos 15 e 16 tratam especificamente da avaliação institucional. Em Goiás, “[...] os processos de avaliação, regulação e supervisão da universidade estadual e das IES municipais estão concentrados no CEE/GO, logo, não há a participação de outro órgão ou secretaria estadual” (CARVALHO; ASSIS, 2018, p. 343). As

instituições municipais tem características distintas, geralmente ligadas a fundações municipais, cobram mensalidades de seus alunos, havendo fortes indícios de privatização do público (DOURADO, 1997b). Esta discussão, entretanto, não está no foco deste trabalho.

Dois anos antes da promulgação desta resolução, fora criado o Sinaes e constituída a Conaes. Conforme relato do Prof. Marcos Elias Moreira, presidente do órgão à época da criação do Sinaes e novamente seu presidente a partir de dezembro de 2017, o CEE/GO participou das discussões sobre a proposta do Sinaes e, embora não tenha assinado o termo de cooperação com a Conaes, levou às IES jurisdicionadas ao Sistema Estadual de Educação Superior do estado de Goiás, a aderirem ao Sinaes e, gradativamente, foi se aproximando dos documentos de avaliação estabelecidos por este Sistema (MOREIRA, 2017).

Esta aproximação fica evidenciada por aspectos semelhantes da Resolução CEE/PLENO N. 02/2006 com o Sinaes, pela utilização dos manuais de avaliação do INEP pelas comissões nomeadas para fazer as visitas de avaliação *in loco* nos processos avaliativos do CEE/GO e, de maneira mais clara, pela Resolução CEE/PLENO N. 03/2016, que incluiu os resultados do Enade/IGC/CPC como parâmetros para as avaliações feitas pelo Conselho (MOREIRA, 2017), cuja análise se dará mais à frente neste texto.

Os processos avaliativos (Sinaes e CEE/GO) foram regulamentados pela Lei N. 10.861 (BRASIL, 2004) e pela Resolução N. 02/2006 (CEE/GO, 2006), respectivamente. Elas têm semelhanças e diferenças entre si, como pode se observar no quadro 4:

Quadro 4 – Comparação entre a Lei N. 10.861/2004 e a Resolução CEE/PLENO N. 02/2006.

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006
Fundamentação legal	<ul style="list-style-type: none"> Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <u>Art. 9º, VI, VIII e IX.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <u>Art. 9º, VI, VIII e IX.</u> SINAES - Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004.
Concepções de educação superior	<ul style="list-style-type: none"> Transcende o desempenho e o rendimento buscando os significados mais amplos da formação e a responsabilidade social das IES. A ênfase múltipla está na avaliação institucional, de cursos e do desempenho discente, valorizando a responsabilidade social e a formação mais ampla na IES. 	<ul style="list-style-type: none"> Processo de formação que educa para o exercício pleno da cidadania iniciada na educação básica, cumprindo o seu compromisso social, valorizando a gestão democrática, a organização colegiada e a integração com a comunidade.
Concepções de avaliação institucional	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Processo educativo, de diagnóstico, análise e aperfeiçoamento das IES. Processo sistêmico, participativo e global. Toda avaliação tem necessariamente de considerar a autoavaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior,

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006
		professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelas comissões de especialistas do CEE.
Objetivos dos Sistemas	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. • Melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instruir e subsidiar os processos de regulação: credenciamento e reconhecimento institucional / reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos. • Identificar a contribuição da instituição de educação superior e dos seus cursos para o crescimento e para o desenvolvimento local, da micro e da mesorregião.
Ênfases	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre instrumentos que valorizem elementos descritivos e de valoração semiquantitativa, com elementos que também dão ênfase aos aspectos quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Legalidade, eficiência e condições de infraestrutura e de recursos humanos. • Conceitos qualitativos e ênfase nos quantitativos.
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização de sua missão pública. • Promoção dos valores democráticos. • Respeito à diferença e à diversidade do sistema. • Afirmação da autonomia e da identidade institucional. • Responsabilidade social com a qualidade da educação superior. • Globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica. • Participação coletiva. • Publicização de procedimentos, dados e resultados. • Continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processualidade. • Sistemática. • Continuidade • Globalidade. • Participação coletiva. • Publicização.
Objetivos das avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. • Promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se a identidade e a missão da instituição, declaradas em seu PDI, realizam-se com eficiência e eficácia.
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • 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 tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece 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. • Referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de IES, a autorização, o reconhecimentos e a renovação de 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo sistêmico, participativo e global. • Avaliação interna realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos).

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006
	reconhecimento de cursos de graduação.	
Dimensões	<p>I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;</p> <p>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;</p> <p>III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;</p> <p>IV – a comunicação com a sociedade;</p> <p>V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;</p> <p>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;</p> <p>VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;</p> <p>VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;</p> <p>IX – políticas de atendimento aos estudantes;</p> <p>X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.</p>	<p>Identidade e a missão da instituição, declaradas em seu PDI, realizam-se com eficiência e eficácia</p> <ul style="list-style-type: none"> • no aprendizado do aluno; • no desenvolvimento dos projetos acadêmicos e didático-pedagógicos; • nas metodologias propostas; • na infraestrutura ofertada; • nos programas de ensino, pesquisa e extensão executados; • na ação pedagógica do corpo docente; • nos processos de capacitação, bem como na resposta às demandas sociais e culturais da região em que a instituição se insere.
Diretrizes	<ul style="list-style-type: none"> • CONAES 	<ul style="list-style-type: none"> • CES do CEE/GO.
CPA	<ul style="list-style-type: none"> • Participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada. • Terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP; • Serão autônomas em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES; deverá ser composta assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada (Portaria nº 2.051/2004). 	<ul style="list-style-type: none"> • A CPA é órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente máximo da instituição, mas independente dos Conselhos Superiores da Instituição, que supervisiona todo o processo da Avaliação Institucional, em estreita relação com o CEE. • A avaliação é efetuada pela comunidade institucional (direção, professores, alunos, funcionários administrativos, comunidade local) sob a supervisão da CPA.
Pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela CAPES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisionar os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> por ela oferecidos, em qualquer modalidade. • O curso de especialização, qualquer que seja a modalidade de oferta, será supervisionado e avaliado pelo CEE/GO. • Os programas de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições de educação superior do Sistema Estadual de Educação, para que tenham validade, devem ser autorizados, acompanhados, avaliados e reconhecidos pelo CEE/GO, nos termos desta Resolução e da legislação superior que rege a matéria.

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006
		<ul style="list-style-type: none"> No respeito aos princípios da autonomia, territorialidade e complementaridade dos Sistemas Educacionais, todo e qualquer convênio relativo à oferta de cursos de graduação e pós-graduação, celebrado entre IES do Sistema Estadual de Educação de Goiás e IES de outros Sistemas Estaduais ou do Sistema Federal, deve ser avaliado, autorizado, acompanhado e reconhecido pelo CEE, estando sujeito às normas por ele emanadas.
Escala e classificações	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Embora não esteja presente na lei, o Sinaes acabou ensejando a elaboração de rankings. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de avaliação por escala de cinco níveis. Não há desdobramento de classificação ou ranqueamento.
Desempenho dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (orientação extra resolução). 	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Enade.
Publicização dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> O MEC tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> As instituições, antes do início do período letivo e da matrícula, devem disponibilizar ao público as informações necessárias para o conhecimento da natureza e dos serviços por elas oferecidos, publicando e mantendo atualizados, mediante página eletrônica, dados fundamentais acerca de sua legalidade e das condições de oferta de cada curso.
Resultados insatisfatórios	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de Protocolo de Compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, 	<ul style="list-style-type: none"> A obtenção de conceitos insatisfatórios indica a existência e a identificação de deficiências ou irregularidades e implica, necessariamente, a assinatura de Protocolo de Compromisso
Regulação - Credenciamento e credenciamento institucional	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação Avaliação <i>in loco</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação Avaliação <i>in loco</i>
Regulação - Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação Avaliação <i>in loco</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação Avaliação <i>in loco</i>

Fonte: elaborado pelo autor²⁸

Constata-se as semelhanças, dentre as quais: fundamentação legal a partir da LDB/1996; concepções de educação superior em sentido mais amplo e em sua responsabilidade social; concepção de avaliação para a busca da qualidade e aperfeiçoamento institucional, com base na autoavaliação; autoavaliação como processo global, participativo, contínuo e referencial básico para os processos de regulação e supervisão; as dimensões do

²⁸ Algumas informações sobre o Sinaes foram extraídas do quadro 1 (NASCIMENTO, 2008, p. 100-103).

Sinaes são mais amplas, mas, as dimensões da resolução do CEE estão nelas contidas; ênfase nos conceitos qualitativos e quantitativos; os princípios, também são semelhantes, mas os do Sinaes são mais ampliados; CPA com autonomia e constituída por todos os segmentos das IES e, também, por agentes da comunidade externa; ambas tem escala de cinco níveis; em ambas está previsto a assinatura de Protocolo de Compromisso para as instituições com deficiências identificadas; a regulação das instituições e dos cursos são baseadas na autoavaliação e na avaliação *in loco*. Embora a Resolução N. 002/2006 não faça menção à avaliação de desempenho dos estudantes, o CEE/GO orientou as IES do estado a aderirem ao Enade desde a implantação do Sinaes, de modo que o desempenho dos estudantes é avaliado pelo Enade em ambos os processos avaliativos.

No entanto há diferenças nos objetivos dos sistemas de avaliação, enquanto o Sinaes objetiva assegurar um sistema nacional de avaliação das IES, cursos e alunos, a Resolução N. 02/2006 objetiva normatizar a regulação das IES e identificar a contribuição destas instituições para o desenvolvimento local e regional. Quanto aos objetivos dos processos avaliativos, fica explícito no Sinaes a busca pela autonomia, eficácia e efetividade social das IES, a Resolução do CEE/GO se limita à busca pela eficiência e eficácia, que são elementos próprios da NGP, se não perseguidos em conjunto com a efetividade social. A instituição coordenadora e supervisora do Sinaes é a Conaes, enquanto as avaliações do CEE/GO são coordenadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do CEE/GO. Quanto às pós-graduações *stricto sensu*, no nível federal, são autorizadas e avaliadas pela Capes, com os conceitos obtidos contabilizados nos índices do Sinaes atribuídos às universidades e centros universitários, enquanto a Resolução prevê uma autorização prévia do CEE/GO, sem especificações de como os resultados das avaliações são utilizados nos processos avaliativos e regulatórios da universidade.

Há, ainda, uma contradição significativa entre esses instrumentos legais. Na alínea (a) do segundo parágrafo do artigo 15 atribuiu-se à CPA a supervisão do processo de autoavaliação, enquanto que no artigo 10 da Lei 10.861/2004 a CPA tem a atribuição de coordenar a autoavaliação.

No sentido etimológico, a palavra “supervisionar” significa inspecionar, avaliar aos resultados e à eficiência de um trabalho; “coordenar”, por sua vez, quer dizer dispor ou arranjar na devida ordem ou na posição própria relativa (MICHAELIS, 1998). Nesse aspecto, entende-se que a regulação define as atribuições da CPA, não se admitindo a sobreposição de uma resolução a uma Lei [...] gerando um conflito entre regulação e regulamentação (BOTELHO, 2016, p. 324, 148).

Conforme a autora (*id. ibid.*), esta questão diz respeito a quem, na prática, vai se responsabilizar pelo processo no sentido da discussão coletiva, dele fazer parte e conduzi-lo, diferentemente, de apenas ser instância de supervisão sem participação direta nas ações, o que aconteceu na UEG como se verá na seção 3 do capítulo II.

Dez anos após a primeira resolução sobre a educação superior em Goiás, a CES elaborou uma minuta de nova resolução, a qual foi submetida ao Conselho Pleno do CEE/GO. Em seguida foi realizada uma audiência pública para sua discussão e obtenção de subsídios e, então, aprovada a Resolução CEE/PLENO N. 03, de 29 de abril de 2016, passando a regulamentar os processos avaliativos ao lado da Lei N. 10.861 (BRASIL, 2004). Os artigos 15 a 20 tratam especificamente da avaliação institucional. Esses marcos legais, também, têm semelhanças e diferenças entre si, como pode se observar no quadro 5:

Quadro 5 – Comparação entre a Lei N. 10.861/2004 e a Resolução CEE/PLENO N. 03/2016.

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
Fundamentação legal	<ul style="list-style-type: none"> • Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <u>Art. 9º, VI, VIII e IX.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <u>Art. 9º, VI, VIII e IX.</u> • A legislação nacional complementar aplicável (por exemplo o SINAES - Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004). • Art.160 da Constituição do Estado de Goiás • Lei Complementar Estadual N. 26, de 28 de dezembro de 1998.
Concepções de educação superior	<ul style="list-style-type: none"> • Transcende o desempenho e o rendimento buscando os significados mais amplos da formação e a responsabilidade social das IES. A ênfase múltipla está na avaliação institucional, de cursos e do desempenho discente, valorizando a responsabilidade social e a formação mais ampla na IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de formação para a emancipação humana e para o exercício pleno da cidadania, iniciado na educação básica, cumprindo o seu compromisso social, valorizando a gestão democrática, a organização colegiada e a integração com a comunidade.
Concepções de avaliação institucional	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção processual e coletiva que envolve a gestão acadêmica e administrativa e visa diagnosticar, analisar e aperfeiçoar as IES, em suas múltiplas dimensões. • Toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a auto avaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais, Enade e dados do Censo da Educação Superior.

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
Objetivos dos Sistemas	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. • Melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer critérios que venham ao encontro das atuais necessidades de avaliação e regulação das instituições e cursos jurisdicionados. • Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás; • Atualizar os instrumentos utilizados pelos avaliadores, evitando a dubiedade de interpretação; • Estabelecer parâmetros para orientação dos avaliadores, considerando as condições de oferta de ensino, de pesquisa e de extensão; • Elaborar novos instrumentos de avaliação; • Adotar uma metodologia de avaliação própria do Sistema Estadual de Educação Superior; • Estabelecer roteiros para a elaboração dos documentos institucionais como: PDI, Projeto Pedagógico de Curso (PPC), regimento, relatório da CPA; • Incluir o relatório da CPA como fonte de coleta de informações, por ocasião da avaliação <i>in loco</i>; • Compatibilizar os instrumentos avaliativos com os utilizados no Sistema Federal, respeitadas as especificidades regionais que marcam o Sistema Estadual de Educação Superior; • Incluir os resultados das avaliações externas (Enade, IGC, como balizadores dos indicadores da avaliação interna da instituição de educação superior e do CEE/GO; • Identificar a contribuição da IES e dos seus cursos para o crescimento e para o desenvolvimento local, da micro e da mesorregião.
Ênfases	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre instrumentos que valorizem elementos descritivos e de valoração semiqualitativa, com elementos que também dão ênfase aos aspectos quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Legalidade, eficiência e condições de infraestrutura e de recursos humanos. • Conceitos qualitativos e ênfase nos quantitativos.
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização de sua missão pública. • Promoção dos valores democráticos. • Respeito à diferença e à diversidade do sistema. • Afirmação da autonomia e da identidade institucional. • Responsabilidade social com a qualidade da educação superior. • Globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica. • Participação coletiva. • Publicização de procedimentos, dados e resultados. • Continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação da autonomia e da identidade institucional. • Respeito à diferença e à diversidade. • Responsabilidade social. • Processualidade. • Sistemática. • Continuidade • Globalidade. • Participação coletiva.
Objetivos das avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar, analisar e aperfeiçoar as IES, em suas múltiplas dimensões.

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
	<p>Promover a realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social.</p>	
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • 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 tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece 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. • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo sistêmico, participativo e global. • Avaliação interna realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos).
Dimensões	<p>I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;</p> <p>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;</p> <p>III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;</p> <p>IV – a comunicação com a sociedade;</p> <p>V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;</p> <p>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;</p> <p>VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;</p> <p>VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;</p> <p>IX – políticas de atendimento aos estudantes;</p> <p>X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplas dimensões, mas, não explícita.
Diretrizes	<ul style="list-style-type: none"> • CONAES 	<ul style="list-style-type: none"> • CES do CEE/GO.

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
CPA	<ul style="list-style-type: none"> • Terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP; • Serão autônomas em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES; deverá ser composta assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada (Portaria nº 2.051/2004). • Relatório anual das CPA enviado à CONAES. 	<ul style="list-style-type: none"> • A CPA, responsável pela Avaliação Institucional, é órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente máximo da instituição, mas independente dos Conselhos Superiores da Instituição. • O relatório anual produzido pela CPA deverá ser encaminhado ao CEE/GO para análise e, se necessário, providências, não desobrigando a instituição de outros encaminhamentos, em especial junto ao Sinaes.
Pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Capes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há menção sobre a avaliação da pós-graduação.
Escala e classificações	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. • Elaboração de rankings. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de avaliação por escala de cinco níveis, de 01 (um) a 05 (cinco) de acordo com os indicadores estabelecidos no instrumento de avaliação deste Conselho.
Desempenho dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Enade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Enade (de forma implícita).
Publicização dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • O MEC tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • As instituições, antes do início do período letivo e da matrícula, devem disponibilizar ao público as informações necessárias para o conhecimento da natureza e dos serviços por elas oferecidos, publicando e mantendo atualizados, mediante página eletrônica, dados fundamentais acerca de sua legalidade e das condições de oferta de cada curso [...] Resultados obtidos nas avaliações internas e externas da Instituição e dos cursos;
Resultados insatisfatórios	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de Protocolo de Compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o MEC. 	<ul style="list-style-type: none"> • A obtenção de conceitos insatisfatórios indica a existência e a identificação de deficiências ou irregularidades e implica, necessariamente, a assinatura de Protocolo de Compromisso.
Regulação - Credenciamento e credenciamento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação <i>in loco</i>. • Exatidão dos dados informados no PDI. • Autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação <i>in loco</i> • Toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a autoavaliação, realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos e a avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais, Enade e dados do Censo da Educação Superior. • Relatório síntese da CPA da instituição referente ao período de credenciamento ou credenciamento, anexando-se os Planos de Melhoria. • Identificadas deficiências ou irregularidades no processo de avaliação, aplicar-se-á o disposto no Art.19 desta Resolução.

ITENS DE COMPARAÇÃO	SINAES - LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
Regulação - Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.	<ul style="list-style-type: none"> • Caso o conceito preliminar seja satisfatório, nos casos de renovação de reconhecimento, a partir dos parâmetros estabelecidos pela CONAES, poderá ser dispensada a realização da avaliação <i>in loco</i>. • Avaliação <i>in loco</i>. • Exatidão dos dados informados no PDI e no PPC. • Autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • O curso que obtiver no mínimo conceito 03 (três) no CPC será dispensado da visita <i>in loco</i> nos casos de Renovação de Reconhecimento, ressalvado o interesse da instituição em melhorar seu conceito de avaliação. • Avaliação <i>in loco</i>. • Toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a autoavaliação realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos e a avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais, Enade e dados do Censo da Educação Superior. • Para a renovação do reconhecimento do curso são observados os dados de avaliação institucional permanente: autoavaliação, efetuada pela Instituição e avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo sistema federal de educação superior.

Fonte: elaborado pelo autor²⁹

As semelhanças são: fundamentação legal a partir da LDB/1996; concepções de educação superior em sentido mais amplo e em sua responsabilidade social; concepção de avaliação para a busca da qualidade e aperfeiçoamento institucional, com base na autoavaliação e, no caso da resolução estadual, acrescentou-se a relação direta com o MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais e Enade (Sinaes) e aos dados do Censo da Educação Superior; autoavaliação como processo global, participativo, contínuo e referencial básico para os processos de regulação e supervisão; ênfase nos conceitos qualitativos e quantitativos, com o acréscimo explícito, na resolução estadual, da legalidade, eficiência e condições de infraestrutura e recursos humanos; os princípios, também são semelhantes, mas os do Sinaes são mais ampliados; CPA com autonomia e constituída por todos os segmentos das IES e, também, por agentes da comunidade externa; ambas tem escala de cinco níveis; em ambas está previsto a assinatura de protocolo de compromisso para as instituições com deficiências identificadas.

A Resolução N. 03/2016 não faz menção explícita à avaliação de desempenho dos estudantes. No entanto, o Art. 16, no parágrafo segundo, alínea (c) apresenta a efetivação da avaliação institucional pelo Enade; no Art. 17, parágrafo único, menciona-se a consideração do Enade na avaliação institucional; e no art. 36, parágrafo único, encontra-se que “O curso que obtiver no mínimo conceito 03 (três) no Conceito Preliminar de Curso será dispensado da

²⁹ Algumas informações sobre o Sinaes foram extraídas do quadro 1 (NASCIMENTO, 2008, p. 100-103).

visita *in loco* nos casos de Renovação de Reconhecimento, ressaltando o interesse da instituição em melhor seu conceito de avaliação”. Ora, se do Enade se extrai grandes percentuais para composição do CPC, cerca de 70%, pode-se afirmar que a composição do CPC é determinada em grande medida pelo Enade. Logo, a avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Enade está “formalmente” implícita, de modo que pode-se afirmar que o desempenho dos estudantes é avaliado pelo Enade em ambos os processos avaliativos.

Nesta comparação, também, se encontram diferenças: nos objetivos dos sistemas de avaliação, enquanto o Sinaes objetiva assegurar um sistema nacional de avaliação das IES, cursos e alunos, a Resolução N. 03/2006 objetiva normatizar a regulação das IES e identificar a contribuição destas instituições para o desenvolvimento local e regional. Quanto aos objetivos dos processos avaliativos, fica explícito no Sinaes a busca pela autonomia, eficácia e efetividade social das IES, enquanto a Resolução do CEE/GO os define de forma ampla no artigo 16 “[...] diagnosticar, analisar e aperfeiçoar as Instituições de Educação Superior (IES), em suas múltiplas dimensões”. As dimensões institucionais a serem consideradas na avaliação institucional são amplas, mas, bem especificadas no Sinaes, enquanto que na resolução estadual em tela, aparecem de forma bem genérica como “múltiplas dimensões”. A instituição coordenadora e supervisora do Sinaes é a Conaes, enquanto as avaliações do CEE/GO são coordenadas pela CES do CEE/GO. Quanto às pós-graduações *stricto sensu*, repete-se nessa resolução a mesma prescrição da resolução até então em vigor, pois mesmo que os programas e cursos devam ser autorizados e avaliados pela Capes, com os conceitos obtidos contabilizados nos índices do Sinaes, no artigo 3º desta Resolução analisada, exige-se a autorização prévia dos órgãos competentes e a obediência à legislação superior que rege a matéria, sem, no entanto, especificar quais são estes órgãos e, como anteriormente, também não explicita como os resultados das avaliações serão utilizados nos processos avaliativos e regulatórios da universidade.

A contradição entre o Sinaes e a Resolução N. 02/2006, no que diz respeito a função da CPA de coordenar ou supervisionar a avaliação desaparece, uma vez que a Resolução N. 03/2016, no artigo 16, parágrafo 3º, diz apenas que a CPA é responsável pela avaliação institucional.

Como anteriormente mencionado esta resolução vigente aproxima de forma muito clara e contundente os processos avaliativos do CEE/GO com o Sinaes. Ao apresentar as necessidades que justificaram e levaram à elaboração da Resolução N. 03/2016, a consideração nº 9 foi “Incluir os resultados das avaliações externas (Exame Nacional de Cursos - ENADE, Índice Geral de Cursos - IGC), como balizadores dos indicadores da

avaliação interna da instituição de educação superior e do Conselho Estadual de Educação”. No art. 10, parágrafo único da Resolução supracitada fica prescrito que

As avaliações previstas pelo Sistema Nacional de Avaliação de Ensino [sic], Superior – Sinaes executados pela União, subsidiarão o processo de avaliação Institucional e de cursos do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás, realizado pelo CEE, na qualidade de referenciais balizadores, para emissão do conceito final.

Carvalho e Assis (2018, p. 344) destacam que

Conforme dispõe o §2º do artigo 16 da Resolução 03/2016, a avaliação institucional deve ser planejada e efetivada pela comunidade, pelo CEE/GO e pelo MEC, via Censo da Educação Superior e Enade. Entretanto, não está previsto como se dará essa cooperação entre esses três órgãos e seus respectivos instrumentos de avaliação. No item “c” da citação acima, o regime de cooperação é tratado como uma expectativa que poderá ser implantada por meio de convênios entre CEE/GO e MEC.

E mais uma vez, destaca-se o art. 36, parágrafo único, que dispensa da visita *in loco* o curso que obtiver no mínimo conceito 03 (três) no CPC nos casos de Renovação de Reconhecimento, ressaltando o interesse da instituição em melhor seu conceito de avaliação. É a utilização clara e explícita do Sinaes para atos regulatórios do CEE/GO.

Outra questão relevante é que, junto com a aprovação da Resolução N. 03/2016, foram aprovados os instrumentos de avaliação do CEE/GO, que claramente foram adaptações dos instrumentos de avaliação do INEP, os quais foram construídos a partir dos eixos e respectivas dimensões a serem avaliadas. Isto, também, demonstra a aproximação estreita entre os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes).

O fato é que esse marco legal abre possibilidade para convênios e baseia-se no regime de colaboração e, mesmo sem um termo de cooperação firmado entre as partes e sem previsão de como se dará essa cooperação, explícita a regulação como prerrogativa do CEE/GO, mas com ampla e clara utilização das avaliações do Sinaes, especialmente, o Enade e a utilização do IGC e do CPC como indicadores e balizadores para atos normativos.

A Resolução N. 03/2016 foi elaborada a partir da resolução N. 02/2006, utilizando partes de seu texto, mas, com alterações importantes, especialmente, no que diz respeito à aproximação com o Sinaes, conforme pode se verificar no quadro 6.

Quadro 6 – Comparação entre a Resolução CEE/PLENO N. 02/2006 e a Resolução CEE/PLENO N. 03/2016.

ITENS DE COMPARAÇÃO	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
Fundamentação legal	<ul style="list-style-type: none"> • Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <u>Art. 9º, VI, VIII e IX.</u> • SINAES - Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <u>Art. 9º, VI, VIII e IX.</u> • A legislação nacional complementar aplicável (por exemplo o SINAES - Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004). • Art.160 da Constituição do Estado de Goiás • Lei Complementar Estadual N. 26, de 28 de dezembro de 1998.
Concepções de educação superior	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de formação que educa para o exercício pleno da cidadania iniciada na educação básica, cumprindo o seu compromisso social, valorizando a gestão democrática, a organização colegiada e a integração com a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de formação para a emancipação humana e para o exercício pleno da cidadania, iniciado na educação básica, cumprindo o seu compromisso social, valorizando a gestão democrática, a organização colegiada e a integração com a comunidade.
Concepções de avaliação institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Processo educativo, de diagnóstico, análise e aperfeiçoamento das IES. • Processo sistêmico, participativo e global. • Toda avaliação tem necessariamente de considerar a autoavaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelas comissões de especialistas do CEE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção processual e coletiva que envolve a gestão acadêmica e administrativa e visa diagnosticar, analisar e aperfeiçoar as IES, em suas múltiplas dimensões. • Toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a auto avaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais, Enade e dados do Censo da Educação Superior.
Objetivos do Sistema	<ul style="list-style-type: none"> • Instruir e subsidiar os processos de regulação: credenciamento e reconhecimento institucional / reconhecimento e renovação de cursos. • Identificar a contribuição da instituição de educação superior e dos seus cursos para o crescimento e para o desenvolvimento local, da micro e da mesorregião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer critérios que venham ao encontro das atuais necessidades de avaliação e regulação das instituições e cursos jurisdicionados ao Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás; • Atualizar os instrumentos utilizados pelos avaliadores, evitando a dubiedade de interpretação; • Estabelecer parâmetros para orientação dos avaliadores, considerando as condições de oferta de ensino, de pesquisa e de extensão; • Elaborar novos instrumentos de avaliação; • Adotar uma metodologia de avaliação própria do Sistema Estadual de Educação Superior; • Estabelecer roteiros para a elaboração dos documentos institucionais como: PDI, PPC, regimento, relatório da CPA; • Incluir o relatório da CPA como fonte de coleta de informações, por ocasião da avaliação in loco; • Compatibilizar os instrumentos avaliativos com os utilizados no Sistema Federal, respeitadas as especificidades regionais que marcam o Sistema Estadual de Educação Superior;

ITENS DE COMPARAÇÃO	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
		<ul style="list-style-type: none"> • Incluir os resultados das avaliações externas (Enade, IGC), como balizadores dos indicadores da avaliação interna da instituição de educação superior e do CEE/GO; • Identificar a contribuição da instituição de educação superior e dos seus cursos para o crescimento e para o desenvolvimento local, da micro e da mesorregião.
Ênfases	<ul style="list-style-type: none"> • Legalidade, eficiência e condições de infraestrutura e de recursos humanos. • Conceitos qualitativos e ênfase nos quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Legalidade, eficiência e condições de infraestrutura e de recursos humanos. • Conceitos qualitativos e ênfase nos quantitativos.
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Processualidade. • Sistemática. • Continuidade • Globalidade. • Participação coletiva. • Publicização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação da autonomia e da identidade institucional. • Respeito à diferença e à diversidade. • Responsabilidade social. • Processualidade. • Sistemática. • Continuidade • Globalidade. • Participação coletiva.
Objetivos das avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se a identidade e a missão da instituição, declaradas em seu PDI, realizam-se com eficiência e eficácia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar, analisar e aperfeiçoar as IES em suas múltiplas dimensões
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Processo sistêmico, participativo e global. • Avaliação interna realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo sistêmico, participativo e global. • Avaliação interna realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos).
Dimensões	<p>Identidade e a missão da instituição, declaradas em seu PDI, realizam-se com eficiência e eficácia</p> <ul style="list-style-type: none"> • no aprendizado do aluno; • no desenvolvimento dos projetos acadêmicos e didático-pedagógicos; • nas metodologias propostas; • na infraestrutura ofertada; • nos programas de ensino, pesquisa e extensão executados; • na ação pedagógica do corpo docente; • nos processos de capacitação, bem como na resposta às demandas sociais e culturais da região em que a instituição se insere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplas dimensões, mas, não explícita.
Diretrizes	<ul style="list-style-type: none"> • CES do CEE/GO. 	<ul style="list-style-type: none"> • CES do CEE/GO.
CPA	<ul style="list-style-type: none"> • A CPA é órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente máximo da instituição, mas independente dos 	<ul style="list-style-type: none"> • A CPA, responsável pela Avaliação Institucional, é órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente

ITENS DE COMPARAÇÃO	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
	<p>Conselhos Superiores da Instituição, que supervisiona todo o processo da Avaliação Institucional, em estreita relação com o CEE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é efetuada pela comunidade institucional (direção, professores, alunos, funcionários administrativos, comunidade local) sob a supervisão da CPA. 	<p>máximo da instituição, mas independente dos Conselhos Superiores da Instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O relatório anual produzido pela CPA deverá ser encaminhado ao CEE para análise e, se necessário, providências, não desobrigando a instituição de outros encaminhamentos, em especial junto ao Sinaes.
Pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisionar os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> por ela oferecidos, em qualquer modalidade. • O curso de especialização, qualquer que seja a modalidade de oferta, será supervisionado e avaliado pelo CEE/GO. • Os programas de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições de educação superior do Sistema Estadual de Educação, para que tenham validade, devem ser autorizados, acompanhados, avaliados e reconhecidos pelo CEE/GO, nos termos desta Resolução e da legislação superior que rege a matéria. • No respeito aos princípios da autonomia, territorialidade e complementaridade dos Sistemas Educacionais, todo e qualquer convênio relativo à oferta de cursos de graduação e pós-graduação, celebrado entre IES do Sistema Estadual de Educação de Goiás e IES de outros Sistemas Estaduais ou do Sistema Federal, deve ser avaliado, autorizado, acompanhado e reconhecido pelo CEE, estando sujeito às normas por ele emanadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorização prévia dos órgãos competentes e a obediência à legislação superior que rege a matéria.
Escalas e classificações	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de avaliação por escala de cinco níveis. • Não há desdobramento de classificação ou ranqueamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de avaliação por escala de cinco níveis, de 01 (um) a 05 (cinco) de acordo com os indicadores estabelecidos no instrumento de avaliação deste Conselho. • Não há desdobramento de classificação ou ranqueamento.
Desempenho dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Enade (orientação extra resolução). 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Enade (de forma implícita).
Publicização dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • As instituições, antes do início do período letivo e da matrícula, devem disponibilizar ao público as informações necessárias para o conhecimento da natureza e dos serviços por elas oferecidos, publicando e mantendo atualizados, mediante página eletrônica, dados fundamentais acerca de sua legalidade e das condições de oferta de cada curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • As instituições, antes do início do período letivo e da matrícula, devem disponibilizar ao público as informações necessárias para o conhecimento da natureza e dos serviços por elas oferecidos, publicando e mantendo atualizados, mediante página eletrônica, dados fundamentais acerca de sua legalidade e das condições de oferta de cada curso [...] Resultados obtidos nas avaliações internas e externas da Instituição e dos cursos;
Resultados insatisfatórios	<ul style="list-style-type: none"> • A obtenção de conceitos insatisfatórios indica a existência e a identificação de deficiências ou irregularidades e implica, necessariamente, a assinatura de Protocolo de Compromisso 	<ul style="list-style-type: none"> • A obtenção de conceitos insatisfatórios indica a existência e a identificação de deficiências ou irregularidades e implica, necessariamente, a assinatura de Protocolo de Compromisso.

ITENS DE COMPARAÇÃO	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 02/2006	RESOLUÇÃO CEE/PLENO N. 03/2016
Regulação - Credenciamento e credenciamento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • <i>Avaliação in loco</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação <i>in loco</i> • Toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a auto avaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais, Enade e dados do Censo da Educação Superior. • Relatório síntese da CPA da instituição referente ao período de credenciamento ou credenciamento, anexando-se os Planos de Melhoria.
Regulação - Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • <i>Avaliação in loco</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • O curso que obtiver no mínimo conceito 03 (três) no CPC será dispensado da visita <i>in loco</i> nos casos de Renovação de Reconhecimento, ressalvado o interesse da instituição em melhorar seu conceito de avaliação. • Avaliação <i>in loco</i>. • Toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a auto avaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais, Enade e dados do Censo da Educação Superior. • Para a renovação do reconhecimento do curso são observados os dados de avaliação institucional permanente: avaliação interna ou auto avaliação, efetuada pela Instituição e avaliação externa, realizada pelo CEE/GO e pelo sistema federal de educação superior.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao examinar esses textos legais que regulamentam os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) encontram-se menções à avaliação qualitativa, à centralidade do processo de autoavaliação, ao respeito à identidade institucional e suas especificidades, mas, na realidade da avaliação institucional no Brasil, quer na esfera federal, quer na esfera estadual, na prática, a preocupação com os resultados da avaliação, especialmente, no que diz respeito à atribuição de índices e conceitos se tornou a preocupação central, fruto da interferência direta das políticas neoliberais, determinando, na maioria das vezes, as práticas de avaliação, planejamento e gestão das instituições. Além disso, como afirmam Carvalho e Assis (2018, p. 345) “a regulação e a supervisão tendem a se sobrepor à avaliação enquanto processo que pode contribuir para a melhoria da IES”.

A UEG, desde a sua criação, se relaciona com o CEE/GO, especialmente, em função de seu processo de credenciamento. Inicialmente, o credenciamento da Universidade concedido pelo CEE/GO se deu com base no prévio credenciamento da IES que foram aglutinadas no seu processo de criação, especialmente, a Universidade Estadual de Anápolis.

O pedido de credenciamento foi avaliado com base na Resolução CEE/PLENO N. 02/2006. Em função das várias fragilidades encontradas pela comissão de especialistas nas avaliações *in loco*, o CEE/GO celebrou o Protocolo de Compromisso com a UEG, com a interveniência da Procuradoria Geral do Estado, para instaurar um processo de superação dos problemas e pendências até o próximo processo de credenciamento. O Termo de Compromisso foi assinado pelas partes, restando claro que, caso a Universidade não cumprisse os compromissos assumidos, o CEE/GO poderia suspender aquele ato de credenciamento. Desta forma, conforme Resolução CEE/CES N. 11 de 11 de outubro de 2006, a UEG teve seu credenciamento aprovado e homologado pelo Decreto N. 6.568, de 26 de novembro de 2006, até dezembro de 2011, período em que a universidade passaria novamente pela avaliação do CEE/GO (MOREIRA, 2007; CARVALHO, 2013).

O segundo pedido de credenciamento protocolado no CEE/GO, no final de 2011, tramitou até 2014. Constatou-se avanços e fragilidades, por isso concedeu-se um prazo para solução de problemas apontados pelos avaliadores e, após o saneamento de parte desses problemas, o Conselho Pleno do CEE/GO publicou Resolução aprovando, com várias recomendações, o processo de credenciamento, cuja homologação se deu por meio do Decreto N. 8.228, de 8 de agosto de 2014, vigendo até 31 de dezembro de 2021.

Quanto à consulta dos relatórios de autoavaliação, no momento das avaliações externas, a percepção é que não tem sido dado o tratamento recomendado, havendo um “[...] certo distanciamento entre o CEE e a instituição *locus* desta pesquisa, pelo registro de

desconhecimento de informações fundamentais, principalmente sobre o processo de avaliação interna da UEG” (BOTELHO, 2016, p. 150).

Assim, a percepção é que, nessa relação, UEG e CEE/GO, há momentos de tensão e embates em torno de rumos, exigências e perspectivas da Universidade, mas, também, que as tensões, contradições e mediações podem contribuir para a superação de problemas, amadurecimento e melhorias da instituição (BOTELHO, 2016).

Nesse sentido, vale lembrar que o campo da educação superior, como qualquer outro campo, é estruturado a partir de lutas e disputas entre os diversos atores que o compõem, seja para conservar ou para transformar a ordem social existente em seu meio. Deve-se levar em conta, também, que nenhum campo é completamente autônomo e imune às interferências externas (BOURDIEU, 2004). Sendo assim, o campo da educação superior em Goiás não está imune às pressões externas, sejam elas sociais, políticas, econômicas etc., por isso, a política de avaliação institucional e a UEG, também, não estão imunes a estas pressões.

Em alguns aspectos o campo da educação superior em Goiás é remodelado a partir de transformações mais amplas que ocorrem nesse nível de ensino e mesmo na sociedade tomada em seu conjunto, seja em âmbito nacional ou internacional. Porém, não se pode ignorar as particularidades históricas de cada campo da educação superior, seja ele local ou nacional. Dessa forma, estabelece-se uma tensão entre o local, o nacional e o global, no sentido de transformar ou conservar a estrutura do campo em questão [...] Esse campo, como qualquer outro, não possui uma lógica de funcionamento abstrata, que seria a-histórica e que estaria imune às injunções do tempo e do espaço (SILVA, 2008, p. 142,143).

Nesta seção, a avaliação da UEG pelo Sinaes e pelo CEE/GO foram detalhadas, num duplo processo avaliativo, explicitado pela publicação da Resolução N. 03/2016:

Art. 17 – Parágrafo único - Toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a autoavaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelo CEE e pelo MEC/INEP no que tange aos índices obtidos nas avaliações nacionais, ENADE e dados do Censo da educação superior.

Art. 18. O CEE, ao término do processo, emitirá conceito de avaliação por escala de cinco níveis, de 01 (um) a 5 (cinco) de acordo com os indicadores estabelecidos no instrumento de avaliação deste Conselho (GOIÁS, 2016, art.17 e 18).

Este é o cerne deste trabalho, a dupla avaliação da UEG, por isso, no próximo capítulo identificaremos as relações na origem e expansão da UEG e no seu processo histórico de avaliação institucional.

CAPÍTULO II

A ORIGEM E EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) E O SEU PROCESSO HISTÓRICO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.

Ao percorrer os caminhos do estado de Goiás que levam às Unidades Universitárias do interior, conheci paisagens, cidades e pessoas que me ajudaram a perceber que a singularidade da UEG é justamente o fato de ser uma instituição gigante, complexa, dinâmica e multifacetada. Está inserida num contexto político e cultural que a determina, mas ao mesmo tempo, determinando e construindo o ensino superior (LIMONTA, 2009).

A Instituição objeto deste estudo de caso é situada no tempo e no espaço, com condicionantes históricos, culturais, sociais e políticos. A identidade e história presente da universidade e seus significados sociais, bem como os direcionamentos tomados pela administração central nesse momento histórico, podem ser captados e compreendidos a partir das relações objetivas e nas experiências práticas de seus agentes.

Pretende-se neste capítulo desvelar as relações, disputas e interesses na constituição da história da UEG e seus processos de avaliação, os quais revelam concepções, contradições e intencionalidades.

Antes porém, vamos abordar a categoria administrativa na qual ela se inscreve – Universidade Estadual (UE) – e sua importância para a educação superior brasileira.

A maioria das UEs foram criadas pela “[...] técnica de organização por aglutinação” (FIALHO, 2005, p. 29), a fusão de faculdades e institutos de educação superior isolados e/ou fundações municipais e/ou instituições privadas que foram estadualizadas como elemento comum a quase todas as UEs.

As UEs têm algumas características em comum: ampla abrangência territorial e multicampia; público de trabalhadores e turno da noite; diversidade e heterogeneidade. Estas características demonstram contradições, mas, também, a riqueza de relações estabelecidas com campos e contextos sociais (FIALHO, 2005).

As 39 UEs (INEP, 2017), por meio de seus *campi*, estão presentes em muitos municípios e atingem muitas outras cidades circunvizinhas, cujos estudantes se dirigem aos *campi* para estudar, bem como por meio de projetos de extensão que alcançam estes e outros municípios da região, o que revela a importância dessas instituições quanto “[...] ao menos em tese, à democratização do acesso e expansão do ensino superior no interior dos Estados

brasileiros (FERREIRA, 2006, p. 55).

As UEs contribuem para o desenvolvimento social, cultural e econômico da região onde estão localizadas. Nesse cenário, a argumentação mais utilizada e que mais rendeu acúmulo de capital aos políticos e governantes foi a criação das UEs como possibilidade de desenvolvimento dos estados (LIMA, 2008; COSTA, 2014).

Outro fator de relevância social é o atendimento de estudantes egressos de escolas públicas, oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, cumprindo o papel para o qual as UEs foram pensadas (BITTAR; FARIA 2013). Essa é a realidade da maioria das UEs, as quais exercem um papel preponderante na redução das assimetrias sociais e regionais e na descentralização da produção do conhecimento e do saber (ANDRADE, 2012).

É relevante a presença e atuação das UEs no processo de interiorização da oferta de educação superior pública no Brasil. Conforme o censo da educação de 2016, mais de 50% das matrículas dessas instituições se deram nas cidades do interior. Em nove UEs, mais de 80% das matrículas aconteceram em regiões interioranas, dentre as quais a UEG, onde esse número foi de 93,8% (CARVALHO, 2018).

Finalmente, vale realçar a importância das UEs para a educação dos estados e municípios, pois, a formação de professores é a finalidade encontrada na maioria dos documentos das instituições para a criação das universidades pelos governos estaduais.

A pesquisa de Costa (2012) demonstra que a pressão da sociedade civil por acesso ao ensino superior, mais do que a iniciativa dos governos e de algumas elites, levaram à criação de faculdades e, posteriormente, UEs. Mas, Dourado (2001), Catani e Oliveira (2002), entre outros pesquisadores, afirmam que a criação de uma UE não acontece de forma aleatória e desinteressada, antes é resultado de um jogo, onde prevalece os interesses econômicos e as intenções políticas. As pressões e as mobilizações são o ponta pé inicial do jogo, mas, a tônica é a articulação organizada, com decisões e intencionalidades políticas, alianças político-eleitoreiras, com o objetivo de atender às demandas clientelistas dos grupos políticos e, antes de tudo, a possibilidade de acúmulo e conversão de capital para obter distinção/consagração no campo.

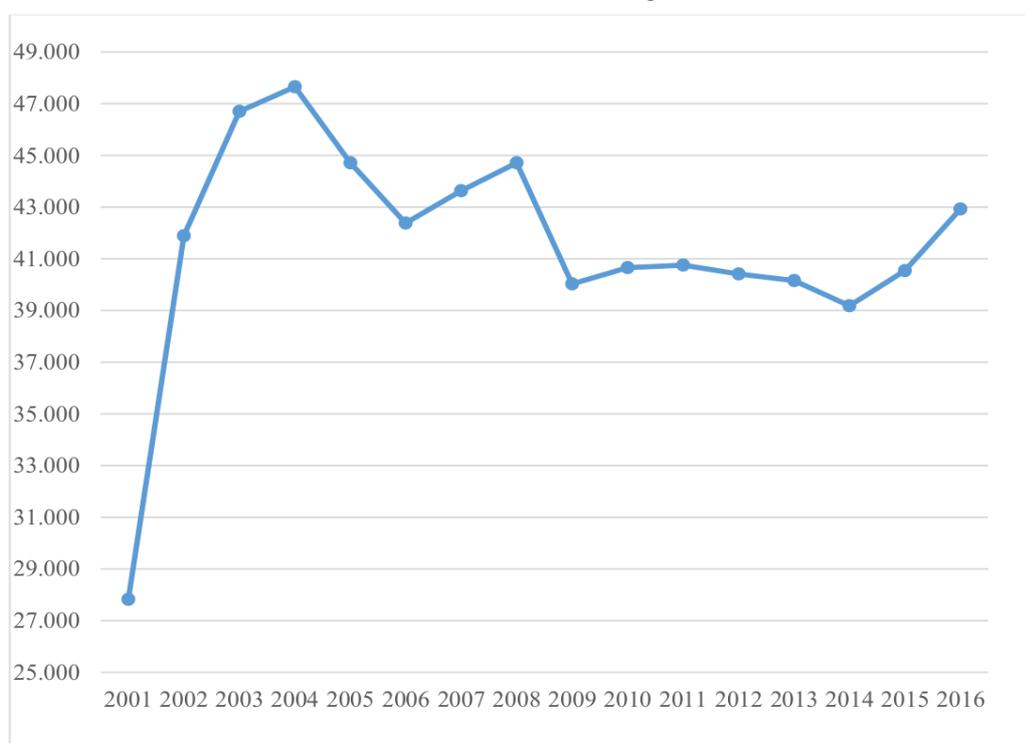
As intenções e a maneira como as UEs foram constituídas desperta críticas quanto a serem criadas de forma improvisada e com carências e limitações diversas (principalmente orçamentárias e de planejamento), no entanto, os resultados são positivos, pelo seu comprometimento com as demandas sociais e seu papel para o desenvolvimento do estado (COSTA, 2012).

A existência de uma UE traz prestígio para o estado, acúmulo de capital e distinção

para os políticos e, especialmente, para o governador e prefeitos onde as unidades da UE se localizam (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003). Ainda, de acordo com esses autores (*op.cit.*) a presença de uma universidade pública instalada na cidade representa um aumento adicional para a receita total do município, o que é um atrativo bem interessante para as prefeituras das cidades do interior.

No caso da Região Centro-Oeste, onde se situa a UEG, objeto desta pesquisa, as UEs aumentaram, significativamente, o número de matrículas nos cursos de graduação em cidades do interior dos estados federativos onde se inserem, principalmente, no período noturno, possibilitando e ampliando o acesso à educação superior pública (FERRONATO, 2008).

Gráfico 1 – Evolução das matrículas das UEs da região Centro-Oeste – 2001 a 2016



Fonte: Sistematização, cálculo dos dados e elaboração do gráfico realizados por Carvalho (2018), com base no Censo da Educação Superior - 2001 a 2016 (INEP).

Este gráfico mostra as variações das matrículas das UEs dessa região, que ao final deste período fez o crescimento 54,3%. Em grande medida, o pico da expansão verificada entre 2001 e 2004 se deveu à criação da UEG, seguida de seus cursos da Licenciatura Plena Parcelada (LPP)³⁰ (CARVALHO, 2018).

³⁰ Para atender à LDB/1996, que passou a exigir a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado e, depois, com a Associação Goiana dos Municípios (AGM), a UEG desenvolveu o Programa Universidade para os Trabalhadores da

O estado de Goiás é constituído por 246 municípios e, segundo dados do IBGE, a estimativa de habitantes, em 2018, de 6.921 milhões, constituindo-se no décimo segundo estado mais populoso do Brasil e o mais populoso da Região Centro-Oeste, com território de 340.106 km², sendo o sétimo maior estado brasileiro em tamanho (IBGE, 2018).

A economia se baseia, principalmente, no setor de serviços e na atividade agropecuária, no entanto, a indústria já é responsável por aproximadamente 24,5% do PIB. O crescimento industrial está ocorrendo em razão da expansão da agroindústria e tem atraído investimentos em metalurgia, mineração e no setor químico e farmacêutico (IMB, 2017).

O estado de Goiás é um exemplo do fenômeno do crescimento demográfico e a urbanização crescente que mudou a dinâmica social do Brasil, provocando alterações políticas, culturais, educacionais e socioeconômicas, especialmente, no que diz respeito à expansão e interiorização do ensino superior, no que o estado de Goiás também é um exemplo (MAGALHÃES, 2009).

No entanto, o processo de implantação da educação superior no estado de Goiás, como em todo o Brasil, foi tardio e relacionado ao processo de desenvolvimento econômico, aos interesses das elites, políticos locais e ao processo de disputas entre campos sociais (CARVALHO, 2013).

1. A gênese do ensino superior público estadual em Goiás.

As primeiras experiências de ensino superior em Goiás são de natureza estadual e destinadas à formação de “[...] profissionais de carreiras liberais, sendo acessíveis a parcelas ínfimas da população, portanto, de segmentos de classes dominantes” (BALDINO, 1991).

O primeiro registro histórico da iniciativa de criação de uma Universidade no estado de Goiás foi do Governador Coimbra Bueno (1947-1950) por meio da Lei N. 192, de 10 de novembro de 1948, que autorizou a criação da Universidade do Brasil Central, entretanto, a tentativa não se concretizou (MOREIRA, 2007). Com a Reforma Universitária, provocada pela Lei n. 5.540/1968, aconteceram diversas iniciativas de implantação de instituições isoladas no interior de Goiás³¹. Mas é nas décadas de 1980 e 1990 que esse processo se acentuou com a implantação de IES públicas e privadas, tanto de instituições universitárias, como não universitárias, com um intenso processo de interiorização, principalmente, por meio

Educação, que teve por objetivo a oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) para a formação de professores da rede estadual e de algumas redes municipais, formando aproximadamente 30 mil alunos/professores em todo o estado de Goiás (FERRONATO, 2008; BASTOS, 2008).

³¹ Para maiores detalhes das instituições criadas neste período ver Moreira (2007, p. 76-81).

da criação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras em cidades estratégicas do interior do estado (BALDINO, 1991). Verifica-se que

Assim como ocorreu na maioria dos Estados, na década de 1980, Goiás vivenciou um amplo processo expansionista da educação superior. Foram criadas novas autarquias estaduais, fundações municipais e instituições isoladas de educação superior privadas. Tal processo foi caracterizado pela interiorização da educação superior no Estado, sobretudo, nas regiões sul, sudeste, sudoeste e oeste (INEP, 2006, p. 26).

Portanto, o sonho da criação de uma universidade pública estadual e interiorizada em Goiás remonta à década de 1950, com relatos de mobilizações por vários segmentos sociais em torno da criação desta instituição, inclusive de docentes e estudantes das IES já existentes (NOVAES, 2004; MACHADO, 2013).

As lutas por uma universidade estadual se intensificaram pela valorização do diploma de curso superior como caminho e diferencial que pode contribuir para a melhoria das condições de vida e de trabalho das pessoas e desenvolvimento econômico para o estado. Outra questão sempre presente foi a falta de acesso à educação superior e a dificuldade de deslocamento para Goiânia para a tentativa desse acesso, com muitas implicações sociais e econômicas para os estudantes e suas famílias.

A mobilização social tende a provocar a mobilização política, que acaba levando às ações do poder executivo e do poder legislativo. Na compreensão de Bourdieu, cada campo com suas relações objetivas, nas relações e interrelações, nas experiências práticas e disputas com outros campos, são oriundos de ações e produzem ações que levam a resultados e situações definidas pelas relações de força e poder.

Assim, as disputas entre campos produziram as mobilizações, que levaram a várias iniciativas legais para a construção da universidade do estado de Goiás, que não ultrapassaram a mera formalidade (MOREIRA, 2007; RESENDE, 2010). A exceção às iniciativas frustradas foi a Lei N. 10.018, de 22 de maio de 1985, que autorizou o executivo a criar a Universidade Estadual de Anápolis, que só tomou forma em 1990, quando o Governador Henrique Santillo, por intermédio do Decreto N. 3.355, de fevereiro de 1990, institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis; depois por meio do Decreto N. 3.403, de março de 1990, aprova o Estatuto da fundação; e, finalmente, com o Decreto N. 3.549, de novembro de 1990, aprova o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), originada a partir da Faculdade de Ciências Econômicas, já consolidada (MOREIRA, 2007).

Além da criação das IES isoladas, da constituição da Uniana, outro acontecimento

importante para a criação de uma universidade do estado pública e interiorizada foi a promulgação da LDB/1996, que

[...] distingue instituições de educação superior (privadas e federais), que compõem o Sistema Federal de Educação Superior, e instituições municipais e estaduais de educação superior, que compõem os sistemas estaduais de educação superior e o do Distrito Federal. Assim, as instituições criadas e mantidas pelos poderes públicos dos estados ou do Distrito Federal e municípios deixaram de ser responsabilidade do Sistema Federal de Educação e passaram para o controle de sistemas estaduais de educação superior (MOREIRA, 2007, p. 64).

Finalmente, a aprovação da LDB estadual (Lei Complementar N. 26/1998),

[...] atende a antigas bandeiras da educação superior goiana. Além do aspecto democrático já tratado, ela define um caminho no rumo da construção de sua mais antiga aspiração: a criação da UEG. Assim as instituições isoladas, autarquias estaduais, poderão ser agrupadas em um ou mais centros universitários rumo a sua constituição como universidade, permanecendo, dessa forma, a separação entre essas instituições e a Universidade de Anápolis (MOREIRA, 2007, p. 85).

Portanto, estava preparado o ambiente para atender ao sonho da sociedade goiana de instalar uma universidade pública, gratuita e interiorizada, que representava um conjunto de perspectivas acalentadas e construídas ao longo da história brevemente descrita anteriormente.

2. A gênese, história e expansão da UEG.

Com o ambiente favorável, a Lei Estadual N. 13.456, de 16 de abril de 1999, regulamentou o amplo processo de reforma administrativa no estado de Goiás e transformou a Uniana em Universidade Estadual de Goiás (UEG) aglutinando a ela as 28 faculdades (autarquias) isoladas legalmente existentes, instaladas ou não, das diversas cidades do interior goiano e somente uma delas na capital; a Universidade foi instituída com uma estrutura de 29 Unidades Universitárias (UnU/UEG).

Conforme dados do INEP, somente 13 estavam em funcionamento pleno, com cursos regularmente ofertados mediante processo seletivo e as demais faculdades haviam sido criadas apenas na legislação (MOREIRA, 2007). Dourado (2001, p. 68) explica que:

Muitas autarquias estaduais, apesar de criadas por lei, não foram implantadas. Essa expansão acelerada ocorreu, sem dúvida, alicerçada em apelos e compromissos eleitoreiros, em que, os critérios técnicos eram negligenciados pelos setores responsáveis pela fiscalização de escolas, sobretudo pelo Conselho Estadual de Educação. De maneira geral, a implementação dessas faculdades se deu de modo insatisfatório, sem condições básicas para o seu real funcionamento. Em muitos casos com espaços físicos provisórios, com ausência de um plano de carreira e de

qualificação dos docentes e, ainda com carência total ou improvisação de espaço para o funcionamento de bibliotecas. Essas escolas, em sua maioria, dispunham de pessoal docente insuficiente e pouco qualificado.

Assim, num processo de mobilizações, lutas, disputas, interesses e contradições, a UEG tornou-se realidade com a oficialização de sua criação em 1999, no governo Marconi Ferreira Perillo Júnior (MOREIRA, 2007). Sem desmerecer a importância das mobilizações em prol da criação da universidade estadual, baseado nos estudos de Baldino (1991) e Dourado (1997a), e na perspectiva de Bourdieu, pode-se compreender que não se tratou, propriamente e prioritariamente, de satisfazer os anseios populares ou o interesse público, mas, de articulação organizada entre campos, de decisões e intencionalidades políticas, alianças político-eleitorais, com o objetivo de atender, antes de tudo, às demandas clientelistas dos grupos políticos dominantes no campo do poder.

Novaes (2004, p. 40) resume essa conjugação de fatores e interrelações entre campos, quando afirma que a criação da UEG

[...] ocorreu por ações políticas, quer da sociedade em geral, quer da classe política em particular. De um lado, um movimento social, constituído de sindicatos, de partidos políticos, da comunidade acadêmica e movimento estudantis, de professores pressionados pelas necessidades de qualificação frente as exigências da LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, que lutam e reivindicam acesso mais democrático ao ensino superior [...] Destaca-se que a criação da UEG, não como ato de um único ser, mas como resultado da ação política de partidos, sindicatos, e diversos grupos, cuja ação levou a criação desta instituição de ensino superior em Goiás.

Marconi Ferreira Perillo Júnior

[...] participou, como delegado representando os estudantes de Direito da Universidade Católica de Goiás, do Congresso de Reconstrução da União Estadual dos Estudantes. Na ocasião, ele dirigia uma das forças políticas que compunham o movimento estudantil de Goiás, a Juventude do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, chamado de PMDB Jovem. Foi grande a influência de seus posicionamentos no Congresso de Reconstrução da UEE, na defesa da criação da Universidade Estadual de Goiás (MOREIRA, 2007, p. 90).

Portanto, ele conhecia bem a bandeira pela criação da UEG e, além disso, conheceu a história, aceitou os valores, adquiriu as disposições e aprendizados, que conformavam o *habitus* do campo político e conseguiu o capital específico deste campo. Apadrinhado pelo ex-governador Henrique Santillo acumulou outras diferentes formas de capital, mudou-se para o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e tornou-se um agente com distinção no

campo, passando da condição de pretendente a dominante, reunindo o cacife para as disputas internas e habilitando-se a concorrer ao cargo de governador de Goiás.

A criação da UEG foi uma das principais estratégias de marketing de sua campanha, aliada ao discurso de desenvolver o estado e modernizar a administração pública, que culminou com sua eleição em 1999.

A UEG nasce, portanto, vinculada ao processo de mudanças político-administrativas implementadas no estado de Goiás pelo chamado governo do Tempo Novo, que “[...] abrigava em seu seio um conjunto distinto de forças. Algumas delas tinham visões antagônicas sobre os rumos e as políticas a serem desenvolvidas, provocando contradições que marcaram profundamente a trajetória da UEG” (MOREIRA, 2007, p. 103).

Do ponto de vista nacional, o governo neoliberal de FHC, do PSDB, adotara políticas públicas educacionais influenciadas por organismos multilaterais, que recomendavam não investir na educação superior e sim na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental. A educação superior deveria ser privada, por isso, o governo reduziu as verbas públicas para este nível, o que gerou profunda crise de sobrevivência das IES federais (NOVAES, 2004).

Marconi Perillo teve que resistir a posicionamentos do seu próprio partido e do Governo Federal, além de

[...] fortes resistências, dentro e fora do governo. Cabe registrar que as faculdades isoladas, particularmente, a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (Eseffego) e a Faculdade Cora Coralina da Cidade de Goiás não concordaram com a criação de uma universidade que tinha como sede a cidade de Anápolis e não a capital, Goiânia. Essa divergência não estava circunscrita a um embate geográfico, mas, como pano de fundo, evidenciaram as antigas disputas envolvendo a Universidade Estadual de Anápolis e as demais faculdades estaduais (MOREIRA, 2007, p. 110).

Nesse movimento de lutas e resistências à constituição da UEG, houve muitos debates, como muitos argumentos, dentre os quais:

[...] havia grandes diferenças institucionais, especialmente em termos de titulação acadêmica, qualidade de ensino, gestão e infraestrutura física e patrimonial e que, portanto a integração prejudicaria a única universidade estadual existente até então (UNIANA) ou aquelas faculdades que estavam mais próximas ao patamar de um centro universitário. A junção dessas instituições, tomando a legislação federal e a realidade das IES estaduais como parâmetros, as colocaria na condição de faculdades integradas ou, no máximo, de um centro universitário (DOURADO; OLIVEIRA, 2001, p. 74).

Além dos conflitos a serem vivenciados e superados pela comunidade acadêmica, havia:

[...] problemas de infraestrutura, qualificação funcional, falta de servidores efetivos, dentre outros, a “nova” Instituição teria que lidar também com as divergências existentes entre as recém-criadas unidades universitárias, que possuíam realidades de funcionamento bem distintas (CARVALHO, 2013).

De qualquer forma, conforme previsto no plano de governo, o acesso ao ensino superior foi então alçado à condição de política pública, mas, o que era para ser uma política de estado se transformou numa política de governo, com o objetivo de legitimá-lo. Nesse cenário, articulado politicamente, a população goiana percebe a UEG como relevante e o governo, com viés claramente populista-desenvolvimentista, faz dela sua principal vitrine (LIMONTA, 2009).

Ressalta-se que a criação de UEs em várias partes do país, aconteceu com a argumentação da necessidade de modernização do estado, para atender a demanda vinda do interior e contribuir com o desenvolvimento da região (DEL BIANCO, 2009).

Para dar consistência a esse processo de interiorização da educação superior, a forma adotada foi a criação da UEG por aglutinação das IES isoladas, como aconteceu com muitas universidades brasileiras, principalmente as estaduais. O modelo de organização foi o multicampi, conceito entendido nos documentos da própria universidade como territorialmente descentralizada (FERRONATO, 2008).

A organização multicampi complexifica as interrelações no ambiente interno e externo, o que já é um grande desafio, que toma proporções ainda maiores quando se leva em conta que trata-se de uma universidade que começou suas atividades em 1999, oferecendo vários cursos fora de sua sede, além do fato de que outras unidades universitárias foram criadas, sem planejamento, com o objetivo de atender compromissos políticos assumidos pelo governo do estado, sem ter como acompanhar esse rápido crescimento, no que diz respeito a infraestrutura, financiamento, corpo docente, entre outras necessidades (NOVAES, 2004).

Portanto, a necessidade de suprimir a demanda reprimida por cursos superiores no interior, a necessidade de urgente formação de professores, para atender às exigências da LDB/1996, a ingerência político-partidária-eleitoral e a necessidade de atender interesses de grupos políticos internos e externo, levaram a essa rápida e significativa expansão (FERREIRA, 2006; BARRETO, 2010).

Antes da criação da UEG a educação superior pública estadual estava restrita a pouco

mais de dez municípios goianos e, em 2019, alcança, diretamente, 39 municípios com o ensino presencial. A educação em rede conta com 77 polos de EaD, dos quais 47 estão sediados em municípios onde não existe câmpus da Universidade. Assim, ao se levar conta o alcance de alunos com a EaD e que os 41 câmpus recebem, em seus cursos presenciais, acadêmicos de vários municípios vizinhos, a UEG abrange a quase totalidade das 246 cidades do estado, possibilitando a oportunidade de acesso à educação superior aos jovens de, praticamente, todas as regiões e municípios do estado de Goiás³².

No entanto, é preciso problematizar essa expansão, que quase sempre relaciona o ensino superior com acordos político-eleitorais, servindo como estratégia de marketing político para candidatos em campanha eleitoral ou para consolidarem suas políticas populistas (FERREIRA, 2006).

De acordo com esse autor,

Este tipo de comportamento, tão característico dos políticos em Goiás, nas últimas três décadas também foi perceptível no processo de criação da UEG. A Universidade passou a ser uma das "reivindicações" mais comuns de prefeitos, vereadores e deputados estaduais. Da mesma maneira que reivindicavam asfalto, começaram a reivindicar unidades e polos da UEG. Em pouco mais de cinco anos, a universidade já estava presente em 50 municípios, sendo a maior universidade multicampi do país. Evidentemente, que um processo expansionista da magnitude que ocorreu na UEG, não veio acompanhado de todos os indicadores necessários para que ela pudesse satisfazer os parâmetros mínimos de qualidade acadêmica e qualidade social (FERREIRA, 2006, p. 104, 105).

Abreu Júnior (2017, p. 171, 172, 225, 226) afirma:

Aparentemente a iniciativa de criação dos campi partiu do Poder Executivo estadual e não encontrou resistência significativa entre os campi originários da UEG, representados no Conselho Universitário por uma maioria esmagadora de professores com vínculo temporário com a instituição, presidido por aliados políticos do governo e atrelado a uma aparente dependência decisória da coalisão política que governava o Estado [...] as decisões de expansão são tomadas sem a devida garantia de condições mínimas de funcionamento, tais como dotação orçamentária para os campi, cursos voltados para os interesses locais, prédios adequados, bibliotecas e acervos atualizados laboratórios em condições de funcionamento, tudo muito bem descrito pela avaliação institucional.

Mesmo com todos esses problemas e dificuldades, que precisam ser superados, a criação e expansão da UEG não deve ser analisada apenas como um mero ato formal de englobar as faculdades estaduais isoladas existentes em uma única instituição e restrita a compromissos políticos eleitoreiros, inclusive na sua expansão. Houve, também, o objetivo de

³² Fonte: UEG em dados, 2018. Disponível em: <http://www.ueg.br/exec/revista/?funcao=visualizar&variavel=37>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

proporcionar o acesso à educação superior aos goianos que têm dificuldades de estudar, seja pela falta de opções em sua região, ou porque não têm condições de se deslocar para outros centros urbanos para tal (NOVAES, 2004).

Como visto anteriormente, as universidades estaduais brasileiras, assim como a UEG, possuem importante participação na oferta de educação superior pública nas regiões onde estão inseridas, especialmente, por sua capilaridade, interiorização, atendimento a estudantes trabalhadores, especialmente, no turno noturno, o que possibilita o acesso das camadas mais pobres da população à educação superior (MAGALHÃES, 2009).

Além disso, deve-se refletir que as atuações dos *campi* da UEG “[...] modificaram a tessitura da educação superior goiana, possibilitando [...] garantia do direito a este nível de ensino” (FERREIRA, 2006, p. 75) e, também, contribuíram com a educação básica do estado, pois o maior percentual de cursos da Universidade se concentram no grau acadêmico de Licenciatura (ABREU JÚNIOR, 2017).

No Brasil, a UEG foi uma das IES pioneiras a implementar a política de cotas com o fim da democratização do acesso ao ensino superior, além de outras ações afirmativas e política de vagas para refugiados (SANTOS JÚNIOR, 2016).

Conforme Moraes (2016, p. 66, 67),

[...] o número de estudantes que concluem a graduação presencial no Estado de Goiás representa 20% do total de concluintes no sistema geral de educação superior, dado extremamente relevante no contexto de acesso e permanência das camadas de menor poder aquisitivo nesta modalidade de ensino.

Não há como se contestar a relevância social da Universidade, o que não significa dizer que não haja necessidade de mudanças profundas em sua estrutura, planejamento e direção. Limonta (2009, p. 69) reconhece que

[...] as Unidades Universitárias da UEG, localizadas nas várias regiões do estado, certamente cumprem muitas de suas finalidades sociais ao oportunizar o acesso dos jovens das regiões interioranas ao ensino superior público e, no caso da graduação regular, gratuito. Obviamente esta formação contribui para elevar o nível de formação técnico-profissional e cultural da sociedade goiana e contribui para o processo de modernização e desenvolvimento tecnológico e econômico do estado. No entanto, é preciso reafirmar a relação orgânica entre quantidade e qualidade, ou seja, a expansão não pode ser apenas quantitativa.

Abreu Júnior (2017, p. 173) conclui que

[...] algumas localidades, de tão pequenas, sofrem com a ausência de setores

produtivos que gerem emprego e renda e, ainda, há o vazio de aparatos estatais, como hospitais, universidades públicas, quartéis, fóruns etc. A UEG se revela como uma instituição que diminui esse vazio, gerando alguns empregos diretos e formando pessoas que não teriam, na localidade, outra oportunidade de formação. Nesse sentido, a UEG contribui para a democratização do acesso e a inclusão social, visto que sua capilaridade alcança grande parte do território goiano. O que questiono é se esse preenchimento não poderia se dar com maior qualidade acadêmica, garantindo-se, assim, a equidade, mediante a redistribuição do conhecimento e ampliação equitativa das oportunidades propiciadas pela educação superior e com maior pertinência referente aos problemas, às necessidades e às potencialidades do entorno.

Os relatórios de autoavaliação tem constatado as potencialidades da UEG, mas, também, de forma clara as suas muitas fragilidades, o que foi detectado, também, nos processos de credenciamento e recredenciamento realizados pelo CEE/GO.

Uma instituição para ser considerada universidade precisa ser reconhecida como tal do ponto de vista legal, com os requisitos mínimos necessários para ser aprovada nos processos de credenciamento e recredenciamento. Apesar da competência atribuída ao CEE/GO, na época de criação da UEG, como anteriormente mencionado, o sistema de educação superior do estado ainda não havia sido regulamentado. Por isso, depois de muitas discussões e apesar da constatação de fragilidades, como acima explicitado, concedeu-se o credenciamento à UEG.

Carvalho (2013, p. 89-91) assim descreve este processo:

O processo de credenciamento da UEG foi expedido pela Resolução do CEE n.º 01/2002, de 28 de janeiro de 2002, sob a alegação de que a instituição herdou o credenciamento das UNIANA e das IES isoladas já existentes, conforme documentação do CEE [...] Nota-se que desde sua primeira solicitação para funcionamento no CEE-GO, a questão da qualificação docente, da infraestrutura e do perfil institucional da UEG são pontos discutidos e solicitados que sejam regularizados pela instituição.

Em função das fragilidades encontradas pela comissão de especialistas nas avaliações *in loco*, o CEE/GO celebrou o Protocolo de Compromisso com a UEG.

Moreira (2007, p. 162, 163) revelou que a atitude do Conselho

[...] levou ao estabelecimento de exigências que tem como objetivo a manutenção da universidade como uma instituição pública com profunda inserção na sociedade goiana ao passo que dela exige melhores condições de oferta de seus cursos, particularmente no que concerne às bibliotecas, laboratórios e infraestrutura física. Outro aspecto presente no termo de compromisso, mas que é recorrente em praticamente todos os votos do CEE, está relacionado com a situação dos professores da universidade. Assegurar um quadro de professores efetivos e com uma formação acadêmica mais consistente é uma necessidade premente para garantir a qualidade na UEG.

No entanto, Moreira (2007) ressalta que se os termos da Resolução vigente fossem levados a rigor, o credenciamento não seria concedido. Isso se confirma com a pesquisa de Carvalho (2013), que analisou a UEG com base na Resolução N. 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Resolução N. 2 do CEE/GO e concluiu que a Instituição não atendia aos requisitos mínimos previstos nesses documentos para ser universidade, como por exemplo, insuficiência de docentes efetivos, quantitativo mínimo de docentes em regime de tempo integral e quantitativo mínimo de cursos de doutorado, mas mesmo assim, foi credenciada como tal pelo CEE/GO.

Por isso, houve muita tensão no processo. Para aprovar a solicitação de credenciamento institucional, bem como para a aprovação dos processos de reconhecimento de cursos, o CEE/GO teve que usar de certa condescendência ao considerar três aspectos: as exigências legais, as necessidades pedagógicas e a relevância social da atividade educativa desenvolvida pela UEG (MOREIRA, 2007).

Apesar de muitos problemas não terem sido sanados, o CEE/GO não suspendeu o ato de credenciamento. O segundo pedido de credenciamento foi protocolado no final de 2011 e tramitou até 2014. Novamente são reveladas muitas fragilidades, mas, também, revelou-se um processo de amadurecimento institucional. Houve um maior rigor nos processos avaliativos, dilatação dos prazos estipulados para saneamento de problemas apontados pelos avaliadores, conforme registrado nas atas dos conselhos superiores e, finalmente, a publicação da Resolução emitida pelo Conselho Pleno do CEE/GO aprovando o processo e a homologação do credenciamento por meio do Decreto N. 8.228, de 8 de agosto de 2014, vigendo até 31 de dezembro de 2021.

Quanto ao maior rigor nos processos avaliativos, dentre outros exemplos, lê-se numa das atas:

“[...] pedi para trazer a cópia do credenciamento, porque, dentro do voto do relator foi aceito pelo pleno do conselho e está a recomendação de levar à sério e buscar traduzir para dentro da sistemática da universidade os resultados daquele relatório [...] curso que está em processo de avaliação pelo o Conselho Estadual de Educação (CEE), e já temos uma posição fechada do CEE, que é de não permitir a abertura de novas vagas em 2015. Dessa forma, se traduz num simples atendimento em relação ao órgão fiscalizador (UEG/CsU, 2014).

Além disso, nos últimos anos percebe-se a preocupação crescente da comunidade acadêmica em pressionar a administração central e o governo estadual para responder aos desafios enfrentados pela universidade, conforme as discussões encontradas nas atas das plenárias dos conselhos superiores da Instituição.

Foi possível detectar algumas medidas que foram tomadas para superação das fragilidades da Universidade, dentre as quais destacam-se o concurso para docentes em 2014, o concurso para técnicos administrativos em 2015, a lei que dispõe sobre a autonomia da UEG (Lei N. 18.971, de 23 de julho de 2015). Também, foram feitos investimentos em reformas em alguns *campi* e aquisições de livros e equipamentos para o conjunto da Universidade, possíveis a partir de um Termo de Ajuste de Gestão (TAG) formulado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) e assinado pelo governo, que permitiu o repasse de valores atrasados para a Instituição. Além disso, medidas de melhorias nos processos acadêmicos, de ensino, pesquisa e extensão, e o aumento muito significativo dos cursos de pós-graduação *lato* e, principalmente, *stricto sensu*³³.

Ao mencionar a aprovação da lei que dispõe sobre a autonomia da Universidade, vale destacar que, embora prevista na CF/1988, as sucessivas recomendações feitas pelo CEE/GO e as várias iniciativas da administração central da Instituição não foram atendidas porque dependiam da vontade política do governo estadual e não somente dos esforços da gestão e da comunidade acadêmica da UEG. Ainda assim, a lei acima referida não concedeu a autonomia plena à UEG. Mas, como afirma Fávero (2000, p. 52), a autonomia da universidade “[...] não é dádiva e sim resultado de exaustiva conquista” A autonomia universitária é essencial para preservação da identidade institucional, para a gestão democrática, o livre pensamento, a construção do saber e da busca desinteressada do conhecimento. Por isso, é fundamental que a comunidade universitária e a sociedade lutem por ela (BARRETO, 2010). Para tanto, é preciso compreender quais são os campos sociais envolvidos, seus agentes e seus *habitus*, o capital simbólico necessário para essas relações, com o objetivo de conquistar essa autonomia para além do papel e inclusive ampliá-la.

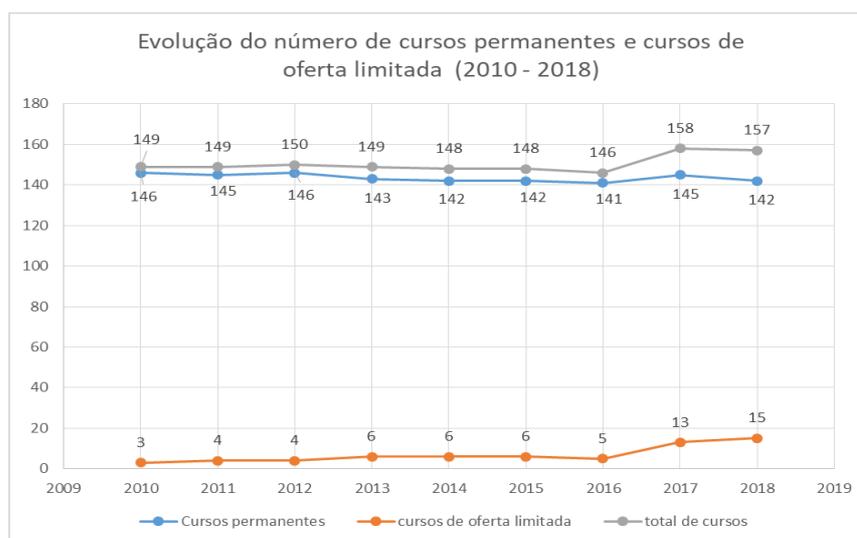
Os dados mais recentes apresentam o crescimento de cursos e a redução de 42 para 41³⁴ UnUs. Em 2015, por meio da Resolução/CsU N. 702, a Unidade Universitária da UEG de Anápolis (UnuEAD), responsável pela educação a distância (EaD), foi transformada em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), o qual deixou de ser uma UnU de administração direta e passou a ser um órgão executivo-acadêmico da administração indireta, ligado à Reitoria. Nesta mesma Resolução as UnUs passaram a ser designadas por Câmpus³⁵.

³³ UEG em dados 2018. Disponível em: <http://www.ueg.br/exec/revista/?funcao=visualizar&variavel=37>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

³⁴ Por forte ingerência do campo político, foi aprovada, por meio da Resolução CsU N. 620/2015, a criação do Câmpus de Valparaíso de Goiás. Entretanto, o Câmpus não foi efetivamente instalado e, para uma resposta ao campo político, foram implantados dois cursos modulares de graduação: Licenciatura em Pedagogia e Curso Superior de Tecnologia em Logística (cursos de oferta limitada).

³⁵ Em toda a legislação institucional e em todos os materiais da UEG, foi adotada a palavra câmpus, tanto para o

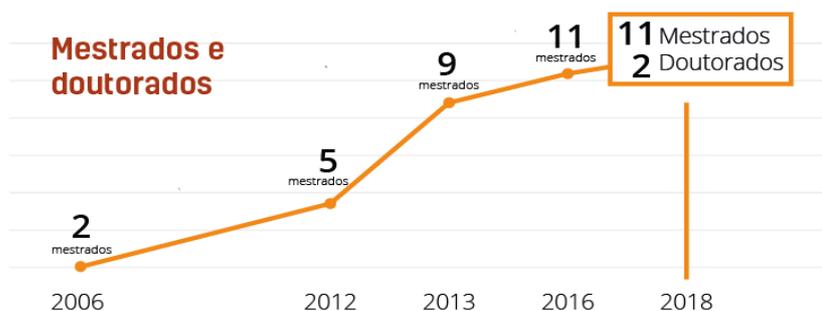
Gráfico 2



Fonte: UEG (2018).

Na pós-graduação, em 2019, oferece 59 cursos *Lato Sensu*³⁶ (especializações) e 16 cursos *Stricto Sensu*, 14 mestrados³⁷ e 2 doutorados. Conforme se verifica no gráfico 3, houve um crescimento significativo do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na Instituição:

Gráfico 3 – Evolução do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UEG de 2014 a 2018.



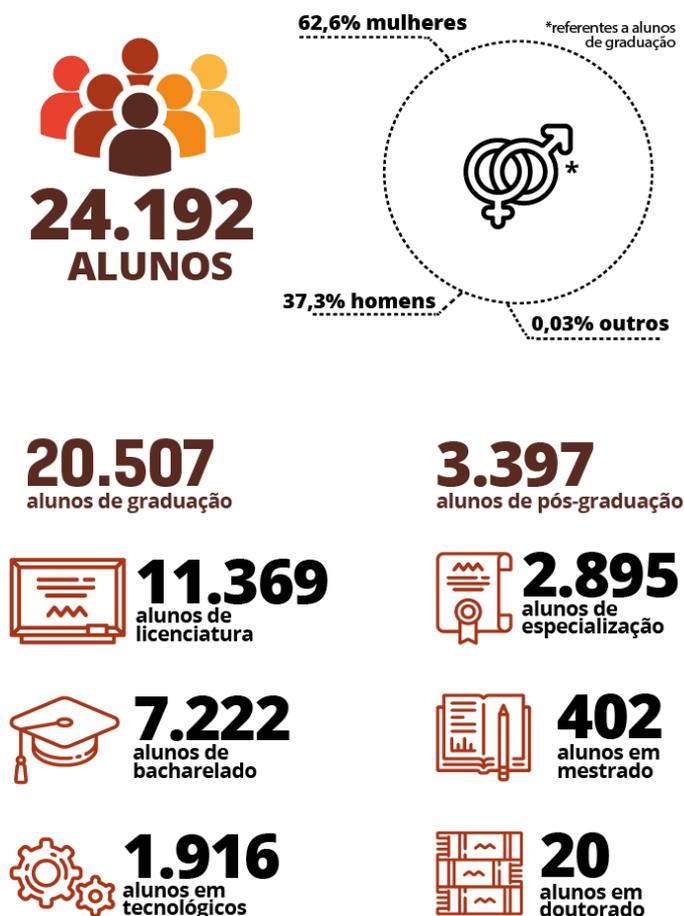
Fonte: UEG (2018).

A UEG possuía em 2018 um total de 20.507 alunos matriculados nos diversos cursos de graduação, 2.895 na pós-graduação *lato sensu* e 422 alunos na pós-graduação *stricto sensu*.

³⁶ O número de cursos *Lato Sensu* varia, pois, embora possa haver mais de uma edição de determinados cursos, a oferta não é necessariamente regular.

³⁷ Em 2019 soma 14 mestrados, pois a Capes aprovou mais 3 cursos.

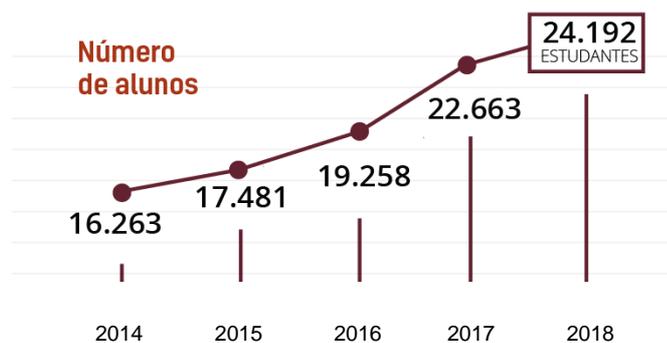
Figura 2 – Quantidade e distribuição dos alunos matriculados na UEG em 2018



Fonte: UEG (2018).

Nos últimos anos houve uma retomada do crescimento do número de alunos matriculados, como pode se verificar no gráfico 4:

Gráfico 4 – Evolução do número de alunos matriculados na UEG de 2014 a 2018.

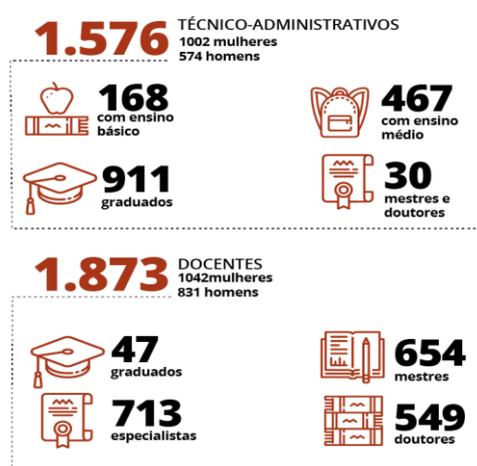


Fonte: UEG (2018).

A figura 2, anteriormente apresentada, explicita detalhadamente o número de alunos da graduação e da pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O quadro de profissionais dessa instituição, em 2018, era formado por 1.576 técnicos administrativos e 1.873 docentes; dos docentes, 45% em situação de contrato temporário e 64% dos técnicos administrativos nessa mesma condição. No corpo docente há 654 mestres e 549 doutores. Do total de docentes efetivos, 40,8% atua em regime de tempo integral. Recebeu o IGC 3 na última divulgação oficial do INEP³⁸.

Figura 3: Número de técnicos administrativos e docentes em 2018.



Fonte: UEG (2018).

Esses dados mostram, mais uma vez, a relevância da UEG para o estado de Goiás. A pertinência e importância social da UEG leva à reflexão sobre suas limitações e possibilidades. Conforme Carvalho (2013, p. 139), a Instituição “[...] vivencia várias dificuldades acadêmicas e materiais para sua consolidação como uma universidade, pública, gratuita e de qualidade a serviço da sociedade goiana”. Por isso, apesar de sua relevância para o estado de Goiás, é preciso encarar os desafios e problemas por ela enfrentados.

Evidencia-se, dentre outros, a necessidade de aperfeiçoar o seu processo de planejamento, redimensionar o seu tamanho e sua presença regional, aumentar o número de docentes e técnicos administrativos efetivos e qualificados e equacionar o seu financiamento. Somente assim será capaz de continuar a produzir conhecimento, qualificar profissionais, desenvolver pesquisa e inovação, que resultem na redução das desigualdades regionais

³⁸ Conforme dados disponibilizados pela Gerência de Planejamento (GerPLAN) vinculada à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional da UEG, em 16 de jan. de 2019 e do informativo UEG em dados 2018. Disponível em: <http://www.ueg.br/exec/revista/?funcao=visualizar&variavel=37>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

(MAGALHÃES, 2009), exercendo de fato o papel de universidade e “[...] contribuir para o desenvolvimento intelectual, científico, humano, cultural e acadêmico da sociedade brasileira” (CARVALHO, 2013, p. 139).

É preciso ressaltar que o financiamento é fundamental e “[...] faz-se necessária, também, maior transparência da política orçamentária destinada à UEG, sob pena de comprometimento das possibilidades de constituição de uma “universidade” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 209, 210).

Examinar as relações e as ações objetivas na criação, expansão e gestão da UEG, desvelando as lutas, disputas, interesses, os quais deixaram traços que marcaram profundamente sua trajetória, nos permite conhecer a Instituição e a constituição de seu *habitus* gestor. Essas relações, os *habitus* e o *ethos* institucional marcam os processos avaliativos e os desdobramentos para a administração central, na tarefa de conduzir o planejamento e os rumos da Instituição.

3. A história e desenvolvimento da Avaliação Institucional na UEG.

As UEs têm realidades distintas advindas do seu contexto, da região onde se localizam, das suas relações e da forma de suas organizações acadêmicas. Têm, a partir destas realidades, seu *ethos* institucional e desenvolvimento de culturas organizacionais diversas, que definem seus projetos de avaliação institucional, em acordo com os sistemas e legislação aos quais estão vinculadas.

No caso da UEG, trata-se de uma instituição singular, com dinâmica de funcionamento bastante complexa, o que torna seu processo de avaliação também complexo e repleto de questões e experiências bem específicas e singulares (NASCIMENTO, 2008).

A história da criação e desenvolvimento da avaliação institucional na UEG tem como fontes de pesquisa iniciais os documentos oficiais da Instituição (Estatuto, Regimento Interno, Resoluções, Portarias e Relatórios de Avaliação e de Gestão). Partindo desses documentos, diversos pesquisadores fizeram suas pesquisas, apresentaram informações, dados e fizeram análises teóricas sobre a autoavaliação na UEG que abarcaram o período de 2006 a 2018.

As descrições e discussões aqui expostas são fruto da análise desses documentos e dessas pesquisas, especialmente os trabalhos de Nascimento (2008), Botelho (2016) e Goulart (2014; 2018). Quanto à gênese, história e desenvolvimento da avaliação institucional há consonância entre os pesquisadores, havendo, no entanto, alguns e poucos conflitos,

especialmente, quanto às datas oficiais e extraoficiais e algumas divergências conceituais, como se verá nas discussões e análises do período aqui abarcado.

Nos itens seguintes a abordagem terá como recorte a autoavaliação, com pequenas alusões à avaliação institucional na sua totalidade, uma vez que os processos avaliativos que compõem a dupla avaliação já foram tratados no capítulo I e serão analisados no capítulo III em seções, de forma separada. Assim, para a melhor compreensão, o processo de avaliação na UEG e seu desenvolvimento será dividido em cinco períodos: o primeiro corresponde ao período anterior à criação da UEG, com iniciativas nas unidades isoladas. O segundo corresponde à elaboração de um projeto de autoavaliação na recém criada UEG. O terceiro, vai da constituição da Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CAVI) até a criação da Comissão Nuclear de Avaliação Institucional. O quarto período vai da criação da Comissão Nuclear de Avaliação Institucional à criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI). O quinto período vai da criação da GerAI até 2019.

3.1 O processo de avaliação nas IES que deram origem à UEG até 1999.

Mesmo antes da criação da UEG, há relatos de que havia unidades isoladas que realizavam algum processo de avaliação, ainda que não houvesse documento legal que previsse a realização da autoavaliação (NASCIMENTO, 2008).

Botelho (2016) menciona, segundo relatos extraoficiais, que a avaliação institucional teve origem na Uniana, uma das treze unidades autárquicas isoladas em Goiás que, aglutinadas, vieram a constituir a UEG.

Abreu Júnior (2017) cita as experiências da Uniana e da Faculdade Cora Coralina (na cidade de Goiás), sobre as quais se construiu um projeto de mestrado, cuja autora, a Professora Maria do Carmo Ribeiro Abreu, posteriormente, foi nomeada para assumir a Coordenação da CAVI.

No entanto, não é possível precisar a linha do tempo e ações desenvolvidas, uma vez que os “[...] registros sobre o início das atividades voltadas para o processo de autoavaliação da UEG são confusos sobre a sua origem” (BOTELHO, 2016, p. 14). O que fica claro é que foram desenvolvidas atividades avaliativas e pesquisas para conhecer os processos e práticas institucionais, antes e depois da criação da UEG, e antes da adesão ao Sinaes, que entretanto não ficaram registradas de forma sistemática e organizada em documentos passíveis de análise (GOULART, 2014; BOTELHO, 2016).

3.2 O processo de avaliação na recém criada UEG.

Levando-se em conta que a UEG foi criada como instituição pública, estadual, multicampi e interiorizada, a partir de unidades isoladas e autônomas, com pouca ou nenhuma relação entre si, bem como a inexistência de um sistema de educação superior estadual, desenvolver um processo de avaliação institucional que valorizasse a diversidade cultural e atendesse as especificidades de todas as Unidades Universitárias (UnU) foi um enorme desafio (GOULART, 2018).

Como visto anteriormente, algumas dessas autarquias aglutinadas tinham algum nível de experiência em avaliação institucional, inclusive com participação em movimentos que discutiam essa modalidade de avaliação, tanto em Goiás quanto em nível nacional. A partir dessas experiências e das determinações legais, iniciou-se propostas de avaliação institucional que tentavam examinar tanta diversidade (GOULART, 2018).

A primeira iniciativa de avaliação institucional na recém criada UEG foi a constituição de Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs) em 1999, com o objetivo de promover discussões sobre a autoavaliação, conhecer e fazer o diagnóstico da realidade de cada UnU. As práticas

[...] institucionais de avaliação institucional na UEG iniciaram-se em 1999, com a instalação da Comissão de Avaliação Institucional, que deu início ao processo de avaliação institucional na UEG. Dadas às circunstâncias e o contexto político e gerencial do período, caracterizado por ser a UEG uma instituição embrionária e por uma fragilidade muito grande de representação institucional da comunidade acadêmica, bem como pelo fato da cultura da avaliação não ter sido ainda disseminada nem normatizada no Brasil, a concepção e a prática ocorrida na UEG carecia de maiores fundamentos, discussões e encaminhamentos (UEG/GerAI/CPA, 2012, p. 34).

A Assembleia Universitária Estatuínte, integrada por representantes dos segmentos universitários de todas as UnUs e dos Polos, em 2000, foi a primeira grande experiência em promover relações objetivas entre as unidades aglutinadas, que culminou com a aprovação do Estatuto, do Regimento Geral e formalização dos NAIs (GOULART, 2018).

A avaliação institucional foi contemplada no Estatuto, art. 60, inciso x, quando se explicitou a necessidade de elaborar o projeto de Avaliação Institucional e, no seu Regimento, art. 12, incisos I e II, onde se definiu que o Conselho Acadêmico da Universidade deveria propor normas para a organização, funcionamento e avaliação dos cursos de graduação (QUEIROZ, 2008).

Botelho (2016) registra, ainda, que o Reitor à época, no início do ano 2000 já solicitara, inicialmente, um censo universitário, a partir da oitiva de inúmeros grupos da comunidade acadêmica, cujas informações obtidas e estatisticamente tratadas, se constituíram no que pode se considerar o registro da primeira experiência de autoavaliação, onde se evidenciaram as qualidades e problemas da totalidade da incipiente Universidade.

3.3 O processo de avaliação da UEG: da CAVI (2000) até a criação da Comissão Nuclear de Avaliação Institucional (2002).

Nascimento (2008, p. 122, 123) destaca que mesmo antes

[...] da elaboração do “plano de desenvolvimento estratégico de desenvolvimento” [sic] da universidade, a Reitoria, por meio da Portaria n. 11/2000, de 15 de Março de 2000, nomeou uma comissão para conduzir o processo de implementação da autoavaliação institucional na UEG. Essa comissão, formada por sete servidores, foi denominada de Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CAVI).

Conforme o autor (*op. cit.*) a CAVI apresentou a primeira proposta denominada de “Avaliação Institucional: um projeto em construção”, que não foi desenvolvida por questões políticas, operacionais e forças de relação e poder ainda não bem delimitadas. Botelho (2016, p. 97), também, afirma não ter localizado em sua pesquisa “[...] nenhum registro das ações desenvolvidas por essa equipe em cumprimento das determinações da Reitoria”.

A autora, ainda, acrescenta que as

[...] circunstâncias e o contexto político e gerencial daquele período, com políticas de avaliação ainda não evidenciadas pelas discussões internas nas UnU, permitiram momentos de tensão que, uma vez estabelecidos, dificultaram o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, motivo pelo qual necessitou e ainda necessitam de mais fundamentos, discussões e encaminhamentos, conforme relatos na coleta de informações (BOTELHO, 2016, p. 68).

Esta foi mais uma tentativa de implantação do processo de autoavaliação na UEG sem continuidade, pelo pouco tempo de existência da Instituição, provavelmente porque foi implantado por incentivo do programa de qualidade lançado pelo governo de Goiás e, especialmente, porque “[...] não há registros de discussões sobre o desenvolvimento do processo avaliativo no espaço interno das UnUs existentes à época, caracterizando uma decisão unilateral, e não do coletivo da IES” (BOTELHO, 2016, p. 98).

3.4 O processo de avaliação na UEG: da Comissão Nuclear de Avaliação Institucional (2002) à criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI), em 2011.

No decorrer desse período (2002-2011), houve um fato novo e importante, a instituição do Sinaes, pela Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004, claramente aprovado pela movimentação de agentes do campo político e de poder no processo de dominação do subcampo das políticas de avaliação. Por isso, o período pode ser dividido em dois momentos, antes e depois da adesão ao Sinaes.

a) O processo de Avaliação na UEG: antes da adesão ao Sinaes (de 2002 a 2005).

Em novembro de 2002, a Reitoria começou a rediscutir o Programa de Avaliação e compôs a Comissão Nuclear de Avaliação Institucional para coordenar os trabalhos nos Núcleos de Avaliação Institucional – NAI. Mas, foi no início de 2003 que, para assessorar o Gabinete da Reitoria, constituiu a Assessoria de Assuntos Institucionais, por meio da Portaria/Gab. N. 001/03, com a presença de pesquisadores externos, especializados e com distinção na área da educação, da avaliação institucional e de políticas públicas.

Esses pesquisadores foram a base da Comissão de Assessoria e Avaliação Institucional (CAAI), instituída pela Portaria/Gab. N. 003/2003, mantendo apenas a Professora Jandernaide Resende Lemos, pertencente à comissão anterior e atribuindo à Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), a coordenação e responsabilidade pelos processos avaliativos da UEG, de 2003 ao início de 2011 (GOULART, 2014; BOTELHO, 2016). Esta participação externa³⁹ e a metodologia adotada serão analisados posteriormente.

Esta portaria previa:

Artigo 2º - As atividades de avaliação institucional vinculam as necessidades do Recredenciamento da Universidade no tempo, mas transcendem a estas enquanto função institucional permanente.

Artigo 3º - Até o dia 15 de março de 2003 a Comissão deverá apresentar proposta de Reavaliação do Processo de Avaliação Institucional da UEG (UEG/Portaria/Gab. N. 003/2003).

³⁹ Os membros externos da CAAI foram contratados como docentes da UEG para atuarem no Curso de Especialização de Avaliação Institucional. A Prof.^a Brzezinski também atuou em outros cursos de pós-graduação da Universidade. Ainda assim, esses profissionais sempre foram encarados como profissionais externos e com um olhar externo sobre a UEG, conforme Botelho (2016).

Com a finalidade de dar início ao processo de elaboração do Programa de Avaliação Institucional, depois, de revisar toda a legislação,

[...] realizou-se consulta à documentação existente na época, bem como a recuperação oral da trajetória de avaliação institucional já desenvolvida pelas faculdades antes da criação da UEG. Ao mesmo tempo em que ocorria a discussão e a construção do Programa, os pesquisadores da CAAI dedicavam-se à elaboração de projetos de pesquisa com o intuito de avaliar, por amostragem, as dimensões constituintes de uma universidade: o ensino, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação *lato sensu* (UEG/CAAI, 2005), visto que a pós-graduação *stricto sensu*, somente veio a ser implantada na UEG em 2006 (GOULART, 2018, p. 100).

Essa recuperação da trajetória de avaliação da instituição foi realizada por meio de entrevistas *in loco*, realizada pelos pesquisadores da CAAI, com pessoas envolvidas em atividades avaliativas nas autarquias, antes da criação da UEG, com a finalidade de conhecer as experiências de autoavaliação e incorporá-las como história acumulada (GOULART, 2014).

A primeira tarefa da CAAI foi coordenar uma Comissão Especial responsável pelo processo de credenciamento da UEG junto ao CEE/GO⁴⁰. Abriu-se uma discussão sobre a realidade da instituição e a elaboração de um diagnóstico. Dados tais como número de alunos, professores, servidores, cursos, orçamentos, programas de extensão, pesquisa, entre outros, somente começaram a ser mais sistematizados a partir desse processo de credenciamento.

A distância geográfica e a comunicação entre as UnUs e estas com a administração central sempre foram um problema. Este processo de visitas, diálogos e diagnósticos da realidade das UnUs com vistas ao credenciamento institucional possibilitou uma política de comunicação interna mais eficiente entre as UnUs e a Reitoria e, também, proporcionou subsídios para elaboração do PDI e do PPI da UEG (GOULART, 2014). Isto foi relevante, tendo em vista que a avaliação institucional, a elaboração do PDI e do PPI devem ser fruto de discussões e decisões coletivas, com a máxima e efetiva participação da comunidade acadêmica.

A CAAI elaborou a primeira versão do Programa de Avaliação Institucional (PAI), que se tornou público e foi aprovado na Assembleia Estatuinte Universitária de Caldas Novas, nos dias 25 e 26 de maio de 2003, convocada como espaço democrático para discussões sobre o Estatuto, Regimento Geral e o PAI. Ainda neste ano, o Programa foi apresentado ao INEP/MEC e ao CEE/GO, logo, antes da Instituição aderir ao Sinaes (BOTELHO, 2016).

Planejada como atividade de pesquisa, o PAI

⁴⁰ O pedido para o primeiro credenciamento da UEG foi protocolado em 06/10/2003 e tramitou até 09 de outubro de 2006.

[...] transgride uma concepção de avaliação exclusivamente quantitativa ou de controle institucional de qualquer natureza, pois o fundamental é produzir conhecimento, qualificar melhor o conjunto das atividades acadêmicas institucionais, demonstrar a função social da universidade no contexto goiano e brasileiro e especialmente desenvolver uma cultura de avaliação institucional na UEG (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 7).

O PAI trouxe em seu texto de apresentação as seguintes razões para sua implementação: (i) atender à Diretriz oito do Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional; (ii) definir a identidade institucional da universidade; (iii) recredenciar a Universidade. Trouxe, ainda, os princípios que deveriam nortear o processo de avaliação institucional, quais sejam: totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência e racionalidade na gestão (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003).

O objetivo geral do Programa foi “[...] desenvolver a cultura da avaliação na Universidade Estadual de Goiás, promovendo o autoconhecimento e formulando subsídios com a finalidade de aprimorar as políticas acadêmicas e de gestão da instituição” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 24). Já os objetivos específicos foram assim descritos:

1. Contribuir para a configuração da identidade da UEG, circunscrita a todo o território goiano, como universidade *multicampi*, estadual, pública, gratuita, democrática, de qualidade social e comprometida com o desenvolvimento sócio-político-econômico-tecnológico e educacional do Estado de Goiás.
2. Oferecer subsídios para a continuidade da elaboração do Projeto Político- Pedagógico e Administrativo da UEG.
3. Sensibilizar a comunidade acadêmica uegeana para a importância da Avaliação Institucional interna e externa como processos contínuos e coletivos.
4. Contribuir para o exercício de práticas avaliativas cotidianas, revitalizando os Núcleos de Avaliação e visando a devolver a cultura da Avaliação Institucional.
5. Subsidiar as tomadas de decisões e as práticas reflexivas para promover mudanças ou ajustes nas políticas acadêmicas, curriculares e administrativas da UEG.
6. Considerar a diversidade na unidade complexa da universidade *multicampi* no desenvolvimento das funções básicas de ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e gestão democrática, bem como avaliar as condições infraestruturais e espaciais que condicionam a produção da universidade.
7. Avaliar e fornecer subsídios para melhorar a qualidade dos cursos e das atividades de graduação, pós-graduação e extensão regulares e também para a implementação segura de novos programas, projetos e ações que promovam a expansão responsável e qualificada da universidade.
8. Avaliar e fornecer subsídios para melhorar a qualidade dos cursos e das atividades não regulares e não formais que ocorrem em atendimento das demandas sociais do Estado de Goiás.
9. Contribuir para promover um melhor desenvolvimento humano, profissional e institucional da UEG.
10. Desenvolver um plano de trabalho e projetos de pesquisa para buscar informações junto aos egressos e aos beneficiários da formação feita pela UEG para conhecer o impacto da atuação do profissional na sociedade, no mundo do trabalho e no desenvolvimento local e regional.
11. Contribuir para favorecer a integração e a comunicação entre os órgãos da administração superior localizados na sede da Reitoria e as Unidades Universitárias e Polos (UEG/PAI, 2003, p. 28-29).

De acordo com Resende (2010, p. 72) o programa visava sobretudo

[...] qualificar e credenciar a IES-UEG em compreender os objetivos da aplicabilidade dos processos educacionais mais do que seus próprios resultados, envolvendo tanto a avaliação quantitativa quanto a qualitativa, contribuindo na configuração da identidade da UEG, percorrendo todo o território goiano, como universidade *multicampi*, estadual, pública, gratuita, democrática, de qualidade social e comprometida com o desenvolvimento sócio-político-econômico-tecnológico e educacional do Estado de Goiás.

Para o desenvolvimento do PAI (2003-2004), a primeira ação dos membros/pesquisadores da CAAI foi avaliar, por amostragem, três grandes dimensões: o ensino de graduação, a pós-graduação e a extensão. Para tanto, eles selecionaram três projetos⁴¹ considerados de impacto social, científico e cultural: no âmbito do ensino, a LPP, do Programa Universidade dos Trabalhadores em Educação; na pós-graduação, os Cursos pós-graduação *lato sensu* (ainda não havia a pós-graduação *stricto sensu* na UEG); e na extensão foi eleito o Projeto VAGALUME de alfabetização de adultos, considerado de alto impacto social. Para cada um deles foi elaborado um projeto de pesquisa (UEG/PAI, 2003).

A equipe da CAAI desenvolveu várias atividades simultâneas, pois além da construção e execução do Programa, trabalharam na reconstituição dos NAIs existentes nas UnUs e implantação de novos Núcleos em outra UnUs, bem como na sensibilização da comunidade acadêmica, mesmo com todas as dificuldades encontradas, sobretudo de ordem estrutural, de relações e de comunicação, que se estendia por todo o estado de Goiás, além dos projetos de pesquisa anteriormente mencionados (GOULART, 2014).

A autoavaliação concebida pela CAAI privilegiou os princípios da avaliação formativa e foi desenvolvida por meio da “[...] investigação de cunho quanti-qualitativo, na modalidade de pesquisa-ação, com análise de conteúdo” (UEG/CAAI, 2008, p. 84). Para tanto foi criado, posteriormente, o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional para a formação de especialistas na área. Essa iniciativa objetivava criar as condições acadêmico-administrativas para o desenvolvimento do Programa ao preparar o grupo de avaliadores, lotados nas UnU existentes, os quais conduziram todo o processo avaliativo naquelas localidades, inclusive a apresentação do relatório final (UEG/CAAI, 2008).

A autoavaliação da UEG, neste período

[...] caracterizou-se por ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisa e os resultados apresentados à comunidade acadêmica, entregues aos gestores dos

⁴¹ Para detalhes dos projetos ver “Programa de Avaliação Institucional” (BRZEZINSKY; CARNEIRO; BRITO, 2003).

Campus e ao Reitor, bem como transformados em artigos publicados em revistas científicas. Essas pesquisas ofereceram subsídios necessários para a tomada de decisão pelos órgãos colegiados, gestores e pela comunidade da UEG (GOULART, 2018, p. 103,104).

Este período foi marcado pela criação do PAI, instalação dos NAIs, primeiras pesquisas e, paralelamente, condução do processo de credenciamento da Universidade junto ao CEE/GO. A adesão da UEG ao Sinaes provocou ajustes no PAI, mas, deu-se continuidade à metodologia adotada pela CAAI, como se verá a seguir.

b) O processo de Avaliação na UEG: após a adesão ao Sinaes (2005).

Por sua categoria administrativa, a UEG está diretamente vinculada ao CEE/GO, a quem compete autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de educação. Por isso o Sinaes prevê aplicação e desenvolvimento de seus processos avaliativos “[...] em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal”, conforme prescrito no parágrafo 2º do art. 1º da Lei N. 10.861/2004. Para isso, o MEC/CONAES deveria elaborar termos de cooperação com os Conselhos Estaduais de Educação.

No entanto, isso não aconteceu em Goiás, mas

[...] em razão da ausência de instruções normativas para o trabalho da autoavaliação institucional por parte do Conselho Estadual de Educação do Goiás e pelo reconhecimento da importância da implantação da política de autoavaliação como instrumento diagnóstico do trabalho realizado na universidade, por meio dos representantes da Comissão de Avaliação Institucional, a Universidade resolveu encaminhar ao MEC/CONAES a sua proposta de autoavaliação no primeiro semestre de 2005 (QUEIROZ, 2008, p. 96).

Ainda conforme a autora (*op. cit.*), isso aconteceu quase um ano depois da promulgação da Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de atender a essa legislação, conforme orientação advinda do Ofício Circular nº 00007/2004/MEC/CONAES, de 16 de novembro de 2004.

O PAI foi revisado e ampliado, adaptando-se às exigências derivadas da Lei N. 10.861/2004 (BRASIL, 2004) e da Portaria N. 2.051 (BRASIL/MEC, 2004), bem como do Decreto N. 6.006 (GOIÁS, 2004). Esta proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário no mês de março de 2005 e em seguida foi enviada à CONAES, marcando, oficialmente, a adesão da UEG ao Sinaes (QUEIROZ, 2008; GOULART, 2014; BOTELHO, 2016).

Nascimento (2008, p. 103) identifica que o referencial teórico que orientou a elaboração do PAI “[...] era semelhante ao referencial que orientou as discussões da CEA na elaboração da proposta original do SINAES”. Tanto, que ao atender a legislação, o Programa foi apenas reformulado e ampliado.

Portanto, houve uma reformulação e redimensionamento do Programa, que já havia começado em 2002-2003. Os princípios continuaram os mesmos, bem como seu objetivo geral; com relação aos objetivos específicos, foram acrescentados: desenvolver a pesquisa de Autoavaliação da UEG; aperfeiçoar profissionais e técnicos administrativos como pesquisadores e gestores dos NAIs em um curso de pós-graduação *Lato sensu*; implantar e/ou revitalizar 29 NAIs nas UnUs e nos setores da administração centralizada.

Na nova versão do Programa, a CAAI propôs ações para alcançar os objetivos, dentre as quais:

- A Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Essa CPA da UEG, nomeada pela Resolução CsU – nº 31/2004, de 13 de julho de 2004 e ratificada pela Resolução CsU – nº 41/2004, de 27 de novembro de 2004, foi criada pelo Conselho Universitário (CsU) e seus membros passaram a integrar a Equipe de pesquisadores da CAAI.
- Apresentação do Programa de Avaliação Institucional Interna (autoavaliação), na Assembleia Universitária Estatuinte. Esta assembleia foi convocada e o PAI da UEG foi apresentado, em março de 2005. Esse evento significou a participação do coletivo, por meio de representação da comunidade acadêmica no espaço democrático, na amplitude da UEG.
- Criação dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) e realização de processos avaliativos em todas as UnU/UEG. Esse foi um movimento em favor da pesquisa. Foram revigorados e/ou criados 29 NAI, nas UnU/UEG e na administração centralizada. Os integrantes desses núcleos participaram do Curso de Especialização em AI e recebiam uma *carga horária de 10h semanais, para realizar as atividades de pesquisa avaliativas na UEG*.
- Elaboração de relatórios parciais e finais de avaliação interna. Esse propósito foi cumprido rigorosamente ao final de cada processo avaliativo, *durante o período 2005-2011*. Nesses relatórios, foram identificadas as potencialidades e as dificuldades enfrentadas na administração e na parte acadêmica da UEG e a falta de recursos financeiros e de vontade política dos gestores, que dificultavam ou impediam a realização de determinadas ações educativas na Instituição. Essas foram as principais contradições reveladas.
- Publicação dos resultados. Essa ação recuperou o princípio da transparência, visto que Nos gestores permitiram divulgar todos os resultados dos processos avaliativos, *apesar de muitas vezes, as limitações identificadas pelos pesquisadores da CAAI e pelos representantes dos NAI, fossem desagradáveis*.
- Realização do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Avaliação Institucional para os pesquisadores dos NAI (GOULART, 2014, p. 82, grifos nossos).

Nesta síntese das ações propostas pela CAAI, feita por Goulart (2014), dois aspectos chamam a atenção, conforme grifos nossos. O primeiro é o investimento da UEG para a realização do PAI, constatado pela disponibilização de 10h semanais para que os membros

dos NAI pudessem realizar as atividades de pesquisa avaliativas na UEG e, também, pela oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* para esses pesquisadores. Lamentavelmente, essa não foi a realidade da própria Instituição em outros momentos e nem de outra IES, talvez, por não percepção da importância dos processos avaliativos para o planejamento acadêmico e de gestão institucional. O segundo aspecto é a publicação dos resultados das avaliações, ainda que pudessem “ser desagradáveis”, como recuperação do princípio da transparência. Isto chama a atenção porque ao falar de recuperar o princípio da transparência dá a impressão que em algum momento os processos avaliativos não se pautaram por este princípio, o que é incoerente com propostas sérias e idôneas de avaliação. Mas, a autora afirma que o PAI tem como princípio a transparência, mas, constatou que alguns gestores não atenderam a esta recomendação diante de resultados negativos na avaliação de algumas UnUs.

A coleta de dados, os procedimentos, a análise, as informações e a publicação dos resultados devem se pautar pela transparência, quaisquer que sejam esses resultados e independentemente a quem eles se refiram. A defesa clara e intransigente da transparência dos resultados dos processos avaliativos é um imperativo ético e questão fundamental para a avaliação institucional educativa, séria, idônea e produtora de sentidos (DIAS SOBRINHO, 2004).

É importante, também, destacar, a aprovação da Resolução N. 31/2004, do Conselho Universitário – CsU, que constituiu, em seu artigo 1º, a CPA da Universidade, com o objetivo de assegurar o processo de avaliação, considerando o disposto no inciso XIV do artigo 18 do Regimento Interno da UEG; levando em conta, ainda, a Lei N. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com base no disposto no artigo 11, inciso I daquela Lei e regulamentação pela Portaria MEC N. 2.051/2004. Há nesta normativa, a possibilidade de adesão à política de avaliação proposto pelo Governo Federal, ainda que a Instituição tenha na sua categoria administrativa a condição de universidade estadual.

Esse período foi marcado por algumas especificidades e peculiaridades: a) a criação pró-forma da CPA; b) a autoavaliação desenvolvida por meio da pesquisa-ação; c) a seleção e preparação dos pesquisadores, por meio do Curso de Especialização em Avaliação Institucional; d) a descentralização do processo avaliativo, com a criação de 31 (trinta e um) Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs); e) a adaptação do PAI ao Decreto N. 6.006/2004, do Governo do Estado de Goiás e, assim, desenvolver o Programa de Qualidade na UEG (PQUEG). São peculiaridades que precisam ser abordadas de maneira mais detalhada:

- i. A criação e atuação da CPA para atender à legislação, a qual deveria, conforme expresso nos documentos oficiais, realizar o processo de autoavaliação, uma vez feita a

adesão ao Sinaes, embora a UEG já dispusesse de uma Comissão de Avaliação Institucional. Em sua pesquisa de campo, Botelho (2016) não encontrou registro da atuação da CPA até 2011, pois ela não era vista como responsável pela condução do processo avaliativo, uma vez que ele era desenvolvido no formato de pesquisa-ação, coordenado pela CAAI, com participação efetiva dos NAIs. Assim, a CPA era uma comissão fictícia, constituída apenas para formalização legal em atendimento à legislação, mas, a função foi desempenhada pela CAAI.

Por isso, é possível distinguir dois momentos históricos distintos da CPA: o primeiro, quando de sua criação, na adesão da Instituição ao Sinaes, como mera formalidade; e o segundo, em 2010, com uma nova constituição e a revogação das resoluções anteriores e trabalho efetivo a partir de 2011 (BOTELHO, 2016).

ii. O desenvolvimento da autoavaliação por meio da pesquisa-ação de 2003 a 2011, cuja definição epistemológica e metodológica

[...] foi apresentada com o intuito de potencializar a compreensão do papel e atividades da universidade, em todas as suas dimensões, de forma integrada e contextualizada. Esse processo aconteceu por meio da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por possibilitar a intervenção do pesquisador para gerar mudança na realidade avaliada (QUEIROZ, 2008, p. 85, 86).

Para esses pesquisadores, no contexto da UEG:

[...] a pesquisa dá suporte a avaliação institucional e compõe-se das análises das interfaces entre os dados específicos relativos a cada UnU, pelos quais se poderá conhecer a instituição na sua totalidade. Esse entendimento ancora-se nos princípios do Programa de Avaliação Institucional da UEG, mas seu porto seguro se expressa nos princípios da totalidade e da unidade na diversidade, por meio dos quais pretendemos assegurar a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 69).

iii. A seleção dos pesquisadores e sua preparação por meio do Curso de Especialização em Avaliação Institucional. Este curso foi autorizado pelo Protocolo nº 26490943-10/5/05 e desenvolvido no ano de 2005-2006, com a participação de 56 profissionais, 29 das UnUs e o demais membros da administração central da Universidade (*id. ibid.*).

Quadro 7 – Matriz Curricular do curso de Especialização em Avaliação Institucional da UEG.

Nº	Disciplinas	Carga horária
1.	Políticas Educacionais e Avaliação Institucional I	30
2.	Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa I	30
3.	Seminários Avançados em Avaliação Institucional I	50
4.	Execução de Projetos de Avaliação Institucional (Enc. Regionais)	50
5.	Execução de Projetos de Avaliação Institucional II	40
6.	Trabalho, Gestão e Qualidade	50
7.	Seminários Avançados em Avaliação Institucional II	50
8.	Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa II	30
9.	Políticas Educacionais e Avaliação Institucional II	30
	Orientação de T.F.C	70
	Total	430

Fonte: Queiroz (2008, p. 110).

Os participantes do Curso, em parceria com seus orientadores de Trabalho de Curso, tiveram como objeto de pesquisa a “Avaliação institucional: autoavaliação da UEG” e construíram, durante o curso, relatórios de avaliação individuais por UnU, os quais foram defendidos publicamente. Esses relatórios/monografias serviram de base para a elaboração do Relatório Geral de Avaliação Institucional da UEG de 2005 e permitiram que os alunos/avaliadores recebessem o certificado do Curso (GOULART, 2014; BOTELHO, 2016).

A ideia defendida pelos membros dos NAIs era dos pesquisadores/avaliadores em ação, pois possuíam “[...] a vantagem de dominar melhor as informações e de contextualizarem melhor o conhecimento acerca do que está sendo executado ou sobre o que já se efetivou na instituição” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 27). A ideia não era a formação *experts* em pesquisa:

[...] profissionais que tivessem no mínimo conhecimento teórico e técnico sobre o desenvolvimento da proposta metodológica e, especialmente, sobre avaliação institucional [sendo] a qualificação por meio de um curso de pós-graduação *lato sensu* [...] na visão dos membros da CAAI, um diferencial positivo no processo de institucionalização da auto-avaliação na UEG (NASCIMENTO, 2008, p. 152, 103).

O Programa foi implementado por meio de três projetos de pesquisa:

O primeiro projeto de pesquisa foi avaliação dos cursos da LPP. O critério para definir a amostra para a pesquisa foi respeitar a localização nas mesorregiões goianas e atingir 20% do universo de 18.934 alunos/professores, que compreendiam a diversidade uegeana dos 13 Campus e Polos, onde a LPP era desenvolvida (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005). Outro projeto realizado foi a Avaliação de cursos de Pós Graduação *Lato Sensu*, oferecidos nos Campus e

concluídos até 2003. Tinha por objetivo conhecer as mudanças ocorridas a partir dessa formação continuada tanto na UEG, como nos sistemas de ensino estadual e municipal e no desenvolvimento educacional dos municípios envolvidos. O terceiro projeto desenvolvido foi para avaliação do Projeto VAGALUME. Essa pesquisa analisou a oferta desse curso em 39 municípios. Foram selecionados o grupo de adultos alfabetizados, no período de 2001-2002, em todos os Campus em que foram oferecidos esse projeto (NASCIMENTO, 2008).

Conforme Goulart (2018, p. 104):

[...] os projetos de pesquisa e os resultados apresentados à comunidade acadêmica, entregues aos gestores dos Campus e ao Reitor, bem como transformados em artigos publicados em revistas científicas. Essas pesquisas ofereceram subsídios necessários para a tomada de decisão pelos órgãos colegiados, gestores e pela comunidade da UEG.

iv. A descentralização do processo avaliativo, com a criação de 31 (trinta e um) NAIs nas UnUs, nas diversas localidades do interior do estado, além de 6 (seis) NAIs nos departamentos da administração central da Universidade. Os membros dos NAIs foram nomeados pela Reitoria para assumirem função remunerada de avaliadores em suas Unidades (NASCIMENTO, 2008).

v. A reformulação do PAI afim de ser adaptado à legislação do Sinaes e ao Decreto N. 6.006/2004⁴², do Governo do estado de Goiás e desenvolver o PQUEG, conduzido pela Diretoria de Planejamento, com o objetivo de avaliar a qualidade da gestão. Os NAIs foram nomeados para executar as propostas e as opiniões eram divididas: alguns consideravam que era uma duplicação de esforços e recursos para sua realização, enquanto outros defendiam a sua continuidade, independentemente dessa norma interferir na autonomia da universidade e serem propostas inconciliáveis (NASCIMENTO, 2008).

O confronto entre o PQUEG e a qualidade social da Universidade poderia ser aqui analisado, mas para o escopo deste trabalho, essas adaptações ocorridas na UEG são suficientes para demonstrar as dificuldades encontradas para se jogar o jogo no subcampo da avaliação da educação superior.

Depois de quase nove anos, encerra-se o ciclo de trabalho intenso desenvolvido pela CAAI. Embora a comissão fosse coordenada por uma renomada docente especialista contratada pela UEG, a sua visão era encarada como a de uma profissional externa à UEG. Sendo assim, ao se encerrar este ciclo, compreendo que a avaliação institucional passou a ser

⁴² Esse Decreto trata da avaliação da qualidade da gestão no âmbito dos órgãos e das entidades do Poder Executivo do Estado de Goiás, segundo as diretrizes do Programa de Qualidade no Setor Públicos do Estado de Goiás – PQG.

coordenada pela própria UEG, por meio de uma docente efetiva, que assume a presidência da CPA e, logo em seguida, torna-se a gerente de avaliação institucional e, como tal, continuou presidindo a CPA. Mas, não se trata apenas da mudança de coordenação, são mudanças significativas como se verá na seção seguinte.

3.5 O processo de avaliação na UEG: após a criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI).

A série histórica do primeiro momento da avaliação institucional na Universidade, pautado em projetos de pesquisa, encerra-se com a reestruturação da CPA, no final de 2010 e, mais, efetivamente, em 2011, com a criação da GerAI, que passa a dirigir a CPA e todo o processo de autoavaliação, com outro *modus operandi*, outros conceitos e outra mentalidade.

É um novo ciclo, com outros agentes, cujas ações de avaliação tiveram, a partir de então, o propósito de seguir as orientações do Sinaes e atender as legislações específicas sobre avaliação institucional, posteriormente, emanadas pelos órgãos relacionados à execução dos processos avaliativos do Sinaes.

Vale lembrar que a GerAI foi criada a partir da Reforma Administrativa do Governo Estadual, Lei N. 17.257/2011, com implantação da meritocracia e da gestão gerencial dos órgãos governamentais do estado de Goiás, inclusive a UEG. O Gerente de Avaliação Institucional é escolhido em processo seletivo de meritocracia externo e fica vinculado ao Gabinete do Reitor.

Voltando ao processo histórico, a atuação dessa Gerência é descrita no Relatório de Autoavaliação de 2011, apresentado em 2012, que deixa claro que naquele ano o trabalho foi de estruturação da própria Gerência e construção no novo Projeto de Avaliação Institucional. Conforme o Relatório, a atuação da GerAI estaria

[...] voltada para o desenvolvimento da qualificação acadêmica, científica e cultural da Universidade, contribuindo, desse modo, para ampliar e diversificar sua inserção regional, nacional e internacional. Contribui, ainda, para o planejamento acadêmico e administrativo da Universidade, ao identificar estratégias, instrumentos e ações institucionais necessárias para a formulação de políticas de mais largo alcance, além de fornecer subsídios para a necessária prestação de contas à sociedade (UEG/GerAI/CPA, 2012, p. 5).

A autoavaliação é apresentada como principal ferramenta da instituição para implementação das mudanças educacionais e promoção do desenvolvimento institucional (UEG/GerAI/CPA, 2012). Seus objetivos definidos como “[...] contribuir para a

transformação qualitativa da educação superior, o melhoramento acadêmico pedagógico e maior eficiência na gestão, conforme deseja a comunidade acadêmica” (UEG/GerAI/CPA, 2012, p. 8).

O Relatório afirma, ainda, que “[...] esses objetivos expressos sugerem que a avaliação institucional é condição básica para a UEG melhorar os seus processos acadêmico, pedagógicos e de gestão e cumprir, com bons serviços, as atividades que desenvolve na e para a sociedade (UEG/GerAI/CPA, 2012, p. 8). Conforme o relato histórico no sítio eletrônico⁴³ da Avaliação Institucional da UEG, as ações em 2011 foram as seguintes:

Criação da Gerência de Avaliação Institucional a partir da reforma administrativa, Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, em especial da estrutura organizacional complementar da Universidade Estadual de Goiás no âmbito do critério de meritocracia, Decreto n. 7.275, de 04 de abril de 2011; Reestruturação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) – ciclo 2012-2013; Elaboração de forma coletiva do Projeto de Avaliação Institucional - ciclo 2012-2013; Elaboração do Planejamento da Gerência/CPA para o ciclo 2012-2013; Realização do I Seminário “Conhecer para Melhorar”, nos dias 24 e 25 de novembro de 2011, com a presença do Presidente da CONAES, Prof. Dr. Sérgio Franco; Elaboração dos questionários de autoavaliação para os segmentos: discente, docente, técnico-administrativo e gestor (Unidades Universitárias e Administração Central). (UEG/GerAI/CPA, 2011).

O Relatório faz, ainda, menção ao trabalho da GerAI no processo de renovação do credenciamento da UEG, como o apontamento de potencialidades, fragilidades e ações ou sugestões de ações apresentados para o CEE/GO; a atuação na Comissão de Estudos sobre a UEG e no Relatório da Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos nas UnUs da Universidade. Finalmente, apresenta a necessidade de incorporação dos resultados desses processos no planejamento da gestão acadêmico-administrativas (UEG/GerAI/CPA, 2012).

Vale destacar outro passo que marca esse período, a nomeação, pelo Reitor, por meio da Portaria/GAB N. 094/2012, de 15 de fevereiro de 2012, dos Coordenadores de Avaliação Institucional Interna e Externa e Assessorias, integrantes da Gerência de Avaliação Institucional. Também, dos professores representantes da Comissão Própria de Avaliação da UEG – CPA/UEG nas UnUs/UEG, com a revogação das portarias anteriores relacionadas à avaliação institucional.

O titular da GerAI, como já explicitado é selecionado pelo processo de meritocracia do estado de Goiás, a equipe que compõe a GerAI é indicada pela gerência e nomeada pelo Reitor, assim como os representantes da administração central na CPA, após indicação de seus superiores imediatos. Os representantes dos *campi* na CPA são indicados pelos diretores e

⁴³ www.avaliacaoinstitucional.ueg.br. Acesso em: 12 de dez. 2018.

com critérios adotados pelos respectivos *campus* e, também são nomeados pelo Reitor. Todas as nomeações são oficializadas por meio de Portaria emitida pela Reitoria.

A GerAI/CPA elaborou o Projeto de Avaliação Institucional para o ciclo 2012-2013, com os objetivos de:

Realizar um processo compartilhado de produção de conhecimento sobre a Universidade, que torne possível a revisão e o aperfeiçoamento de práticas, tendo como referências o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC); Desencadear processo de avaliação que dê continuidade às ações avaliativas e não perca de vista a globalidade da instituição; Coletar, sistematizar e analisar informações, integrando dados institucionais existentes com os produzidos, de forma a ampliar a compreensão da realidade; Instalar um sistema de informação e divulgação de dados ágil e preciso com a participação dos diferentes segmentos da Universidade garantindo a democratização das ações; Imprimir caráter formativo ao processo avaliativo que leve à reflexão crítica sobre os princípios, as finalidades e as práticas institucionais, identificando possibilidades e avanços, dificuldades e equívocos, com vistas ao aperfeiçoamento institucional e pessoal; Criar mecanismos que promovam a articulação entre as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão com os seus avanços, mostrando que a Universidade norteia suas ações/projetos baseada em suas diretrizes, no PDI, no Plano Estratégico de Gestão e no PPI (UEG/GerAI/CPA, 2013, p. 50).

No relato histórico apresentado no sítio eletrônico, verifica-se que após o primeiro ano do ciclo, a GerAI e sua Coordenação de Avaliação Institucional Interna apresentaram o Relatório de Avaliação Institucional, ano base 2012, em seguida apresentaram a proposta para o ciclo 2013-2014. Esse ciclo se encerra com a emissão da Nota Técnica N. 065/2014, oriunda da DAES-INEP-CONAES-MEC. Essa nota possibilitou a avaliação institucional interna por períodos avaliativos, três etapas, uma em cada ano, com a distribuição das dimensões por eixos em cada coleta de dados, até contemplar todas as dimensões do Sinaes, com o objetivo de evitar a repetição do diagnóstico de problemas (GOULART, 2018).

Por esta razão, a partir de 2015 esta foi a sistemática adotada. Goulart (2018, p. 115) mostra que para abordar os cinco eixos estabelecidos por esta Nota Técnica:

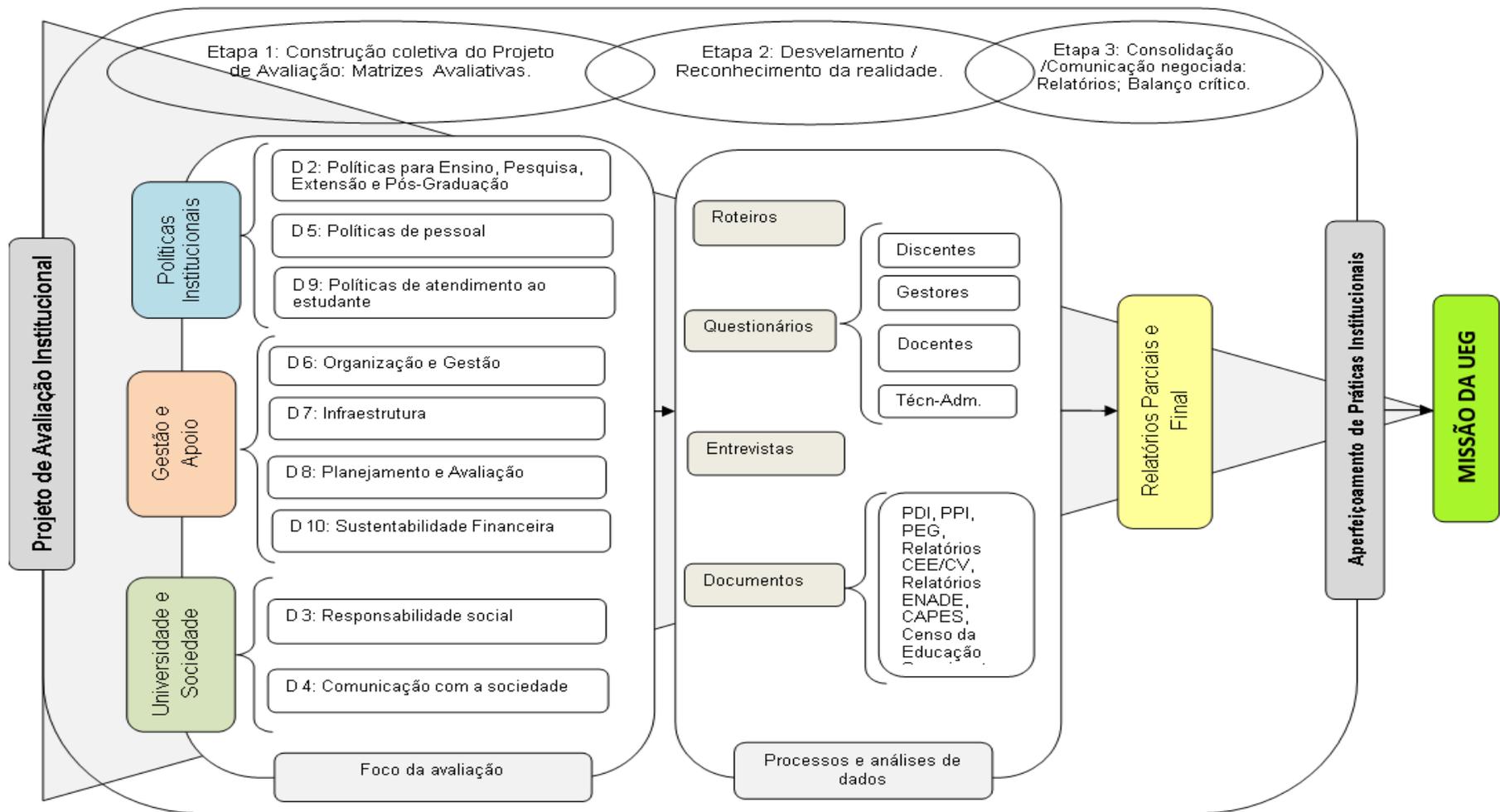
[...] em 2015 foram contemplados dois eixos (eixo 2: Desenvolvimento Institucional e eixo 3: Políticas acadêmicas), em 2016, outros dois eixos orientaram o desenvolvimento da pesquisa avaliativa (eixos 1: Planejamento e avaliação institucional e eixo 4: Políticas de gestão), o eixo 5: Infraestrutura Física, objeto da coleta de dados em 2017. Fato esse que implica na geração de dois relatórios parciais, 2015 e 2016, e um relatório integral em 2017, assim completando-se o ciclo avaliativo trienal da avaliação institucional do período 2015-2017 (GOULART, 2018, p. 115).

A maioria dos relatórios está disponível no sítio da avaliação institucional. Dando seqüência aos trabalhos, a equipe da GerAI/CPA desenvolveu procedimentos metodológicos de coleta de dados utilizando o programa desenvolvido pela equipe da Gerência de Inovação e Infraestrutura Tecnológica – GNIT, denominado de *QUALITAS*, para a elaboração dos Relatórios de Avaliação Institucional Interna dos anos de 2013 e 2014 (GOULART, 2018).

O sistema *QUALITAS* Avaliação Institucional foi importante para a organização da base de dados e para o tratamento primário desses dados, bem como das informações resultantes da aplicação dos instrumentos de pesquisa. Este sistema permitiu o acesso de toda a comunidade universitária aos questionários de coleta de dados online (GOULART, 2018).

A partir de 2011, houve uma transformação tanto processual quanto organizacional, melhor regulamentação da autoavaliação, implantação do Sistema *Qualitas* Avaliação Institucional e a disponibilização dos questionários online, publicação sistemática dos relatórios online, o que possibilitou o acompanhamento dos resultados dos processos avaliativos. Esses elementos possibilitaram a participação significativa da comunidade acadêmica nas atividades avaliativas, especialmente, de 2015 a 2017, como comprovado pelos dados dos relatórios da GerAI (BOTELHO, 2016; GOULART, 2018).

Figura 4 – Estrutura metodológica integrada na dinâmica do processo avaliativo da UEG a partir de 2011.



Fonte: Sítio da avaliação institucional da UEG. Disponível em: http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1296_estrutura_metodologica. Acesso em: 12 de dez. 2018.

A Avaliação Institucional está inserida no subcampo da avaliação da educação superior, o qual é um espaço de luta concorrencial entre epistemologias e concepções, do qual fazem parte as políticas públicas de avaliação da educação superior. O processo de avaliação na UEG não é simples e nem estático, podendo ser captado por meio das relações, interrelações, lutas, disputas de interesses e nas ações práticas de seus agentes, que desvelam concepções e contradições no jogo da avaliação da Universidade.

Por isso, evidenciam-se divergências nos trabalhos de Botelho (2016) e Goulart (2014, 2018), ao captarem as concepções e que embasaram os processos avaliativos de 2003 a 2011 e a partir de 2012. Estas divergências estão presente em outras pesquisas, mas os trabalhos destas duas pesquisadoras foram destacados por serem mais recentes e emblemáticos nesta questão.

Botelho (*op. cit.*) faz análise crítica do referencial teórico-metodológico utilizado de 2003 a 2011, porque o PAI não emergiu dos agentes internos e da coletividade, mas, sim de assessoria externa contratada para elaborá-lo e conduzi-lo. A autora enfatiza que, uma vez tomada a decisão de aderir ao Sinaes, a legislação deveria ser cumprida e avaliação interna deveria ser pensada e executada pela CPA e não pela equipe externa, conforme anteriormente mencionado. Discorda, também, da “[...] interpretação da comissão [...] de que o pesquisador deveria estar isento de relações políticas, entendendo que cada um tem o seu papel. Com isso, os seus membros declaravam-se isentos do pertencimento à CPA” (*id. ibid.*, p. 184). Além disso, a CPA deveria ser a responsável direta pelo processo avaliativo, no entanto, essa exigência foi descumprida, com conivência dos agentes envolvidos: gestores, pesquisadores da CAAI e membros da CPA. Isto demonstra a disputa, a concorrência dentro deste subcampo, com base no papel e distinção dos membros da CAAI (*id. ibid.*).

De outro lado, Goulart (2014, 2018) diverge completamente de Botelho e interpreta a avaliação institucional formativa constante no PAI como mais adequada ao campo científico-educacional. Acredita no Programa porque se baseou nas noções de autonomia, democracia e participação social e nos princípios da totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência e racionalidade na gestão e, ainda, permitiu discussões coletivas da comunidade acadêmica e cumprir sua função formativa e informativa, impulsionando o estabelecimento da cultura avaliativa com o objetivo de aprimoramento dos valores institucionais, aprendizagem política, transformação da realidade e emancipação institucional.

Enquanto Goulart, como pesquisadora participante do processo, entende como positiva a avaliação institucional como pesquisa-ação, Botelho entende que esta abordagem não é adequada porque não alcança o coletivo da comunidade acadêmica, se restringindo à

ação do pesquisador. Para Goulart a autoavaliação de 2003 a 2011 foi processual, mas Botelho entende que o PAI, como atividade de pesquisa, ao contrário, foi pontual.

Apesar das críticas tecidas, Botelho (*op. cit.*) reconhece a importância do PAI como passos iniciais para a autoavaliação e para a existência de uma cultura de avaliação na UEG.

De fato, há evidências de que o PAI contribuiu no processo incipiente de avaliação da Universidade e a ideia de uma assessoria especializada externa à UEG foi positiva pela ausência de pessoas qualificadas naquele momento histórico. No entanto, a coordenação de todo o processo deveria ter ficado com uma equipe interna, que seria acompanhada por esta equipe externa, uma vez que os pressupostos da avaliação institucional educativa e formativa é que ela seja democrática e participativa (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003). Assim, não deve ser conduzida apenas por um pequeno grupo de especialistas em avaliação, que se responsabilizam pelo trabalho, o que pode isentar os outros sujeitos de se responsabilizarem por ele. O não envolvimento direto da comunidade acadêmica com o processo dificulta a promoção do autoconhecimento e da cultura da avaliação incorporada ao *habitus* dos agentes individuais e coletivos da Instituição.

Outra questão a ser levada em conta é que a autoavaliação deve ser processual e contínua. Embora os documentos do PAI e Goulart (2014) afirmem que a avaliação tenha sido processual naquele período, a tendência é que os processos avaliativos desenvolvidos como atividade de pesquisa tenham sido produção datada, marcada pela história.

Sendo assim, a autoavaliação deve ser um processo conduzido pela CPA, buscando a participação coletiva na sua concepção, execução e utilização dos resultados, promovendo o autoconhecimento e o desenvolvimento da cultura da avaliação. Isso não impede, que paralelamente, se desenvolvam projetos de pesquisa para aprofundamento do conhecimento sobre determinados áreas e aspectos da identidade e ação institucional, e que contribuam para aumentar o saber científico e formas de intervenção sobre a realidade da Universidade e áreas da sua influência e atuação. Também é salutar a formação continuada dos docentes, técnicos e gestores para o aprofundamento do conhecimento, concepções, metodologias e outros aspectos da Avaliação Institucional, mas, sem deixar os processos avaliativos apenas nas mãos dos especialistas em avaliação.

Como mencionado anteriormente, a partir de 2011, houve a mudança para outro paradigma, também peculiar, com a nomeação de um gerente de avaliação, que dirige uma equipe de apoio, acumula a presidência da CPA e conduz os processos avaliativos. Nesse novo modelo, a descentralização não se dá mais por NAIs locais, mas, por meio da representatividade na constituição da CPA, que passa a contar com outra composição:

1 representante de cada *campus*; 1 representante do CEAR, todos com carga horária definida e efetiva atuação em suas realidades; 1 representante da administração central; 1 titular representando cada uma das seguintes categorias: docentes, técnicos administrativos, diretores dos *campi*, discentes; 1 titular representando a Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças⁴⁴ (PrPGF); 1 titular representando a Secretaria de Ciência e Tecnologia (Sectec)⁴⁵; e 1 titular representando a sociedade civil.

As autoras supracitadas também divergem quanto esse novo paradigma. Botelho (*op. cit.*) faz alusões à adesão plena às dimensões do Sinaes, acredita que se trata de um aprimoramento da metodologia utilizada pelo PAI e assume, de forma clara, a contradição entre os princípios do Sinaes, da avaliação na perspectiva formativa emancipatória, com os quais concorda e, ao mesmo tempo sua concordância com a instituição da GerAI e adoção do processo de meritocracia na escolha de seu titular, o que é mais próprio da visão instrumental da autoavaliação, do tecnicismo e do gerencialismo. Isto fica explícito quando alega que as sinalizações apontadas em seu trabalho a levam “[...] a concordar com o processo de meritocracia, pelo menos no que tange às funções de gestão, assim como de gerência” (BOTELHO, 2016, p. 100).

No entanto é importante frisar que a própria autora (*op. cit.*) evidenciou que a vinculação da GerAI à Reitoria não é vista com bons olhos, porque isso pode torná-la subordinada e dependente. Esta é uma possibilidade, o que poderia mascarar o processo em benefício da administração central.

De forma geral, Botelho (*op. cit.*) concorda com a metodologia adotada a partir de 2011 e considera que o novo paradigma possibilitou avanços para a realização de uma avaliação formativa, ainda que conclua que os resultados dos processos avaliativos não têm sido utilizados para o planejamento e gestão da Universidade.

Por outro lado, Goulart (2014, 2018) tece várias críticas ao novo processo, ao qual considera tecnicista, com abordagem prioritariamente quantitativa, com análises menos aprofundadas como as possibilitadas pelo materialismo histórico dialético como método de investigação. Critica, ainda, a substituição da CAAI pelo

[...] autoritarismo da Gerência de Avaliação Institucional pautada na gestão gerencial, com base nos pressupostos do neoliberalismo e processos avaliativos de matriz positivista, que determina as ações do Governo de Goiás, desde 2011 [em] atendimento às exigências da legislação, como objetivo geral, vista somente como

⁴⁴ Posteriormente a PrPGF foi dividida dando lugar a mais uma instância na administração central, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PrDI), a qual a GerAI ficou vinculada.

⁴⁵ Posteriormente, em nova reforma do governo do estado de Goiás, a Sectec foi transformada em Secretaria de Desenvolvimento e Inovação (SEDI).

uma prestação de contas das atividades da universidade para o Estado (GOULART, 2014, p. 114, 115).

Considera que a GerAI transformou a avaliação institucional “[...] em um processo de prestação de contas ao MEC, meritocrática, baseada na teoria do capital humano, que tem por objetivo ajustar a universidade, a qualquer preço, aos ditames da dimensão tecnicista do desenvolvimento econômico do Estado” (GOULART, 2014, p. 21).

Portanto, afirma que foi assumida a visão tecnocrática, instrumental, própria da economia capitalista, para a regulação das instituições educativas por órgãos externos, não respeitando a autonomia das instituições de educação. Considera, desta maneira, haver uma interferência direta das posições ideológicas e das políticas neoliberais, determinando as práticas de planejamento e gestão da instituição (*op. cit.*).

O que pode se observar é que os discursos e documentos referentes a ambos projetos de avaliação institucional, o PAI, desenvolvido pela CAAI e o projeto de avaliação institucional elaborado e desenvolvido pela GerAI, afirmam serem democráticos, participativos e formativos. No entanto, no quarto período do desenvolvimento histórico da avaliação institucional acima relatado, o processo era coordenado por um *grupo de assessoria externo* e no quinto período que começa em 2011, passa a ser coordenado por um agente escolhido por um *processo seletivo externo*. Embora a aprovação do gerente se dê na última etapa do processo por meio da entrevista, da qual um gestor interno da UEG participa como membro da banca de avaliação dos candidatos aprovados nas fases anteriores, não deixa de ser um processo externo. Desta forma pode-se afirmar que a avaliação institucional, de um processo externo à UEG, porque conduzida por uma equipe externa contratada para tal, passou a um outro tipo de processo externo, porque o gerente de avaliação é selecionado pelo programa de meritocracia do governo do estado, o que fere os princípios que regem a Universidade, especialmente a sua autonomia e, também, a necessária autonomia da CPA. Há ainda um agravante, a avaliação institucional pode ter novamente um coordenador externo, só que de forma direta, uma vez que qualquer gestor do serviço público estadual com capacitação e alguma experiência em avaliação pode concorrer e, em tese, ser escolhido.

Embora ambos os paradigmas, cada um à sua maneira, tenham e estejam contribuindo com a construção e execução da autoavaliação nas relações com os outros processos avaliativos e, também, em alguma medida, com o desenvolvimento da cultura da avaliação na UEG, o que se constata é que os processos avaliativos, ainda não têm contribuído para a afirmação da identidade institucional, não têm conseguido a articulação necessária para

ampliar as discussões dos resultados e sua utilização efetiva para o planejamento e melhorias institucionais e a cultura da avaliação ainda não está incorporada no cotidiano da comunidade acadêmica (GOULART, 2014; BOTELHO, 2016).

Se o trabalho realizado pela CAAI não conseguia o envolvimento efetivo e contínuo da comunidade acadêmica, porque era trabalho de um grupo de especialistas que trouxe para si a responsabilidade do processo, o trabalho da CPA, a partir de 2011, por meio da participação representativa dos *campi*, também, não tem conseguido este tipo de participação tampouco tem sido capaz de captar as percepções e a cultura de avaliação presente nos *campi*, uma vez que a aplicação de um questionário padrão para todos os *campi* não é capaz de captar elementos da realidade das partes envolvidas.

É possível pelo modelo atual captar potencialidades e fragilidades gerais da UEG, mas, para contemplar as partes e a totalidade da Universidade, o trabalho deveria ser contínuo, processual e formativo, realizado pelos *campi* de forma a incorporar a cultura da avaliação como possibilidade de autoconhecimento, análise crítica e de intervenções para mudanças na realidade acadêmica, política, pedagógica e administrativa num processo de retroalimentação, promovendo a emancipação e o amadurecimento institucional e, paralelamente prestação de contas à instituição, ao estado e à sociedade, atendendo às exigências sociais e, também, à regulação e controle do estado.

Percebe-se que as decisões em relação à Avaliação Institucional sempre foram tomadas com base nas questões operacionais de gestão em respostas aos processos de regulação, por isso, faz-se necessário discutir coletivamente as concepções de avaliação institucional e definir qual delas será a base dos projetos e suas opções teórico-metodológicas.

Como afirma Goulart (2018, p. 134)

A realização da avaliação não basta apenas para o atendimento das exigências burocrático-legais. É importante, também, que ela se transforme em um instrumento de reflexão sobre as diversas atividades desenvolvidas na instituição e que apresente evidências de solução dos problemas apresentados.

Prossegue a autora (*op. cit.*, p. 164)

Percebe-se que ainda existe o debate sobre o contraditório entre a procura da qualidade e os controles regulatórios do poder público, visto que as evidências mostram que os resultados da avaliação institucional, realizada por essa universidade servem, continuamente, aos processos de regulação do Estado.

Talvez o grande par dialético na avaliação institucional seja a regulação e

emancipação. Regulação e emancipação não são opostas, mas complementares, porém, diante do arbitrário do Estado avaliador, a regulação e o controle tem sido preponderante e razão dos processos avaliativos e se apresentam como contraditórias (DIAS SOBRINHO, 2004). A importância da avaliação institucional para o autoconhecimento, a afirmação da identidade institucional e as diversas possibilidades de utilização dos resultados para o planejamento e melhorias institucionais fica nublada, ofuscada e não compreendida por causa dos vieses regulatórios, que levam ao entendimento que a avaliação só serve para o controle e regulação da universidade pelas instâncias governamentais.

Esta é uma das razões porque a regulação e a avaliação deveriam ser processos distintos, exigindo procedimentos, competências e posturas diferenciados. Eles não deveriam ser confundidos um com o outro e a literatura a esse respeito revela a importância da divisão entre os dois temas (VERHINE,2015).

O avanço da regulação sobre a emancipação ficou ainda mais evidente quando, a partir de 2007, houve a revisão dos instrumentos de avaliação, justificada pela necessidade de evitar as “maquiagens” feitas nas IES para receberem as comissões de avaliações. Houve a seguir a introdução dos índices de qualidade (CPC - Conceito Preliminar de Curso; IGC - Índice Geral de Curso; Conceito Enade etc.). As políticas de regulação e a maioria das decisões são baseadas nos resultados desses indicadores, fomentando-se a percepção de que a qualidade neles se esgota. Sua amplitude, por força discricionária e microrregulatória, ultrapassou a própria lei do Sinaes e definiu a maioria das atuais políticas e a regulação para a educação superior. O foco é o Enade, que em virtude de sua centralidade e protagonismo no Sinaes, pode ser chamado de “Enade ampliado” (SOUSA; FERNANDES, 2015; RIBEIRO, 2015).

Se no par dialético regulação e emancipação reside a maior dificuldade nos processos de avaliação institucional, há um outro que talvez o alcance em grau de dificuldade, o uso e o não uso dos resultados dos processos avaliativos, o que foi revelado na revisão de literatura sobre a avaliação institucional e nas pesquisas sobre a temática na UEG, selecionadas conforme mencionado na introdução deste trabalho.

Muitas vezes os relatórios produzidos na avaliação nem são lidos pelos atores envolvidos no processo. Quando a leitura acontece, as informações não são aproveitadas ou são utilizadas de forma indevida. Para o bom uso desses relatórios é preciso uma cultura de avaliação, incentivos, orientações e informações pedagogicamente apresentadas, além de cobranças formais dos gestores. Essas informações e suas análises deveriam estar facilmente acessíveis no website da IES e do Sinaes, além de trocas de experiências que poderiam ajudar a aproveitar melhor os resultados gerados (VERHINE, 2014).

Sousa e Fernandes (2015) constataram em sua pesquisa que, embora houvesse quase total adesão das IES aos Sinaes, ao perceberem a prevalência de “Enade ampliado”, grande parcela das IES avaliadas deixaram de cumprir um conjunto considerável dos critérios estabelecidos pela Sinaes, sobretudo em relação à autoavaliação.

Corroborando essa conclusão, Ribeiro (2015) afirma que, de fato, a análise feita pelo INEP (2011) nos relatórios de autoavaliação da IES entre o período de 2004 a 2007 apontou que um número expressivo de relatórios analisados não contemplaram as dez dimensões do Sinaes e, de modo geral, apresentaram pouca consistência entre os resultados e o contexto da IES. Como exemplo disso, o autor apresentou dois dados preocupantes: 1º) mais da metade dos relatórios analisados apresentaram os dados, porém sem análise e interpretação; 2º) 63% dos relatórios analisados afirmaram a sugestão de melhorias às IES, com base nos resultados obtidos na avaliação, no entanto, não evidenciaram uso dos resultados no replanejamento institucional e apenas 25,6% apresentaram a efetivação de algumas dessas ações de melhorias.

Botelho (2016, p. 274) afirma que a divulgação dos resultados da autoavaliação da UEG ocorreram de três formas:

(i) meio impresso: publicação do relatório de autoavaliação de cada processo, com cópia para a Reitoria (reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretoria do Núcleo de Seleção, gerentes, coordenadores), membros da CPA/UEG, diretores dos *campi*, coordenadores de cursos, Conselho Estadual de Educação, SECTEC; (ii) online: no site da UEG, com matéria jornalística específica sobre o tema e na página da avaliação institucional; (iii) acontece ainda, ou deveria acontecer, via apresentação oral: em todos os *campi* e na Administração Central, cujos responsáveis são, inicialmente, os representantes da CPA e os integrantes da equipe dessa gerência.

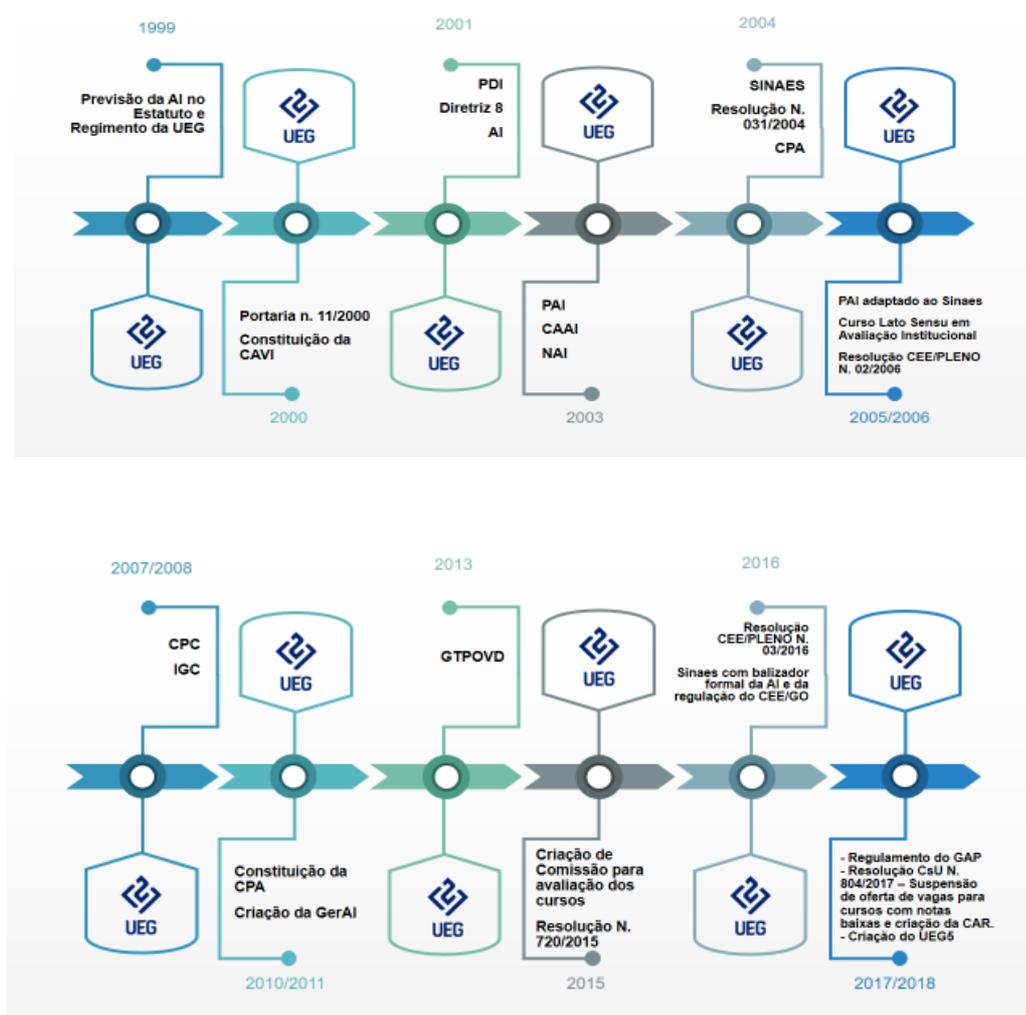
No entanto, esses resultados dos processos avaliativos tiveram pequena utilização e, em algumas situações, houve até um certo descaso e omissão para com os resultados alcançados pelos sucessivos processos avaliativos e, mais grave, a desconexão entre esses resultados, o planejamento e as tomadas de decisão da gestão da universidade (NASCIMENTO, 2008; BOTELHO, 2016; GOULART, 2018).

O debate interno, os ajustes, o planejamento e a tomada de decisões são expectativas óbvias, dado que são apresentadas as potencialidades e propostas para sua consolidação, bem como as fragilidades identificadas e as propostas para sua superação. No entanto, conforme as pesquisas analisadas, esse ápice do processo não ocorre, sendo essa a maior contradição do processo avaliativo (QUEIROZ, 2008; NASCIMENTO, 2008; GOULART, 2014, 2018; BOTELHO, 2016).

Mais uma vez, verifica-se que a preocupação se volta para a formalidade e o atendimento à regulação, pois “[...] os resultados desses processos não produziram práticas emancipatórias de gestão e não conseguiram estabelecer o “tom” das relações tanto internas quanto externas da Instituição” (GOULART, 2014, p. 71), o que contraria a essência da avaliação institucional, que conforme Belloni (2000, p. 52) deve ser concebida “[...] como um processo sistêmico e institucional que tem dois objetivos básicos: o autoconhecimento e a tomada de decisão”.

Enfim, são vários desafios enfrentados pela avaliação institucional desde a sua origem na UEG. Para os objetivos deste estudo, foram realizadas análises dos documentos institucionais para verificar se a submissão à dupla avaliação potencializou as dificuldades e desafios, bem como outros efeitos e desdobramentos na administração central da Universidade.

Figura 5 – Linha do tempo da AI na UEG.



Fonte: elaboração do autor.

4. A dupla avaliação e regulação da UEG.

No primeiro ano de funcionamento da UEG, como anteriormente mencionado, a Assembleia Estatuante elaborou o Estatuto e o Regimento Geral da UEG, mediante trabalhos pautados na mobilização e participação dos seus diversos segmentos. O PDI da UEG (2001-2004) conduziu mudanças fundamentais na tentativa de atender às novas exigências feitas pelo CNE e ao CEE/GO (MACHADO, 2013).

Nesta mesma intenção, aderiu ao Sinaes. É preciso enfatizar que o CEE/GO, na falta de normativa específica, apenas orientou a UEG a aderir ao Sinaes, A realidade é que o CEE/GO não tinha normas para o sistema estadual de educação superior e nem instrumentos para avaliação e das IES a ele vinculadas.

Queiroz (2008) apresenta algumas razões pelas quais a UEG aderiu ao Sinaes, ainda que uma instituição estadual e, portanto, sem essa obrigatoriedade. Dentre elas: “[...] receio de que não aderindo ao sistema pudesse sofrer alguma medida repressiva ao desenvolvimento de universidade; estímulo à construção da identidade institucional; necessidade de se submeter aos processos regulatórios, como o de recredenciamento da universidade” (*op. cit.*, p. 102). Na mesma direção, Botelho (2016, p. 322) afirma que a

[...] adesão provavelmente ocorreu por sentir-se pressionada pelos encaminhamentos iniciais de uma IES em implantação, prestes a ser credenciada, desde que adequada à regulação. Para a gestão da época, essa seria uma forma de buscar mais apoio para as dificuldades que já vinha enfrentando e, também, por meio das avaliações de grande escala, tornar-se conhecida.

No entanto, sem nenhuma orientação legal ou formal para tal, a Universidade não seria penalizada se não aderisse ao Sinaes. Por isso, chama a atenção que administração central o tenha feito, porque à época a UEG estava em fase de implantação e havia consciência das fragilidades e dificuldades, o que poderia trazer resultados negativos e sugestão de diligências, o que por sua vez poderia trazer problemas para o seu credenciamento no nível estadual (BOTELHO, 2016).

O fato é que a UEG se antecipou ao CEE/GO e aderiu ao Sinaes, pelas pressões do momento e em função do poder do Estado, estabelecido pela dominação simbólica, submetendo-se, assim, aos mecanismos de avaliação em nível federal e estadual, ao que denomina-se neste trabalho como dupla avaliação.

Como visto na seção 4.2 do capítulo I, posteriormente, o CEE/GO aprovou a Resolução N. 02/2006 (CEE/GO, 2006), que estabelecia normas para o Sistema Estadual de

Educação Superior do estado de Goiás e atribuiu à CPA apenas a supervisão do processo avaliativo institucional. A partir de 2011, conforme informações encontradas no sítio da avaliação institucional da UEG, a GerAI se tornou responsável por “Planejar, desenvolver, coordenar e supervisionar a execução da política da Avaliação Institucional” e a “Comissão Própria de Avaliação - CPA é responsável pela “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo MEC/INEP” (Art. 11 da Lei N. 10.861/2004)”. Portanto, a Instituição criou a GerAI como esfera para supervisão e deu à CPA a tarefa de coordenação e condução do processo de autoavaliação. Vale repetir que o(a) gerente da GerAI é o(a) presidente da CPA e está vinculado(a) ao gabinete do Reitor.

Com a criação da GerAI, há claramente a intenção de trabalhar e responder a essa dupla avaliação. Isto fica evidenciado com a criação, na estrutura da gerência, da assessoria de avaliação institucional externa e da coordenação de avaliação institucional interna. No sítio da avaliação institucional (2019)⁴⁶ estão as competências destes setores como segue:

À Assessoria de Avaliação Institucional Externa compete:

- Acompanhar as avaliações externas a que se submeta a Universidade (MEC/INEP, CAPES e CEE);
- Verificar e analisar o desempenho dos estudantes no ENADE para subsidiar os cursos de graduação na melhoria de sua estrutura;
- Analisar e comparar o desempenho dos estudantes da UEG no ENADE em relação aos estudantes de outras IES;
- Acompanhar as avaliações realizadas pela CAPES para subsidiar os cursos de pós-graduação stricto sensu na melhoria de sua estrutura;
- Prestar assessoramento em assuntos relacionados à avaliação institucional externa.

À Coordenação de Avaliação Institucional Interna compete:

- Operacionalizar a autoavaliação institucional da UEG;
- Apoiar e subsidiar ações, nas UnUs, voltadas para a autoavaliação institucional da UEG;
- Analisar os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos de autoavaliação institucional da UEG;
- Subsidiar a Gerência de Avaliação Institucional da UEG na formulação de políticas, mediante diagnósticos e recomendações;
- Assessorar órgãos e instâncias universitárias da UEG no concernente à avaliação institucional interna;
- Desenvolver pesquisas acadêmico-científicas e formação continuada em avaliação institucional.

Ao tomar o Sinaes na sua totalidade e os critérios para cada etapa de sua execução nas IFES e nas IES privadas e cotejar sua aplicação nas UEs aderentes (e mais especificamente na

⁴⁶ Fonte: Sítio da avaliação institucional. Disponível em: www.avaliacaoinstitucional.ueg.br. Acesso em: 12 de dez. 2018.

realidade da UEG), a operacionalização da avaliação institucional⁴⁷ acontece da seguinte maneira:

O *Enade* é aplicado aos alunos de todas as IES indistintamente. Para a atribuição do CPC e do IGC, são considerados os resultados do Enade, os dados advindos do questionário do estudante⁴⁸ aplicados online para os alunos inscritos para realizar o exame e do censo educacional. O CPC e IGC, como anteriormente detalhado, são determinados, em grande medida, pelo Enade, que passou a ser central e definidor da qualidade dos cursos de graduação, tanto para o Sinaes, quanto para o CEE/GO, uma vez que os resultados do Enade/IGC/CPC são utilizados como parâmetros para as avaliações feitas pelo Conselho.

A *ACG* é realizada por comissões externas designadas pelo MEC/INEP. O Inep tem um banco de avaliadores (BASIs⁴⁹), que é composto por docentes da educação superior, capacitados pelo próprio Instituto para realizar avaliações dos cursos de graduação. Conforme o portal do MEC, para o reconhecimento do curso:

Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliados a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas (BRASIL, INEP, 2015).

Para renovação do reconhecimento do curso:

A avaliação é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados in loco por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente terão visita in loco para este ato autorizado (BRASIL, INEP, 2015).

⁴⁷ Ao fazer esse cotejamento da avaliação institucional nas 3 categorias administrativas, fica evidente que, no caso das UEs, trata-se de uma dupla avaliação (CEEs e Sinaes).

⁴⁸ O Questionário do Estudante é um dos instrumentos de coleta de informações do Enade, de caráter obrigatório, que tem por objetivo: a) Caracterização do perfil socioeconômico e aspectos acadêmicos relacionados aos concluintes, com formato de questões objetivas de múltipla escolha; b) Percepção dos estudantes acerca de diversos aspectos relacionados aos seus processos formativos ao longo do curso, estruturados no formato de itens *Likert*. Os itens que enfocam a percepção dos estudantes acerca de diversos aspectos relacionados aos seus processos formativos ao longo do curso passam a ser considerados como insumos dos três componentes do CPC – nota referente à organização didático-pedagógica, nota referente à infraestrutura e instalações físicas e nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. Os questionários aplicados até o ano de 2018 estão disponíveis no portal do INEP (2019). Disponível em: <http://inep.gov.br/questionario-do-estudante>. Acesso em: 17 maio 2019.

⁴⁹ A constituição e manutenção do BASis compete ao Inep, de acordo com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017; e é realizada pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), segundo Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/banco-de-avaliadores-basis/banco-de-avaliadores-basis>. Acesso em: 17 maio 2019.

Nas UEs, as avaliações para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos são realizadas por comissões externas nomeadas pelos CEEs, tendo como parâmetros os resultados do Enade/CPC, inclusive no que diz respeito à dispensa da visita *in loco* para os cursos com CPC 3 acima.

A *Avalies* é composta pela autoavaliação e pelas avaliações externas.

A autoavaliação é obrigatória para todas as IES e coordenada pelas CPAs, independentemente de sua categoria administrativa. As dimensões avaliadas são: a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI), a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, a responsabilidade social, a comunicação com a sociedade, as políticas internas para os corpos docente e técnico-administrativo, a organização e a gestão institucional, a infraestrutura física, o planejamento e a autoavaliação, políticas de atendimento aos estudantes e a sustentabilidade financeira. As UEs precisam remeter os relatórios para o sistema federal e para o sistema estadual.

A avaliação das Instituições para fins de seu credenciamento e reconhecimentos é feita por *comissões externas do INEP*, designadas a partir do BASIs, no caso das IFES e privadas. Nas UEs, é realizada por *comissões externas nomeadas pelos CEEs*. Os eixos avaliados para ambos os casos são: perfil do corpo docente, instalações físicas/infraestrutura, organização didático-pedagógica.

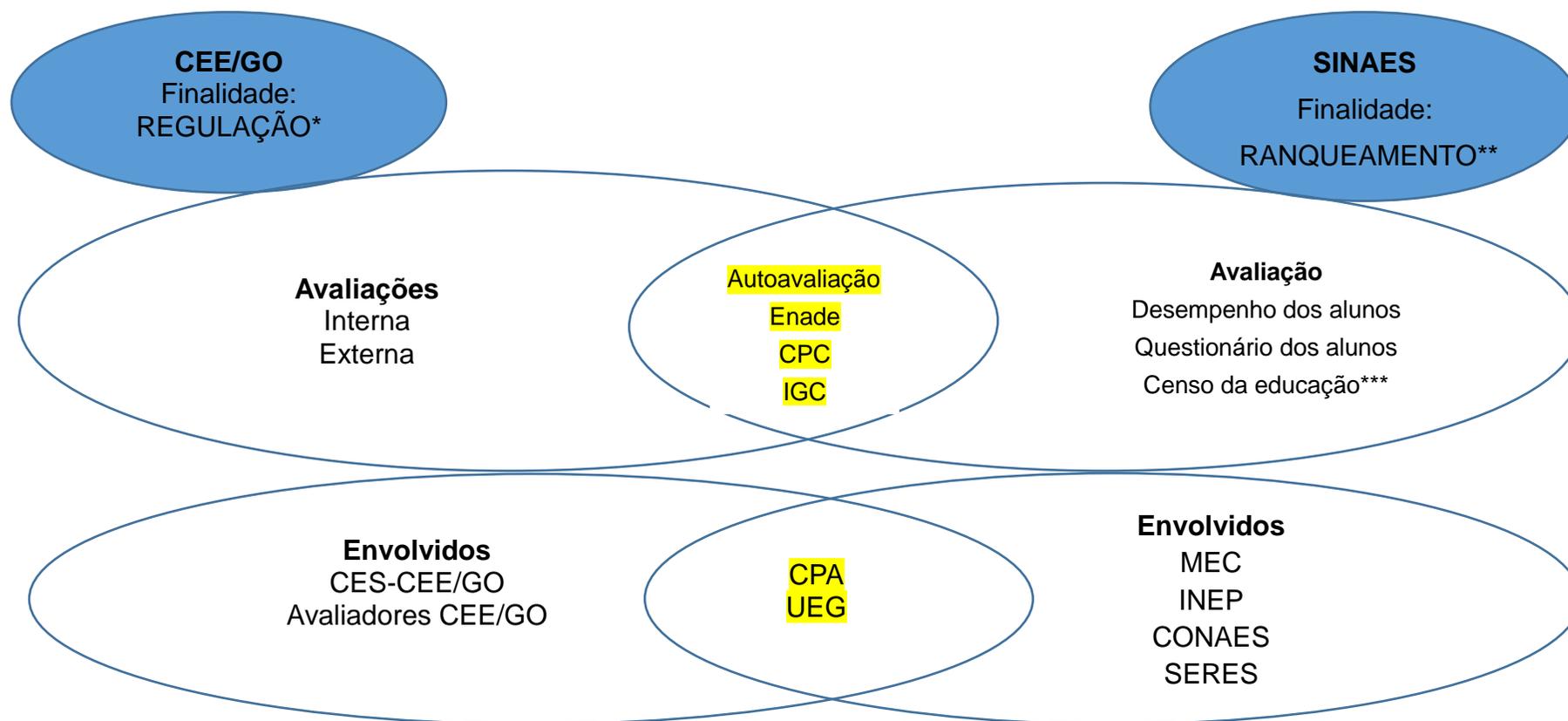
No caso da UEG, embora previsto na legislação, conforme pesquisa de Botelho (2016), os resultados da autoavaliação não são efetivamente utilizados pelo CEE/GO para seus processos avaliativos e nem são utilizados pelo INEP para atribuição do CPC e do IGC e, aparentemente, são apenas arquivados. Da mesma maneira, os resultados dos processos avaliativos do CEE/GO não são utilizados pelo INEP para a atribuição do CPC e do IGC às UEs.

O Presidente do CEE/GO esclarece que há intersecções entre os sistemas, mas não há conversas e formalizações para a utilização mútua dos dados, a não ser o prescrito mais recentemente na Resolução CEE/PLENO N. 03/2016 (MOREIRA, 2017). Logo, não há a integração dos processos e não há articulação formal e sistematizada entre o CEE/GO e CONAES/INEP/MEC, o que poderia tornar a avaliação mais clara, transparente e efetiva no estado de Goiás.

Pelo exposto, constata-se a dupla avaliação a qual a UEG está submetida, de forma isolada, às vezes mista, inclusive tomadas um pelo outro, mas, sem o aproveitamento comum dos dados qualificados que resultam destes processos e, distante das ideias que originaram o Sinaes.

Assim, a dupla avaliação na sua interseção se dá de forma mais evidente por meio da Resolução supracitada, que incluiu os resultados do Enade/CPC/IGC como parâmetros para as avaliações feitas pelo Conselho, como discutido na seção 4.3 do capítulo I. A figura 6 demonstra a interseção entre Processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes.

Figura 6 – Interseção entre Processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes.



Fonte: elaboração do autor.

* Os processos de regulação do CEE/GO são: credenciamento e credenciamento institucional / reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

** Os resultados do Sinaes para a UEG se traduzem em notas e posição no ranking das IES brasileiras e, indiretamente, é um processo de regulação.

*** O censo da educação não faz parte do Sinaes, mas, dele são extraídos dados que compõem o CPC e o IGC.

Esta é a interseção legal, mas pode haver outras reveladas pelo *habitus* dos agentes da administração central da Universidade. É preciso

[...] saber qual a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas determinações internas. A identificação do que é externo, do que é interno e do quanto o externo já impregna o interno é uma tarefa que se impõe à UEG (NOLETO, 2018, p. 159).

É necessário compreender como se dão as relações entre os agentes e entre os processos de avaliação institucional e se houve desdobramentos da dupla avaliação na administração central da UEG. Estas questões nos moveram a realizar a pesquisa de campo e a pesquisa documental, abarcando o período de 2011 a 2017, cujos dados e análises estão no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

OS DESDOBRAMENTOS DA DUPLA AVALIAÇÃO (CEE/GO E SINAES) NA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG).

A história da avaliação institucional na UEG revela o seu desenvolvimento atrelado à história, regulação e regulamentação da avaliação institucional em nível federal e estadual. Como já analisado até aqui, trata-se de uma dupla avaliação, a qual precisa ser analisada e compreendida em sua constituição e em seus efeitos.

Por isso, a análise dos dados da pesquisa de campo e da pesquisa documental realizadas, teve o objetivo de compreender como se dão as relações entre os agentes individuais e coletivos do campo e entre os processos da dupla avaliação institucional e os seus desdobramentos na administração central da UEG.

Nesse sentido, para dar voz aos gestores que atuaram na administração central de 2011 a 2017, fez-se a opção pelo questionário estruturado, o qual foi elaborado pelo autor utilizando-se a escala das questões do tipo Likert (VIEIRA; DALMORO, 2014; LUCIAN, 2016).

O questionário foi construído utilizando-se da ferramenta *Google Forms*, com 124 questões fechadas, 10 questões abertas e dividido em 4 grupos relacionados aos aspectos que visaram facilitar a sistematização, análise e interpretação dos dados. O primeiro grupo, relacionado à formação e experiência, foi composto por 10 questões e teve a intenção de conhecer a formação dos sujeitos da pesquisa, sua capacitação para a avaliação institucional, experiência na educação superior, na gestão da Instituição em geral e na gestão da sua administração central. O segundo grupo, ligado ao conhecimento do objeto da pesquisa, foi composto por 15 questões e 5 possíveis respostas para aferir o conhecimento sobre os detalhes (instrumentos, processos, exames, relatórios, conceitos, métricas, legislações, alterações etc.) da dupla avaliação a qual a Universidade é submetida (CEE/GO e Sinaes). O terceiro grupo, associado com as relações, articulações e objetivos da dupla avaliação, foi composto por 37 questões, das quais 2 foram abertas e 35 fechadas com 5 possíveis respostas para identificar, nesse sentido, o nível de concordância sobre afirmativas acerca das percepções sobre os processos avaliativos oriundos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes). O quarto grupo, ligado mais diretamente aos desdobramentos da dupla avaliação, com 69 questões, das quais 1 aberta e 68 fechadas com parte delas com 5 possíveis respostas e a outra com 6 respostas possíveis, cujo objetivo foi identificar, de forma mais clara, a percepção sobre os possíveis desdobramentos da dupla avaliação para as diversas decisões, ações e atividades da

administração central da Universidade. Finalmente, foram abertas as possibilidades para que o respondente pudesse apresentar expectativas, perspectivas e quaisquer outras informações e/ou observações sobre esses desdobramentos abordados na pesquisa.

Em suma, objetivou-se verificar o nível de conhecimento do indivíduo em relação ao objeto em estudo, expresso de “ótimo a nenhum”; o nível de concordância do indivíduo com uma proposição que expressa algo de “favorável a desfavorável” em relação a esse objeto; e o nível de utilização da dupla avaliação pela administração central, expresso de “sempre a não utilizado”. Portanto, buscou-se considerar o sentido/direção das respostas, a sua intensidade e a coerência entre esses aspectos abordados.

O número de pontos utilizados nas escalas foi o indicado para sujeitos que compreendem o assunto objeto de estudo. Procurou-se utilizar o mesmo formato ou semelhante, sempre com um contínuo de direção. Utilizou-se o ponto central (regular, razoável, eventualmente) na escala para deixar o respondente mais à vontade para expressar sua opinião, além da inclusão da opção “desconheço” ou “não sei” para aqueles que não tinham como avaliar a questão em pauta (VIEIRA; DALMORO, 2014).

É preciso deixar claro que o percentual de respostas no ponto central (regular, razoável, eventualmente), apesar de deixar o respondente confortável para emitir sua opinião ou uma certa neutralidade, alcançou um nível muito elevado em algumas questões, por isso, a soma do ponto central com qualquer um dos lados da escala o tornaria maioria, o que evidencia uma condição de fragilidade para algumas afirmações sobre tais desdobramentos. Por esta razão, as conclusões se basearam no confronto dos resultados da pesquisa de campo com os resultados da pesquisa documental.

O tipo de questões e sua disposição no questionário não seguiu a ordem dos grupos de questões e foram dispersas, sempre que possível, para evitar a indução de respostas. O conjunto de questões foi analisado e foram selecionadas para compor este capítulo, além das relacionadas à formação e experiência dos sujeitos da pesquisa, aquelas que obtiveram respaldo da análise documental para a conclusão de que tiveram algum desdobramento na administração central da Universidade. Uma vez selecionadas foram reanalisadas a partir do confronto entre o conhecimento, concordância e percepções mais diretas sobre o uso e desdobramentos da dupla avaliação para as diversas decisões, ações e atividades da administração central da UEG, bem como o cotejamento com a pesquisa documental realizada.

A pesquisa documental foi realizada por meio da leitura dos documentos de gestão da UEG, com o objetivo de identificar menções e relações com as avaliações do CEE/GO e do

Sinaes, para análise de seus desdobramentos. Foram analisados o PDI, o PPI, os relatórios de autoavaliação, os relatórios de gestão, as atas do Conselho Universitário (CsU) e do Conselho Acadêmico (CsA), resoluções, normativas e portarias.

Antes de abordar a análise dos dados, são necessárias duas observações. A primeira diz respeito aos sujeitos da pesquisa, que foram selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa e critérios adotados, portanto, tendo como recorte os agentes da administração central da UEG que atuam ou atuaram nesse período histórico. Portanto, os resultados, revelações e conclusões deste trabalho representam o viés e o prisma da administração central da Universidade e se encontram na esfera do *habitus* destes gestores, não se estendendo para os *campi* e seus cursos. Para facilitar a análise dos dados e a manutenção do anonimato, os sujeitos foram identificados pelo grupo do qual fazem parte: Grupo 1 composto pelo reitor e pró-reitores; Grupo 2 composto pelos coordenadores, gerentes, 1 assessor e 1 diretor, que não trabalham diretamente com a avaliação institucional; Grupo 3 composto por gerentes e coordenadores que trabalham diretamente com a avaliação institucional. Também foram nominados pelas letras do alfabeto, que depois da utilização de todas, foram retomadas com o acréscimo de números arábicos de forma crescente.

Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa e os grupos nos quais foram inseridos.

Grupos	Sujeitos	Quantidade	Formação	Vínculo
1	Reitor Pró-Reitores	8	4 doutores 3 mestres 1 especialista	7 efetivos 1 contrato temporário
2	Coordenadores Gerentes Assessoria executiva Direção de órgão da administração central	17	6 doutores 5 mestres 4 especialistas 2 graduados	14 efetivos 3 contratos temporários
3	Gerentes da AI Coordenadores da AI	6	5 doutores 1 mestre	6 efetivos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda observação diz respeito ao tratamento dado aqui à Avaliação Institucional. Como exposto no capítulo II, o Sinaes é composto pela Avalies (avaliação externa e avaliação interna), pela ACG e pelo Enade. No levantamento de teses e dissertações sobre o Sinaes e a avaliação institucional, Botelho (2016, p. 26) constatou que “[...] em grande parte, a referência à avaliação institucional é feita como sinônimo de autoavaliação, desconsiderando-

se que esse componente se refere, também, à avaliação externa, e não somente à interna”. Neste trabalho, fez-se a opção de denominar como Avaliação Institucional o processo de avaliação como proposto pelo Sinaes e o trabalho realizado pela CPA foi denominado por autoavaliação. A autoavaliação é um processo de autoconhecimento que permite conhecer as fragilidades e potencialidades da universidade, por isso, merece uma análise específica no que diz respeito a sua articulação com o planejamento e gestão institucionais. Assim, em algumas questões, optou-se por tratar a autoavaliação em separado do Sinaes, como um recorte para seu aprofundamento. Este tratamento diferenciado se deu, também, para sua melhor identificação por parte dos sujeitos da pesquisa porque o processo de autoavaliação na UEG começou antes da adesão ao Sinaes e, por isso, visto por muitos como um processo não identificado com este Sistema. No entanto, no contexto geral do instrumento, evidenciou-se a autoavaliação como parte integrante do Sinaes.

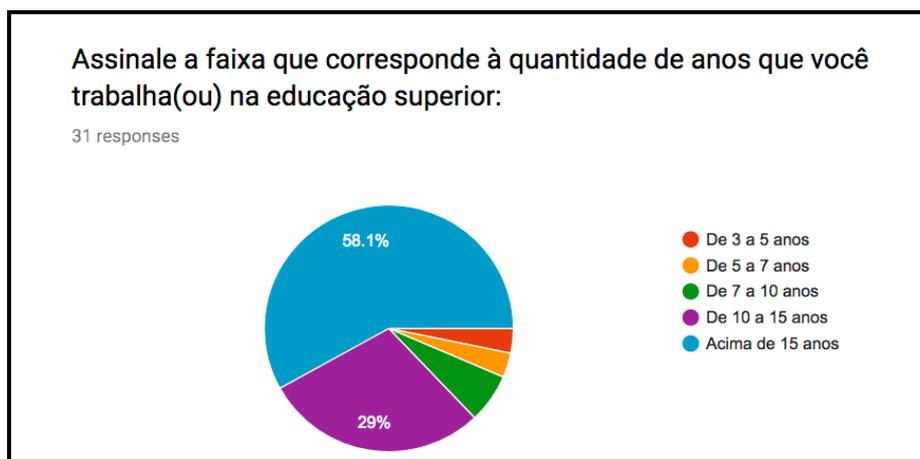
Os resultados obtidos por meio do questionário, da pesquisa documental e a análise desses dados são apresentados a seguir.

1. Formação e experiência dos sujeitos da pesquisa.

O objetivo foi conhecer a formação dos respondentes, sua capacitação para a Avaliação Institucional e utilização desses conhecimentos, experiência na educação superior, na gestão da Instituição em geral e na administração central. A formação acadêmica e a experiência são elementos importantes para composição dos tipos de capital para inserção e movimentação na administração central e na avaliação institucional, logo, relevante para a pesquisa em tela.

O quadro 9 apresenta a experiência dos sujeitos da pesquisa na educação superior, o que é importante para a análise das suas percepções sobre o planejamento e gestão universitária e suas relações com a avaliação institucional.

Quadro 9 – Tempo de trabalho na educação superior

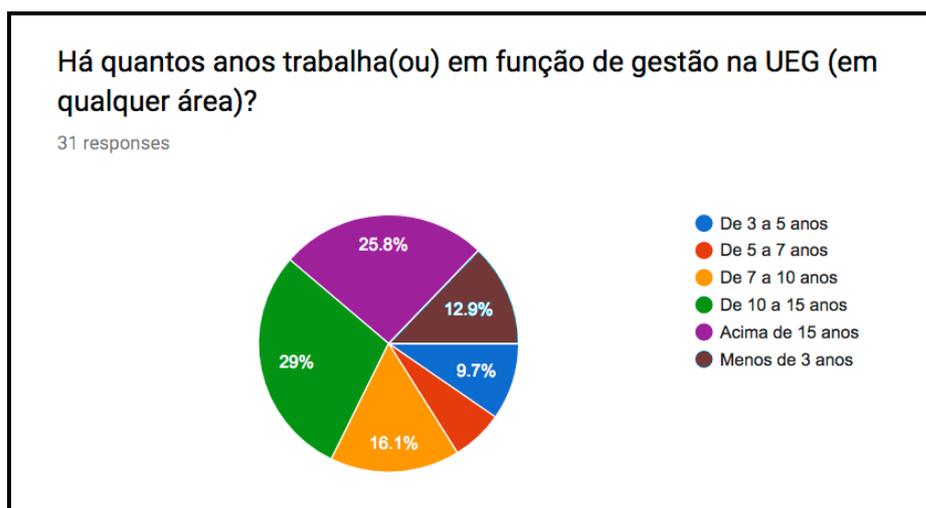


Fonte: O gráfico apresentado neste quadro foi elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos da pesquisa trabalha acima da 10 anos na educação superior, o que significa maior compreensão sobre como esse campo se organiza, suas especificidades, seu *habitus*, tipos de capital, quais as políticas públicas afetas ao campo e como se dá a avaliação e regulação das IES.

Além da experiência e vivência com a educação superior, é relevante a experiência e vivência com a gestão na UEG, o foi demonstrado pelo quadro 10:

Quadro 10 – Tempo de trabalho em gestão na UEG.

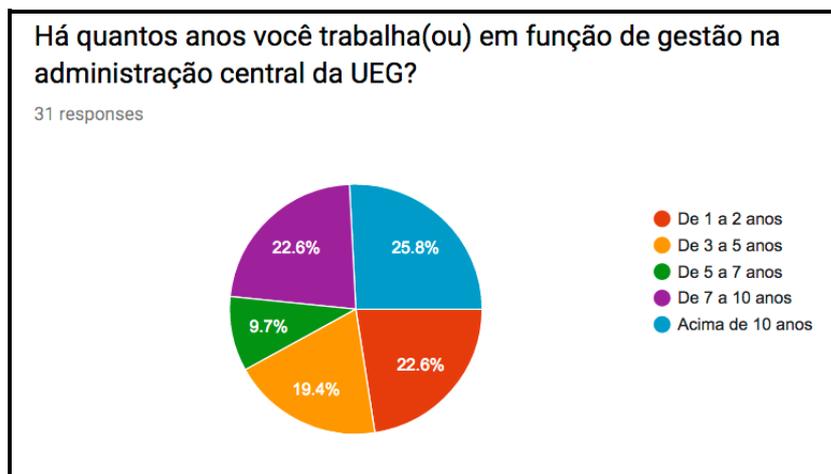


Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os dados demonstram que a maioria tem mais de 10 anos de experiência na gestão da Universidade, o que significa dizer possuem conhecimento para além da docência, o que permite conhecer as especificidades e o *habitus* da gestão nos *campi*, suas relações históricas, dificuldades e contradições, inclusive com a administração central e com o CEE/GO. Isto permite, neste estudo, a expressão de concepções sobre a avaliação da Instituição.

Para esta pesquisa foi muito importante que os sujeitos escolhidos tivessem experiência na docência, na gestão da Universidade e, especialmente, vivência na administração central da UEG, o que os faz terem conhecimento da totalidade do *habitus* gestor institucional, não de ouvir falar, mas, no vivenciar os processos no seu dia a dia. Esta vivência foi apreendida pelos resultados apresentados no quadro 11:

Quadro 11 – Tempo de trabalho em gestão na administração central da UEG.

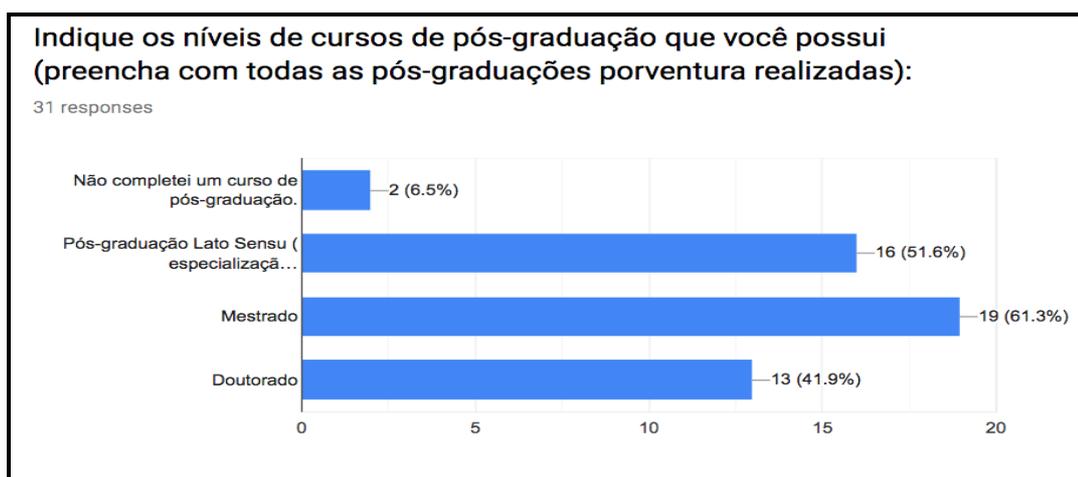


Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

O gráfico apresenta a abrangente experiência dos sujeitos da pesquisa na administração central da UEG. Vários deles já haviam atuado em mais de um dos órgãos da administração central, tendo um deles ocupado 3 gerências distintas e no momento da pesquisa, era um dos Pró-Reitores. Portanto, conhecem os conflitos internos e as lutas externas no campo do qual a UEG faz parte, particularmente, das concorrências entre o campo da educação superior estadual e o campo político do estado de Goiás. É assim, um grupo singular para captar as concepções da administração central e o seu *habitus* no que diz respeito à avaliação institucional, o qual tem relação estreita com o *habitus* gestor da Instituição.

Outro elemento relevante para qualificar os sujeitos quanto aos objetivos da pesquisa é a sua formação, especialmente, no que diz respeito à educação como fim e à gestão como meio para o desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional, o que é apresentado pelo quadro 12:

Quadro 12 – Formação dos sujeitos da pesquisa em nível de pós-graduação.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG⁵⁰.

Quanto à formação⁵¹ deste grupo: 13 são doutores, 13 mestres, 4 especialistas e 2 graduados; 13 tem graduação em licenciatura, dos quais 4 também possuem graduação em nível de bacharelado e 2 tem mais de uma licenciatura; 15 possuem graduação em nível de bacharelado, dos quais 1 também tem outro curso de bacharelado e 1 tem mais um Curso Superior de Tecnologia; 3 tem graduação em Cursos Superiores de Tecnologia. As áreas de formação em nível de graduação tem predominância na área de humanas e ciências sociais aplicadas. Nas pós-graduações *lato e stricto sensu* as áreas de formação são variadas, mas, predominantemente, com íntima relação com a educação e com a gestão, o que é salutar para Instituição cujo fim é a educação e que precisa de uma eficiente gestão para alcançar seus objetivos. Portanto, para esse grupo não são de tudo desconhecidas as especificidades da educação e da gestão, mas, sobretudo da gestão da UEG e da avaliação e regulação da Instituição. Para além da formação mais ampla e aprofundada em nível de pós-graduação, buscou-se conhecer a formação específica na área de avaliação institucional, cujo resultados são apresentados no quadro 13.

⁵⁰ Os sujeitos da pesquisa responderam sobre todas as suas formações em pós-graduação *lato e stricto sensu*, por isso os números do quadro 12 apresentam o total de respostas e não o total de respondentes.

⁵¹ Estes dados sobre a formação advieram das questões abertas e o quadro 12 não se refere a eles, como explicado na nota de rodapé nº 48.

Quadro 13 – Formação continuada sobre avaliação institucional



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Assim, foi importante constatar que a maioria dos respondentes participou de atividades de formação continuada (atualização, capacitação, aperfeiçoamento etc.) sobre avaliação institucional (CEE/GO e Sinaes), dos quais 71% afirmam ter usados os conhecimentos adquiridos em sua atuação na gestão da Universidade. Portanto, é possível afirmar que os processos avaliativos são, pelo menos, conhecidos de forma geral pela maioria dos gestores da administração central da UEG.

Além do conhecimento geral sobre a avaliação institucional, foi relevante pesquisar como se deram as devolutivas dos resultados e o aprofundamento deste conhecimento sobre a dupla avaliação a qual a Universidade é submetida (CEE/GO e Sinaes).

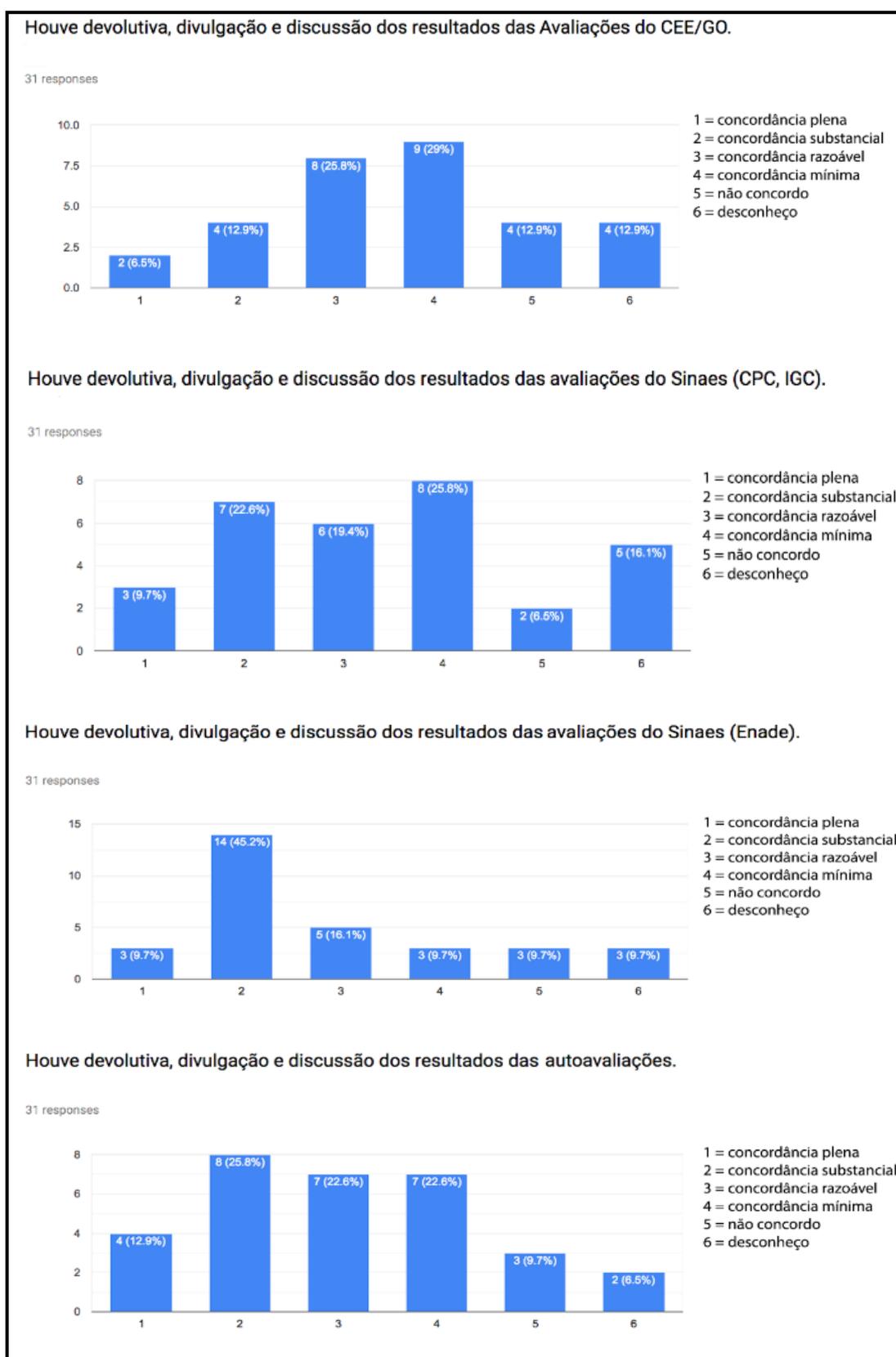
2. Devolutivas e conhecimento sobre os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes).

Para os participantes dos processos avaliativos, as devolutivas dos resultados são importantes e esperadas, mas, a comunidade acadêmica costuma ficar excluída da análise e retorno dos resultados destes processos (JÚNIOR; SAKAMOTO, 2013). Conforme Botelho (2016, p. 273) a devolutiva “[...] ainda que talvez muitos dos envolvidos não percebam, torna-se o ponto que pode trazer mais credibilidade por parte da comunidade acadêmica, transformando-se em um momento que pode também definir o futuro de processos vindouros de autoavaliação”.

2.1 Devolutivas dos processos avaliativos.

Os resultados dos questionamentos sobre a existência das devolutivas dos resultados dos processos avaliativos, como se deram essas devolutivas e a participação nas suas discussões são apresentados no quadro 14:

Quadro 14 – Devolutiva dos processos avaliativos.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os dados revelam que houve devolutivas, em algum nível, dos processos avaliativos. A maioria dos sujeitos ficou entre a concordância razoável e o desconhecimento das devolutivas e discussões sobre as avaliações realizadas pelo CEE/GO. Em relação ao Sinaes, no que diz respeito ao CPC e IGC, há um pequeno aumento no nível de concordância sobre as devolutivas e discussões; esse nível aumenta, consideravelmente, quando se trata da autoavaliação e, ainda mais, quando se refere ao Enade.

O maior nível de concordância obtido pelo Enade é revelador pelo lugar que ocupa na atenção da administração central da UEG. Isto, também, foi verificado pelas divulgações no sítio institucional, nos informativos, nas postagens em redes institucionais e individuais de membros da administração central⁵², tendo sido criado um sítio específico para o exame⁵³. Este maior peso para o Enade será discutido na seção 4.2 deste capítulo.

Evidenciou-se assim, um peso maior para as devolutivas e discussões sobre os resultados do Sinaes, mais, especificamente, Enade e autoavaliação, do que dos processos avaliativos do CEE/GO. Vale ressaltar, porém, que as avaliações da Instituição e seus cursos, realizadas pelo CEE/GO, são abrangentes e com resultados cujo conhecimento e discussão podem contribuir para tomada de decisões da gestão na busca de melhorias da Instituição e dos cursos avaliados.

Foi, ainda, facultado aos sujeitos da pesquisa responderem de forma aberta a respeito das devolutivas dos processos avaliativos, bem como foram feitas as discussões sobre elas. As colocações obtidas foram agrupadas da seguinte forma:

- i. Não houve devolutivas ou desconhecimento da sua existência.

Dentre os sujeitos, nove reafirmaram desconhecer, quatro que não houve as devolutivas dos processos avaliativos e o sujeito G do grupo 2 afirmou que não tem percebido “[...] um trabalho de formação e capacitação e mesmo de divulgação dos resultados com a comunidade universitária das avaliações e resultados de processos de avaliação seja interno ou externo”.

No entanto, a maioria dos sujeitos identificou que houve devolutivas, o que foi confirmado pelos documentos institucionais e demonstrado pelas pesquisas (GOULART, 2014; BOTELHO, 2016). Portanto, a questão não é a apresentação e divulgação dos processos

⁵² Verifica-se a euforia com alguns bons resultados no Enade em chamadas de Facebook, como por exemplo: “As melhores instituições de ensino superior de Goiás segundo o MEC”; “Curso de Administração do Câmpus Aparecida de Goiânia obtém nota 5 no Enade”; “UEG Câmpus Aparecida obteve importantes conquistas no Enade 2015, colocando a UEG entre as três instituições que tiveram algum curso com nota 5”; “UEG melhora sua avaliação no Enade 2016”. Vide alguns exemplos de postagens no apêndice 2.

⁵³ www.enade.ueg.br. Acesso em: 24 de jun. 2018.

avaliativos, mas sim, a discussão e efetiva utilização dos seus resultados para o planejamento e tomada de decisões da Instituição.

ii. Houve devolutivas, mas não foram efetivamente discutidas.

Houve dois sujeitos da pesquisa que mencionaram devolutivas sendo feitas pela Reitoria, sem especificar como isso acontecia e um sujeito mencionou ter havido reuniões em alguns setores da administração central, no entanto, outro sujeito afirmou que na “Administração Central, não houve discussão de forma ampla e irrestrita” (sujeito S do grupo 1). Um sujeito diz saber que [...] em alguns momentos, especialmente durante reuniões do CSU, houve algumas devolutivas a respeito dos procedimentos e resultados de avaliação todavia, essas devolutivas não ocorreram de maneira direcionada e sistematizada com as gerências [...] (sujeito J do grupo 2).

Os documentos institucionais analisados corroboram esta colocação. A discussão dos processos avaliativos aparecem em diversas atas das reuniões dos Conselhos Superiores e há resoluções deles advindas. Portanto, a conclusão exposta por este sujeito é ratificada durante este trabalho e, de fato, faz-se necessário a melhor sistematização e efetivação dessas discussões.

iii. Houve devolutivas, discussões e cobrança de resultados em alguma medida.

Houve dois sujeitos que mencionaram devolutivas e discussão dos resultados nos conselhos colegiados e um deles mencionou reuniões realizadas nos *campi* para analisar esses resultados e outro mencionou as reuniões da CPA com esta finalidade. No grupo 2, as devolutivas feitas pela Pró-Reitoria de Graduação (PrG) foram mencionadas por outros dois sujeitos, que afirmaram o estímulo aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e aos colegiados dos cursos a fazerem as discussões, como mostra essa resposta:

Em minha experiência de gestão, as devolutivas acontecem via pró-reitoria de graduação, por meio da coordenação acadêmica que é encarregada de realizar as discussões organizadas sobre os resultados, em todos os campus da universidade (sujeito L do grupo 2).

Isto fica explícito nos relatórios de autoavaliação, por exemplo, sobre o

Retorno à comunidade acadêmica dos resultados da avaliação institucional (proposição da coordenação de avaliação local sobre a metodologia de divulgação na UnU sobre os resultados da autoavaliação institucional da UEG, sobre avaliação do ENADE e sobre avaliação dos cursos de graduação. Utilização da semana pedagógica da UnU nessa divulgação. Registrar datas/período dessa divulgação). (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 43).

Ainda no grupo 2, outro sujeito disse como são feitas as devolutivas dos dois processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) e argumentou que tem crescido a cobrança para análise dos resultados e acompanhamento de ações deles decorrentes. Também já apontou alguns resultados dessa dupla avaliação:

Os resultados avaliativos da Cpa tem devolutiva no planejamento acadêmico, previsto no calendário acadêmico da Universidade. O trabalho é realizado pelo representante da Cpa no Campus. Não há um acompanhamento da sua realização. Os resultados são também apresentados aos gestores. Os relatórios do CEE são enviados aos diretores e coordenadores de cursos com vistas a melhoria dos Ppes e cumprimento das recomendações ali citadas. Nos últimos anos a PRG tem cobrado com mais eficiência o atendimento ao CEE. Os programas Seminários Regionais, Reitoria no Campus, sensibilização ao Enade, o Grupo de Trabalho das condições de oferta dos cursos da Ueg, o Redesenho, a Comissão de Avaliação e Reestruturação dos Cursos com Conceitos 1 e 2, o GAP e o atual programa UEG 5: os caminhos para a excelência são propostas que levaram em consideração os resultados das avaliações externas. Até 2012, a gerência de avaliação institucional em parceria com a antiga SECTEC produzia um relatório contemplando as fragilidades e potencialidades dos cursos, com base nos relatórios do CEE. Este relatório era disponibilizado na página da Universidade (sujeito D do grupo 2).

Nesta mesma direção, alguns sujeitos do grupo 3, por terem atuado ou atuarem de forma direta com os processos avaliativos deram respostas mais consistentes, como por exemplo, a explicação de que as

[...] devolutivas dos diversos processos de autoavaliação, quando eu fui gerente/coordenadora geral do processo, sempre foram realizadas durante as reuniões dos Conselhos Universitários, em momento planejado para tal, com apresentação em power point sobre os resultados alcançados, seguidos de debates entre os participantes (equipe da reitoria, diretores dos campus e representantes da CPA). Além disso, sempre foram disponibilizados à toda comunidade acadêmica, os resultados do processo por meio de relatórios impressos e em meio eletrônico, disponibilizados na página da UEG (sujeito X do grupo 3).

Outro disse que

Sobre a Avaliação Interna (autoavaliação) os membros da CPA representantes nos Campus elaboram um Plano de trabalho no qual aparece ações de análise e discussão dos resultados da avaliação com a comunidade acadêmica do campus. A Pro reitoria de Graduação orienta os coordenadores de Cursos e o NDE a fazerem a análise dos Relatórios de visita das comissões do CEE. Sobre o ENADE, o Procurador Institucional (PI) da UEG orienta os coordenadores de cursos a fazerem a análise dos Relatórios do ENADE de cada curso para compreenderem onde estão as fragilidades no sentido de tentar resolver as deficiências e melhorar o desempenho das turmas no exame seguinte (sujeito C1 do grupo 3).

Por estas colocações evidencia-se que as devolutivas e discussões foram realizadas em

várias esferas e com diversas iniciativas, como a inclusão da discussão dos relatórios dos processos avaliativos no Calendário Acadêmico da Universidade, disponibilização desses relatórios no sítio da UEG etc. Cita também, alguns resultados, como grupos de trabalho e a cobrança da PrG para atendimento às recomendações.

Se há essas evidências, porque um número considerável de gestores da administração central afirmaram sua não existência ou as desconhecem? Parece que os indícios foram dados pelos próprios sujeitos da pesquisa. Primeiro porque é preciso mais consistência e trabalho, uma vez que nos “[...] últimos 3 anos foram criadas, ainda que *timidamente*, instâncias para analisar e divulgar os resultados das avaliações externas” (sujeito T do grupo 2, grifo nosso) e, depois, porque faz-se necessário promover a participação de todos os gestores, envolvimento e incorporação desses resultados ao *habitus* dos gestores.

No que diz respeito ao trabalho da GerAI e da CPA,

[...] a divulgação dos resultados do processo avaliativo na UEG ocorre de três formas: (i) meio impresso: publicação do relatório de autoavaliação de cada processo, com cópia para a Reitoria (reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretoria do Núcleo de Seleção, gerentes, coordenadores), membros da CPA/UEG, diretores dos *campi*, coordenadores de cursos, Conselho Estadual de Educação, SECTEC; (ii) online: no site da UEG, com matéria jornalística específica sobre o tema e na página da avaliação institucional; (iii) acontece ainda, ou deveria acontecer, via apresentação oral: em todos os *campi* e na Administração Central, cujos responsáveis são, inicialmente, os representantes da CPA e os integrantes da equipe dessa gerência (BOTELHO, 2016, p. 274).

Diante do amplo esforço em divulgar os resultados, parece não haver estímulo para buscar as informações e nem discussões mais efetivas sobre esses resultados, especialmente, junto aos gestores da administração central, o que pode demonstrar um certo “[...] descaso para com os resultados de um processo que evidencie a possibilidade de novos rumos para o planejamento e a tomada de decisão” (BOTELHO, 2016, p. 68).

De maneira geral, os gestores não dão a devida atenção aos processos avaliativos e não utilizam os resultados obtidos como ferramenta para a gestão. Sendo assim, os indícios levam a crer que a intensidade da discussão sobre os resultados das avaliações não chegue ao esperado (*id. ibid.*).

Fica evidenciado o descompasso entre a devolutiva e conhecimento dos resultados com o planejar e implementar ações. O que é reafirmado por outro sujeito:

Sempre são realizadas as devolutiva para a Reitoria e PrG, o problema é que as ações sugeridas nos relatórios não são implementadas em relação aos Campus e pouco se faz por parte da Administração Central na solução dos problemas apontados (sujeito E1 do grupo 3).

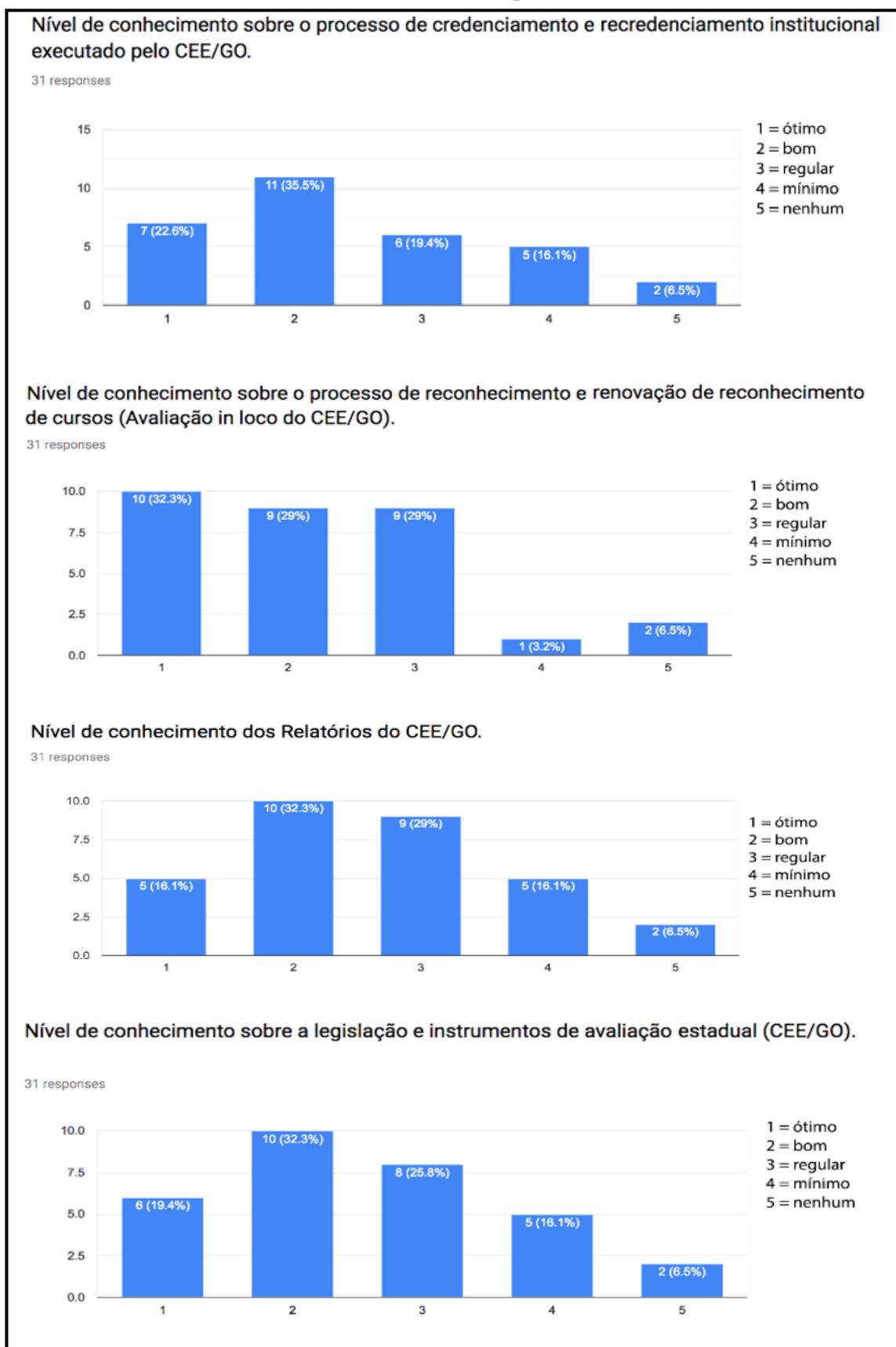
Há nesse relato mais uma autenticação da realização das devolutivas, mas, por diversos fatores, uma certa inépcia da administração central, principalmente, no que diz respeito à solução dos problemas encontrados. Portanto, mais uma vez a questão central se desloca da apresentação e divulgação dos resultados para a incorporação deles nas questões que envolvem o planejamento e tomada de decisões da Instituição de forma mais consistente na busca de soluções para os problemas encontrados, o que será discutido de forma mais ampla na seção 5 deste capítulo.

2.2 Conhecimento dos processos avaliativos.

Buscou-se, inicialmente, identificar o conhecimento geral dos sujeitos da pesquisa sobre os processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes e seus resultados, para num segundo momento, o aprofundamento para o nível de detalhamento (instrumentos, processos, exames, conceitos, métricas, alterações etc.).

O nível de conhecimento geral dos sujeitos sobre os processos avaliativos do CEE/GO são apresentados no quadro 15:

Quadro 15 – Nível de conhecimento sobre os processos avaliativos do CEE/GO.

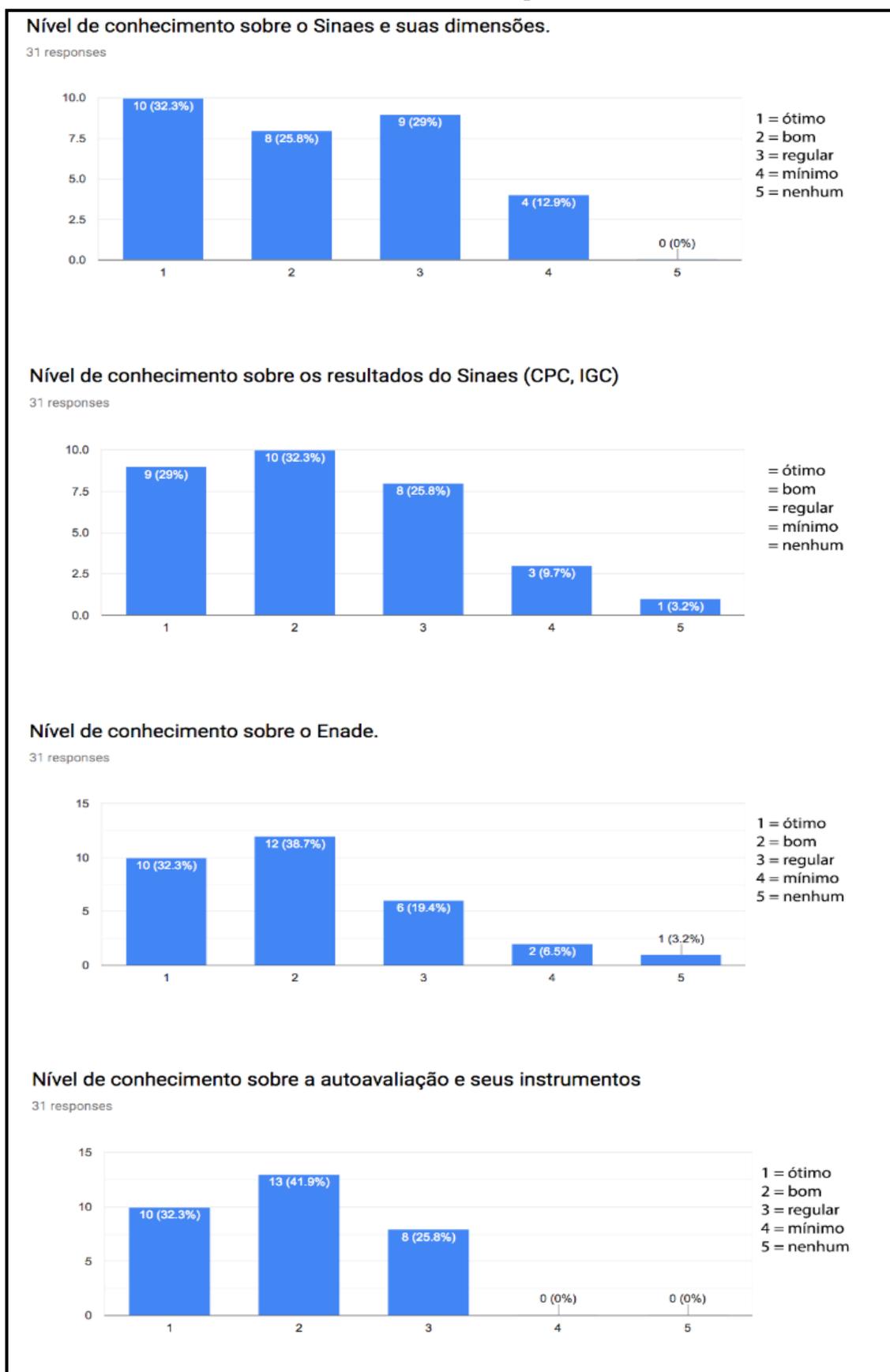


Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Quanto às avaliações do CEE/GO, a maioria dos sujeitos afirmou algum nível de conhecimento, com acesso aos seus relatórios, com um percentual maior para os processos envolvidos no reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, o que pode ser creditado ao fato de que a maioria dos gestores da administração central também são docentes nos vários cursos da Universidade e, portanto, mais diretamente neles envolvidos. Também afirmaram conhecer a legislação e os instrumentos utilizados para tais processos. Aqui há a falta de sintonia entre conhecer os processos avaliativos e desconhecer os seus resultados, ao se considerar que a maioria dos sujeitos não concordou ou desconhece as devolutivas e discussões dos resultados das avaliações do CEE/GO, conforme discutido anteriormente (seção 2.1).

O nível de conhecimento geral dos sujeitos sobre os processos avaliativos do Sinaes são apresentados no quadro 16:

Quadro 16 – Nível de conhecimento sobre os processos avaliativos do Sinaes.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos assinalou conhecer o Sinaes e suas dimensões, bem como os processos avaliativos que compõem o Sistema. Em relação aos componentes específicos, o Enade, a autoavaliação e seus relatórios, a maioria também afirmou conhecê-los, o que é coerente com a identificação das devolutivas destes processos analisados anteriormente.

Todos os 31 sujeitos da pesquisa afirmaram ter conhecimento sobre a autoavaliação e seus instrumentos, o que é coerente com a formação dos respondentes e, também, pelo lugar que a autoavaliação ocupa na UEG, até mesmo anteriormente à sua criação, bem como o lugar que a Avaliação Institucional ocupa no campo da educação superior.

A UEG aderiu ao Sistema em 2004, houve devolutivas sobre seus processos avaliativos e a maioria dos sujeitos afirmou conhecê-los. A autoavaliação é elaborada pela CPA, que tem entre seus membros agentes da administração central e tem seus instrumentos aplicados ao conjunto da Universidade, inclusive aos agentes da administração central. A CPA depois de aplicar o instrumento, tabular e analisar as respostas ao questionário de autoavaliação online, consolida esse processo num Relatório, que é disponibilizado online para toda a comunidade acadêmica (UEG, GerAI/CPA, 2012).

Sendo assim, as alegações de mínimo conhecimento e de desconhecimento sobre essas questões traz incongruências e são contraditórias, principalmente, por parte de membros da administração central, os quais são responsáveis pelo planejamento e gestão da Instituição. A leitura, estudo e consulta desses documentos são importantes para as ações de gestão na Universidade.

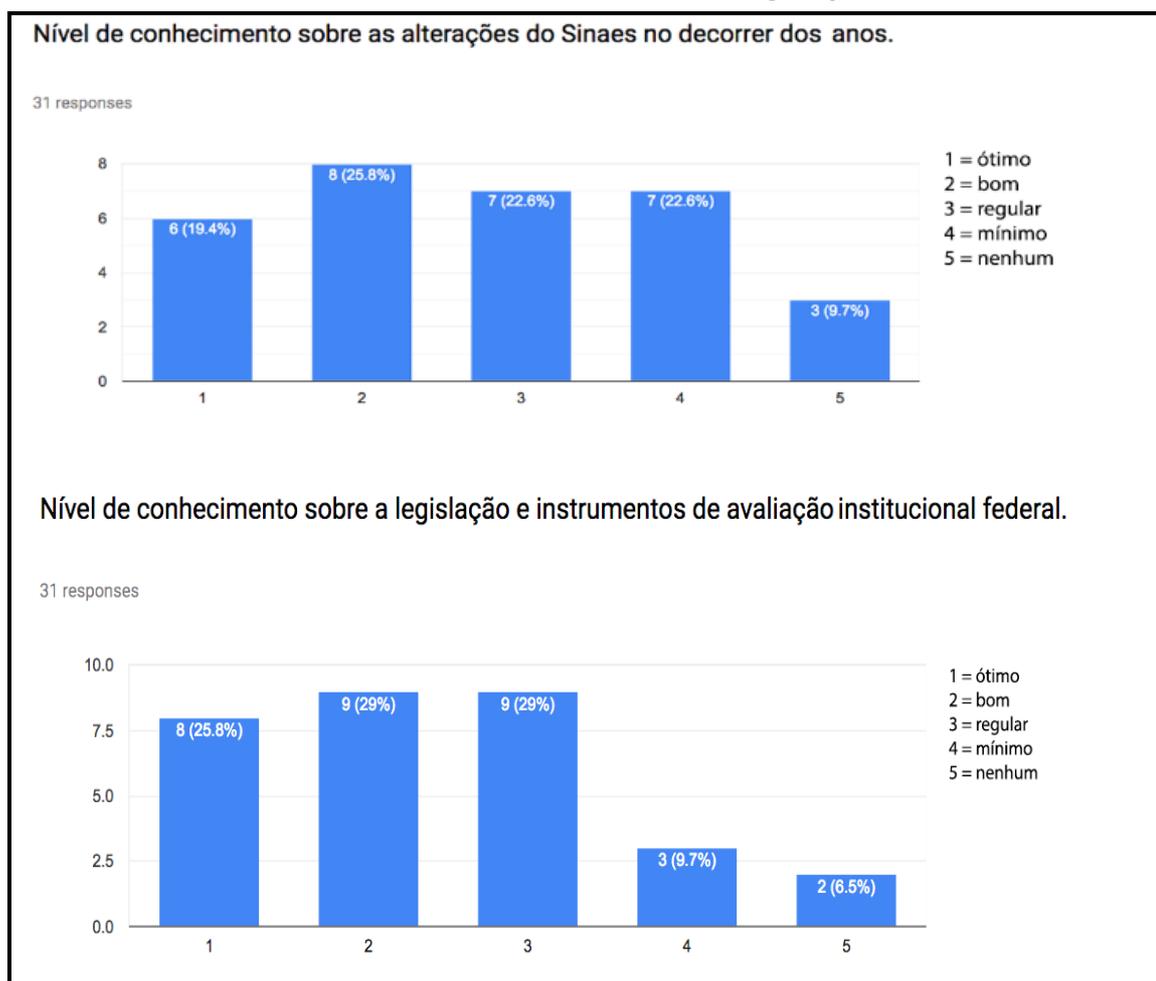
Então resta a pergunta: Por que existe esse pequeno grau de conhecimento ou mesmo desconhecimento?

Aqui, também, trata-se da coerção incorporada dos processos avaliativos e não sua internalização no planejamento e na busca de soluções para os problemas encontrados. Se assim fora, os agentes da administração buscariam o conhecimento profundo e detalhados dos processos avaliativos e seus resultados.

Nesse sentido, as observações feitas quanto ao mínimo conhecimento e desconhecimento das devolutivas abordadas anteriormente, aqui se aplicam e ajudam a responder esta questão. As possibilidades de aprofundamento do conhecimento sobre os processos avaliativos seriam dadas e cobradas dos agentes da administração central se fossem incorporados ao *habitus* gestor da Universidade, na busca da qualidade social da instituição.

Buscou-se, também, verificar o nível de conhecimento sobre o embasamento legal do Sinaes, inclusive de suas alterações no decorrer do tempo, cujos resultados são expostos no quadro 17:

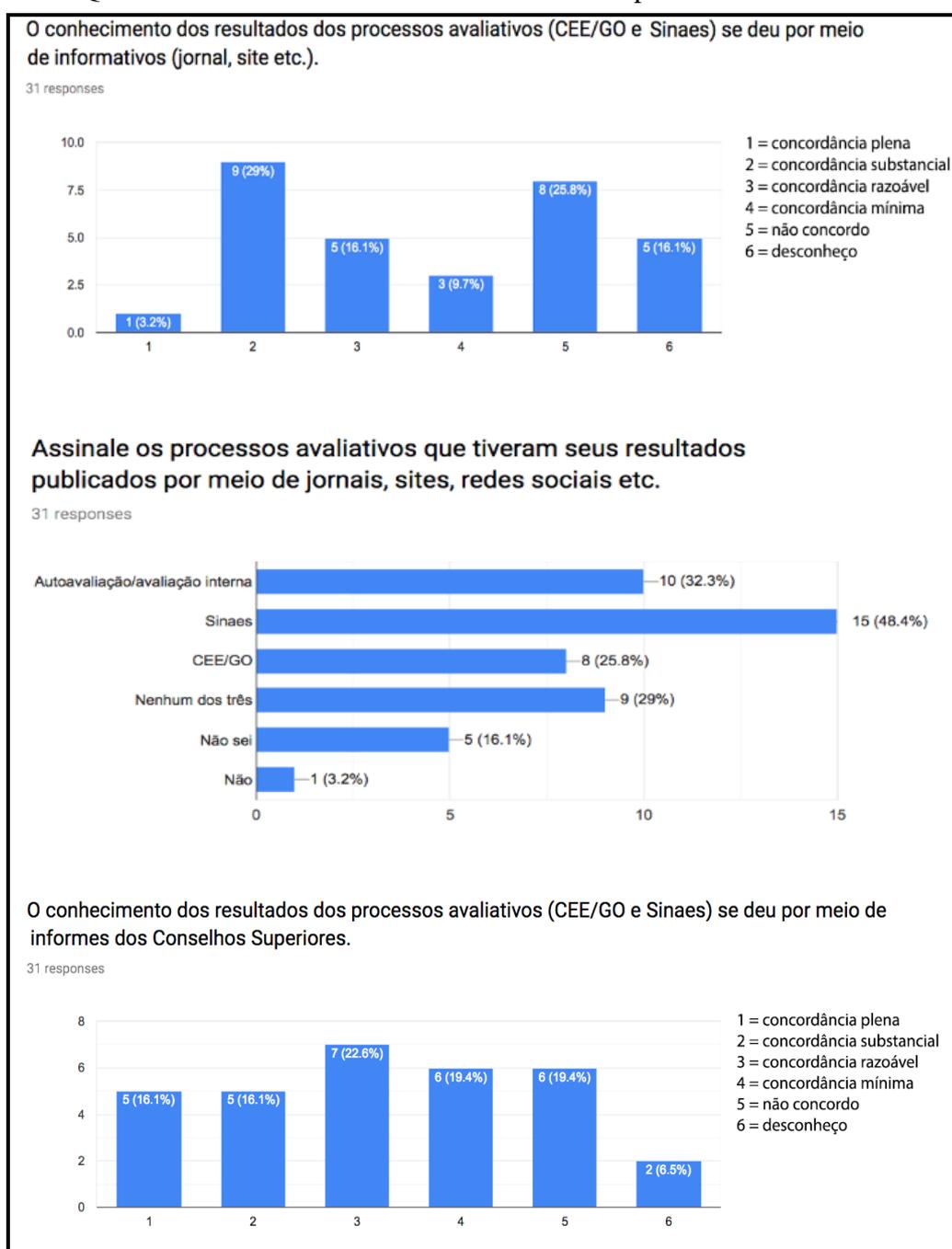
Quadro 17 – nível de conhecimento do Sinaes e da legislação federal sobre AI.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os números revelam que parece haver um conhecimento inicial e geral sobre o Sinaes, seus instrumentos e a legislação que o regulamentou e introduziu mudanças no decorrer dos anos. Revelam, também, um número considerável de sujeitos da administração central que não conhecem e não acompanharam as mudanças que aconteceram no sistema. A seguir, no quadro 18, são apresentadas as fontes de conhecimento sobre os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes):

Quadro 18 – Fontes de conhecimento sobre os processos avaliativos.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

As questões anteriores apresentaram números que revelam a maioria conhecedora dos resultados dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) a partir de seus relatórios. Este conjunto de questões agora analisado objetiva compreender as fontes de conhecimento dos resultados dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) e seus relatórios.

Quando inquiridos se esse conhecimento se deu por meio de informativos (jornal, site etc.), a maioria dos sujeitos não concordou ou desconhece essa forma de acesso. Quando

perguntados se houve publicação de notícias como desdobramento dos processos de avaliação e os conceitos neles obtidos (jornal, site, redes sociais etc.), houve 48,4% de concordância em relação ao Enade, CPC e IGC, bem como 32,3% em relação aos processos da autoavaliação. Portanto, houve um grande percentual de identificação de publicações sobre o Sinaes. Já em relação aos processos avaliativos do CEE/GO, o percentual foi de 25,8%. Por outro lado, observa-se que 29% não identificou essa divulgação e 19,4% não souberam responder.

O sujeito X do grupo 3 afirmou que “sempre foram disponibilizados à toda comunidade acadêmica, os resultados do processo por meio de relatórios impressos e em meio eletrônico, disponibilizados na página da UEG. De fato o sítio e o jornal da Universidade e, também, o sítio da GerAI da Instituição divulgam aspectos desses resultados:

“[...] para atingir a comunidade universitária, com mais eficiência e eficácia, criamos no Portal da UEG – www.ueg.br – a página eletrônica da avaliação institucional, como ferramenta de comunicação ampla e democrática. Essa página é informativa, com possibilidade de interação, contendo referências e outros aspectos essenciais sobre avaliação institucional, tais como: diretrizes, objetivos, dimensões, projetos, planejamentos, legislação, eventos, membros da CPA e seus representantes nas UnUs, informações sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), UEG em dados, além de outros documentos e informações sobre avaliação institucional (GerAI/CPA, 2012, p. 25)”.

Além de acessar esses sítios citados, acessei postagens das redes sociais da Instituição e de agentes da administração central, que comprovaram a divulgação dos resultados dos processos avaliativos. Portanto, os percentuais de discordância e desconhecimento revelam, ao menos, a falta de acesso a esses veículos de comunicação ou a falta de interesse sobre as matérias divulgadas sobre a temática. Mais uma vez, isto pode indicar a falta de apropriação e incorporação dos resultados dos processos avaliativos no sentido da busca pela melhoria e qualidade institucional.

Sobre a afirmação de que o conhecimento dos resultados dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) se deu por meio de informes dos Conselhos Superiores, houve uma maioria concordante. Embora tenha havido um aumento dos sujeitos que concordam com essa forma de acesso às informações dos resultados dos processos avaliativos quando comparado às questões anteriores, também, houve um percentual considerável com concordância mínima, não concordância e desconhecimento desta forma de acesso às informações.

Na pesquisa documental, foram encontradas atas que demonstram a apresentação da autoavaliação em plenárias do CsU, como por exemplo:

O Presidente da Sessão então passou a palavra à Presidente da Comissão Própria de Avaliação, [...] que informou que os membros da Comissão estiveram reunidos com a Gerência de Avaliação para tratarem da seguinte Pauta: análise e discussão dos relatórios parcial e final de autoavaliação da UEG, divulgação dos dados da autoavaliação 2012 nas Unidades, migração de nomes para a Assessoria de Estudos e Pesquisas em Avaliação Institucional, avaliação em Educação a distância, plano de trabalho 2013 da CPA nas Unidades, produção acadêmico-científica em Avaliação Institucional, dentre outros assuntos e fez a entrega de uma cópia do Relatório aprovado ao Magnífico Reitor e informou que estaria encaminhando uma cópia aos diretores das Unidades e ao CONAES cumprindo o Protocolo de Compromissos que a UEG assinou junto ao MEC (CsU, ata n. 068, de 26 de março de 2013).

A conselheira [...] solicitou aos conselheiros que deem apoio às comissões de avaliação institucional nas suas Unidades Universitárias, que repassem as informações da avaliação institucional de 2012 e incentivem a participação no processo para 2013 (CsU, ata n. 072, de 26 de junho de 2013).

Este desconhecimento pode advir do fato de que vários sujeitos não são membros dos conselhos superiores e, por isso, não participam de suas reuniões e ou não tenham visto as divulgações sobre essas reuniões. Ao se levar em conta que os Conselhos Superiores tem representantes dos segmentos docente e técnico-administrativo e que há divulgação das matérias e deliberações das plenárias destes colegiados, o desconhecimento pode se dar pelas hipóteses aventadas nas questões anteriores.

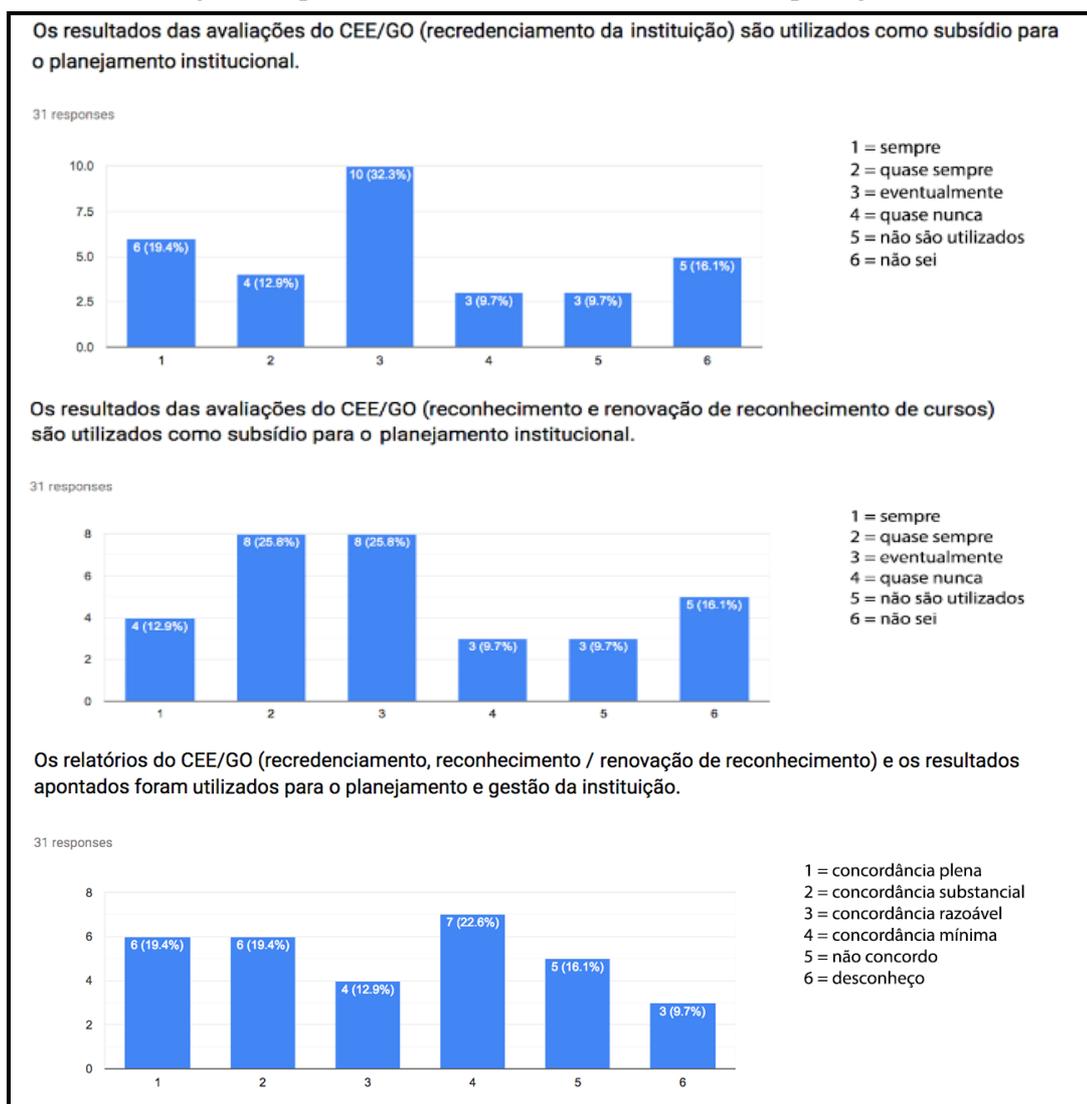
3. Desdobramentos advindos das relações com o CEE/GO e suas avaliações.

Além das devolutivas e conhecimento geral sobre os processos avaliativos do CEE/GO, foram levadas em conta o conhecimento mais detalhado (legislações, alterações, relatórios, resultados etc.) desses processos avaliativos e a sua relação e articulação com o planejamento e gestão institucional e, assim, revelar os seus desdobramentos.

Os conhecimentos encontrados foram cotejados com as respostas às questões nas quais foram disponibilizadas afirmações sobre detalhes dos processos avaliativos do CEE/GO, em que se buscou a concordância ou não dos sujeitos da pesquisa, o que por sua vez foi confrontado, de forma mais direta, com as percepções sobre os possíveis desdobramentos para o planejamento e a gestão da administração central da UEG.

Procurou-se desvelar a relação dos processos avaliativos do CEE/GO com o planejamento institucional, como exposto no quadro 19:

Quadro 19 – relação dos processos avaliativos do CEE/GO e o planejamento institucional



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelo gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos da pesquisa considerou que os resultados das avaliações do CEE/GO foram utilizados para subsidiar o planejamento institucional. Esses resultados dizem respeito ao recredenciamento da Instituição e ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos da UEG (visitas *in loco* das comissões de especialistas, pareceres, recomendações, observações etc.), os quais são consolidados em relatórios publicados pelo CEE/GO.

Por outro lado, um número de sujeitos que deve ser levado em conta (35,5%), considera que os referidos resultados quase nunca são utilizados, não são utilizados ou assinalaram nada saberem a respeito, confirmado por quase metade dos sujeitos (48,4) que concordaram minimamente, não concordaram ou desconhecem que os relatórios advindos dos

processos avaliativos do CEE/GO tenham sido utilizados para o planejamento institucional.

Ainda assim, a análise documental revela que a relação com os processos avaliativos do CEE/GO provocaram algumas ações em relação ao planejamento institucional. O Relatório de autoavaliação GerAI/CPA (2011, p. 11) revela a relação da elaboração e atualização do PDI com o processo de credenciamento da Universidade: “Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – projeto elaborado de forma coletiva em 2010. Aprovado pela Resolução CsU n. 009/2010. Atualização, em 2011, dos dados contidos no PDI, para o processo de credenciamento”. O mesmo relatório afirma que, para o processo de renovação de credenciamento junto ao CEE/GO foram realizados “[...] estudos desenvolvidos pela comissão responsável pela renovação do credenciamento (Portaria/GAB n. 408/2011), em atendimento a legislação vigente – Resolução CEE/PLENO N. 02, de 06 de julho de 2006” e concluiu que:

O processo de credenciamento representa um esforço real por parte da administração superior da UEG em se firmar como Universidade com qualidade acadêmica e que garanta o pleno funcionamento e o pronto atendimento das necessidades da comunidade em geral. Conscientes das dificuldades de ordem interna e externa enfrentadas na primeira década de existência, e que persistem como obstáculos a serem superados, a Universidade avança no cumprimento de sua missão (UEG, GerAI/CPA, 2011, p. 9).

Em ata do CsU (n. 062, de 3 de julho de 2012), o presidente informa a constituição de comissão para elaboração do Regimento Geral da UEG para atender as necessidades de toda a universidade e para atender ao CEE/GO no processo de credenciamento da Universidade, com prazo de conclusão até 19/06/2012. No entanto, a Comissão constituída elaborou uma proposta de cronograma e apresentou ao Conselho, o qual autorizou a entrega do documento em outubro de 2012.

Em reunião do CsU o presidente solicitou

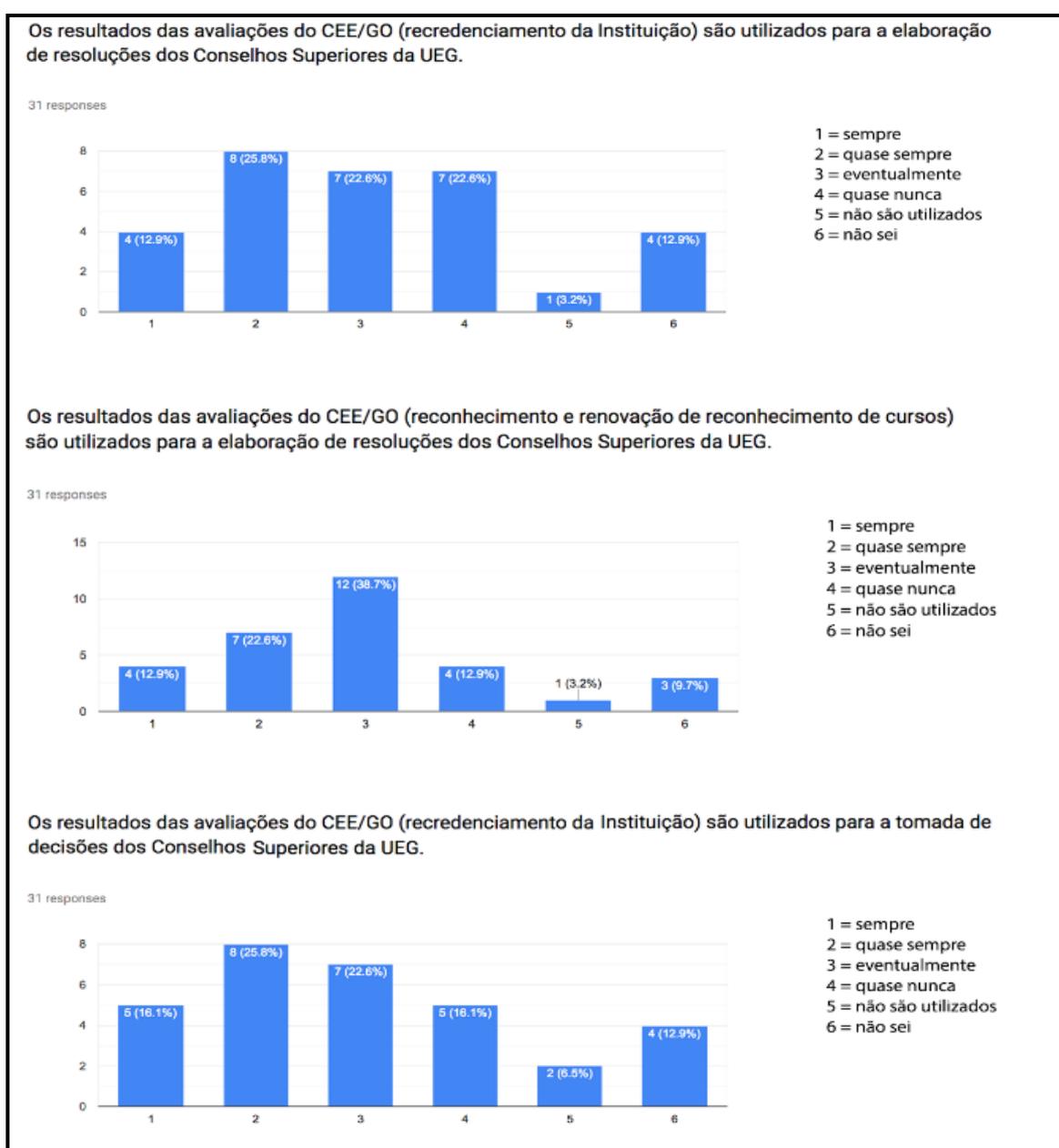
[...] cópia do relatório de credenciamento da universidade, junto com o relatório da comissão de 2011, que seria a base para fazer um planejamento da Universidade para curto, médio e longo prazo. De acordo com presidente: “Então, pedi para trazer a cópia do credenciamento, porque, dentro do voto do relator foi aceito pelo Pleno do conselho e está a recomendação de levar à sério e buscar traduzir para dentro da sistemática da universidade os resultados daquele relatório. É um relatório com quase 500 quinhentos) páginas, é a demanda que temos pela frente, então, o próprio relatório nos impõem algumas tarefas, pois esse documento que veio do Conselho Estadual de Educação - CEE, e o credenciamento é para dez anos” (CsU, ata n. 85, de 04 de setembro de 2014).

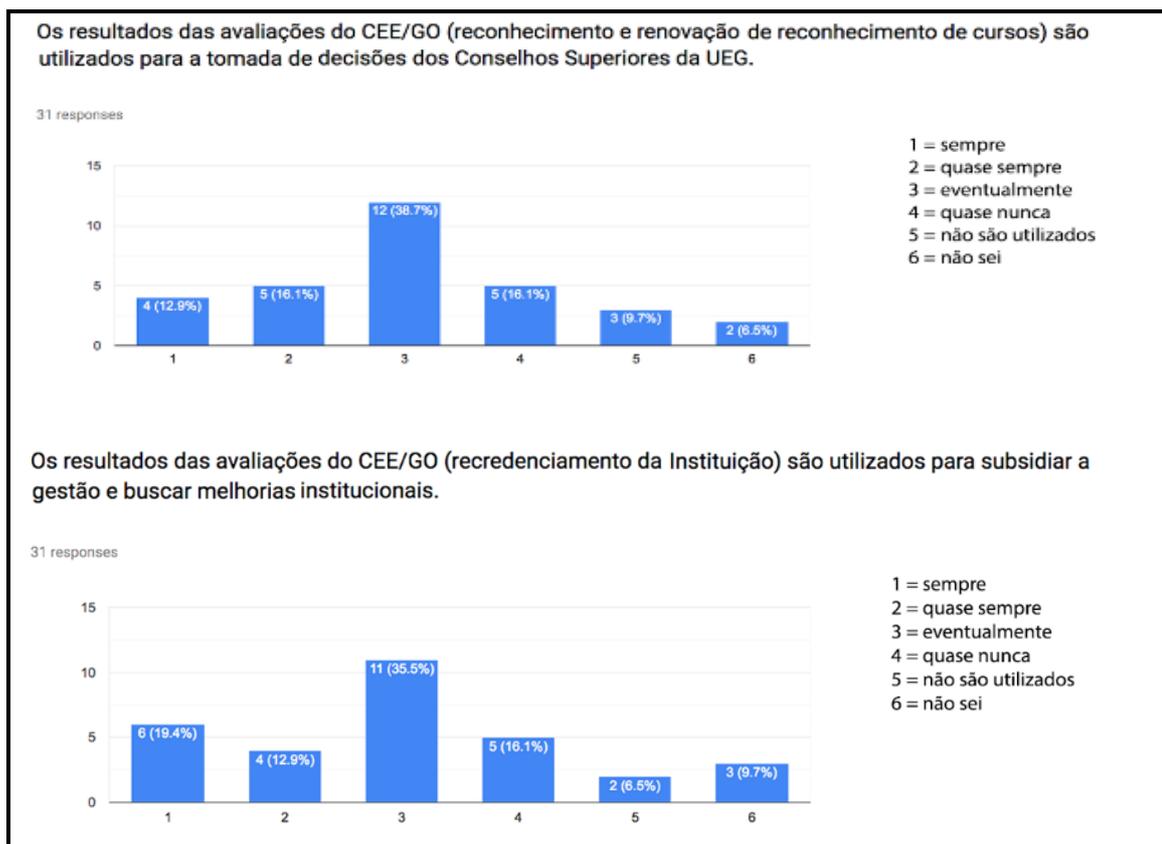
Embora o presidente do CsU mencione o planejamento da UEG em curto, médio e

longo prazos, nem as respostas dos sujeitos da pesquisa e nem os documentos analisados mostram esta relação de forma clara, no sentido de objetivos bem definidos, metas e ações para alcançá-los. Portanto, a relação se dá mais em função dos processos de regulação do CEE/GO.

Com relação às resoluções e decisões dos Conselhos Superiores constata-se uma maior incidência da influência dos processos avaliativos do CEE/GO para elas do que para o planejamento institucional, como revelados pelos resultados apresentados no quadro 20:

Quadro 20 – Resultados dos processos avaliativos do CEE/GO e a tomada de decisões na UEG.





Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos concordou que os resultados das avaliações do CEE/GO, como especificados na análise anterior, tenham sido utilizados para a tomada de decisões e para elaboração de resoluções dos Conselhos Superiores (CsU e CsA) e da administração central, bem como para subsidiar a gestão na busca de melhorias institucionais.

Há também os que assinalaram que isto quase nunca ocorre, que nunca acontece e outros que, simplesmente, desconhecem esse ponto de partida das resoluções tomadas pelos conselhos superiores, o que pode demonstrar que esta utilização não tem sido divulgada ou não tem acontecido na proporção adequada, quando se pensa na sua relevância para a proposição de resoluções que amparem as ações da administração central da Universidade.

A análise dos documentos da Instituição revela a ocorrência de “[...] discussão e providências acerca dos resultados das avaliações oriundas da Comissão de Especialistas do Conselho Estadual de Educação” (UEG, GerAI/CPA, 2011, p. 119). Em plenária do CsU, constata-se ação direta do CEE/GO no encerramento das atividades do Curso de Ciências Econômicas da unidade de Mineiros após processo de avaliação: “[...] já temos uma posição fechada do CEE, que é de não permitir a abertura de novas vagas em 2015. Dessa forma, se traduz num simples atendimento em relação ao órgão fiscalizador (CsU, ata n. 85, de 04 de

setembro de 2014).

Nas atas das reuniões dos colegiados há menções explícitas a respeito dessa relação das avaliações do CEE/GO com a administração central e Conselhos Superiores (CsU e CsA) da UEG, como por exemplo, nos seguintes assuntos:

i. Na aprovação de PPC: “A conselheira [...] sugeriu levantar discussões no sentido de que o curso que não estiver regularizado fique impedido de ofertar vagas no Processo Seletivo (CsA, ata n. 126, de 22 de maio de 2013).

ii. Sobre reconhecimento de Curso: “[...] a relatora [...] fez um breve relato do trâmite do processo e após aprovação encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação. Informou que as diretrizes curriculares do curso atendem os requisitos do Conselho [...] (CsA, ata n. 130, de 18 de setembro de 2013).

iii. Quanto à articulação com o CEE/GO a respeito de política de ingresso na UEG “O conselheiro [...] sugeriu a sistematização de uma política de ingresso, para alcançar uma maior disponibilidade e flexibilidade, e propôs que até o final do semestre isso já tenha sido articulado com o CEE/GO” (CsU, ata n. 080, de 25 de março de 2014).

iv. Sobre a estrutura curricular da Universidade “A conselheira [...] questionou se o documento foi elaborado com base no Conselho Estadual de Educação” (CsU, ata n. 084, de 07 de agosto de 2014).

v. Em relação à carga horária e remuneração docente, afirmou-se que “[...] é um dos critérios da resolução n. 275 do Conselho Estadual de Educação – CEE, [a universidade deve] buscar as mesmas condições de trabalho e remuneração” (CsU, ata n. 086, de 01 outubro de 2014). E ainda,

O conselheiro [...] explicou [...] que já é obrigatório aos docentes em RTI e RTIDP a regência de 12 (doze) aulas semanais, nos termos da Resolução n. 2/2006 do Conselho Estadual de Educação [...]. O presidente esclareceu que não houve diminuição sobre a hora de planejamento do docente, tendo em vista o entendimento do Conselho Federal e Conselho Estadual de Educação de que aula (hora-aula) e horas não são sinônimas, portanto, o planejamento deve ser calculado com base na hora (hora-relógio), mantendo-se a paridade 1 (um) por 1 (um), com um bônus para aqueles que dão mais do que 12 (doze) aulas, como um bônus que já existia na Resolução CsA n. 164/2009 (04/02/2015 linha 198 ata 90)

Sobre a Reunião do Conselho Estadual comentou que aconteceram duas audiências públicas no Conselho Estadual de Educação e que, após a discussão de novas portarias, em especial, uma que normatizava a carga horária que os docentes deveriam exercer, de 12 (doze) horas de atividades de ensino aos docentes por semana, ele comentou que como Reitor da Universidade entendia a questão como invasão de competência do conselho (CsU, ata n. 096, de 27 de abril de 2016).

vi. Sobre a oferta de cursos técnicos, o conselheiro “[...] esclareceu que as universidades

podem ofertar curso técnicos conforme orientação do próprio Conselho Estadual de Educação” (CsU, ata n. 93, de 29 de setembro de 2015).

vii. Em relação aos cursos de graduação, “O presidente ressaltou que, desde 2013, tem sido feito um trabalho intenso na PrG no sentido de atender a todas as exigências dos PPCs dos cursos junto ao Conselho Estadual de Educação” (CsA, ata n.151, de 23 de novembro de 2016).

Apresenta-se, ainda, duas resoluções que demonstram a tomada de decisão da Universidade em articulação com o CEE/GO: a que resolve criar a Comissão Especial para acompanhamento da execução do Protocolo de Compromisso do Recredenciamento da UEG junto ao CEE/GO (Resolução CsA n.674/2011); e a que resolve criar a Comissão Especial para acompanhamento da execução do Protocolo de Compromisso do Recredenciamento da UEG junto ao CEE/GO (Resolução CsU n.511/2011).

Desta forma, a pesquisa documental revelou que os processos avaliativos do CEE/GO tem produzido desdobramentos para a administração central e para os órgãos colegiados da UEG.

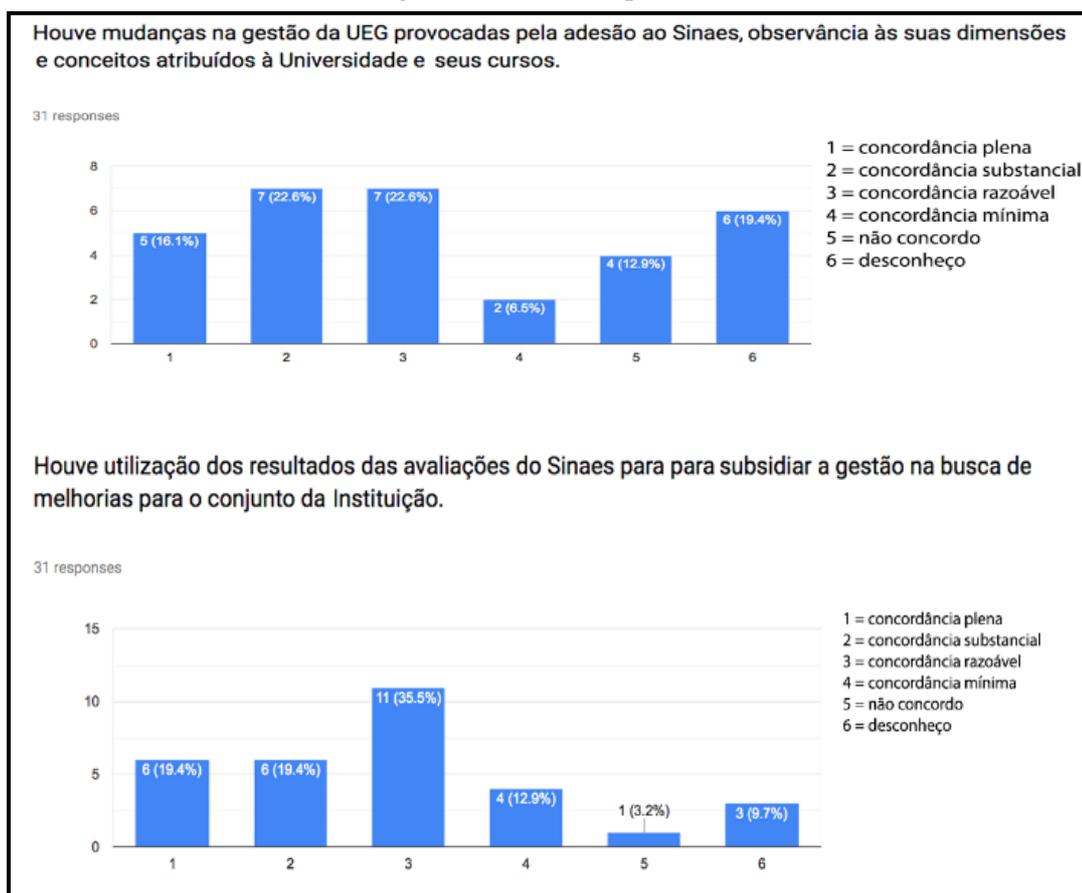
4. Desdobramentos advindos da relação com o Sinaes.

Para revelar os desdobramentos advindos dos processos avaliativos do Sinaes foram levadas em conta as questões para aferir o conhecimento sobre os detalhes (instrumentos, dimensões, legislações, alterações, relatórios, resultados etc.) desses processos avaliativos e a sua relação e articulação com a administração central. Partiu-se do pressuposto que não seria possível uma boa utilização e incorporação das avaliações do Sinaes ao *habitus* dos gestores se não houvesse conhecimento como capital básico para tal (THIRY-CHERQUES, 2006).

Esses conhecimentos auferidos foram cotejados com as respostas às questões nas quais foram disponibilizadas afirmações sobre detalhes do Sinaes, em que se buscou a concordância ou não dos sujeitos da pesquisa, o que por sua vez foi confrontado, de forma mais direta, com as percepções sobre os possíveis desdobramentos da adesão ao Sistema (estratégias, políticas, resoluções, decisões, ações, aquisições etc.) para o planejamento e a gestão da UEG.

As duas primeiras questões abordaram as possíveis relações com o Sinaes no seu todo, cujos resultados se encontram no quadro 21. As outras questões buscaram detalhar as percepções dos sujeitos sobre a autoavaliação e o Enade, que compõem o Sistema, mas, foram abordadas como recortes para aprofundamento da identificação e análise dos possíveis desdobramentos.

Quadro 21 – Mudanças e melhorias a partir da adesão ao Sinaes.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Como pode se observar no quadro, a maioria dos sujeitos concordou, em algum nível, com a ocorrência de mudanças na administração central da UEG provocadas pela adesão ao Sinaes, observância às suas dimensões e conceitos atribuídos à Universidade e seus cursos e, também, que os resultados das avaliações do Sinaes foram utilizados para subsidiar a gestão na busca de melhorias para o conjunto da Instituição.

Houve, também, quem discordasse da afirmação ou desconhecesse a matéria, bem como sujeitos que consideraram que a utilização dos resultados dos processos avaliativos do Sinaes quase nunca aconteceu, que nunca ocorreu e outros que não sabem se esses resultados foram utilizados para esse fim. Nesse sentido, pode-se inferir que não se tem clareza da articulação das mudanças ocorridas na Universidade com a adesão ao Sinaes e seus resultados, uma vez que os documentos analisados na pesquisa demonstram haver essa relação, como se constata a seguir.

4.1 Quanto à autoavaliação de forma específica.

Como mencionado no texto introdutório deste capítulo, fez-se a opção por tratar a autoavaliação em separado do Sistema, como um recorte para seu aprofundamento, tanto pela sua importância para o autoconhecimento institucional e sua articulação com o planejamento e gestão institucionais, como para sua identificação por parte dos sujeitos da pesquisa, já que muitos a percebem como um processo à parte do Sistema.

A pesquisa documental revelou que do ponto de vista normativo, os trabalhos avaliativos realizados

[...] consideraram os princípios e objetivos contidos no Estatuto da UEG, conforme Decreto Estadual n. 7.441, de 8 de setembro de 2011, além de atender à determinação legal estabelecida pela Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e a Resolução CEE/GO PLENO n. 2, de 6 de julho de 2006 (UEG, GerAI/CPA, 2013, p. 12).

Além de atender a estes marcos normativos, a CPA apresentou os detalhes da sua atuação, atribuições, estrutura, resoluções que impactaram o trabalho e, principalmente, os resultados do trabalho da CPA, com fragilidades e potencialidades e recomendações, tudo consolidado em relatórios de 2011 a 2017, com exceção do ano de 2016.

Nos relatórios aparece de forma destacada que eles têm

[...] como finalidade apresentar à comunidade universitária; a seus dirigentes; às autoridades governamentais do Estado de Goiás; à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTEC); ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO); à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação (CONAES/MEC), e à sociedade em geral, uma visão circunstanciada da realidade institucional da UEG, obtida por meio de pesquisa avaliativa, realizada com membros da comunidade acadêmica, durante o ano acadêmico de 2017 (UEG, GerAI/CPA, 2017, p. 154).

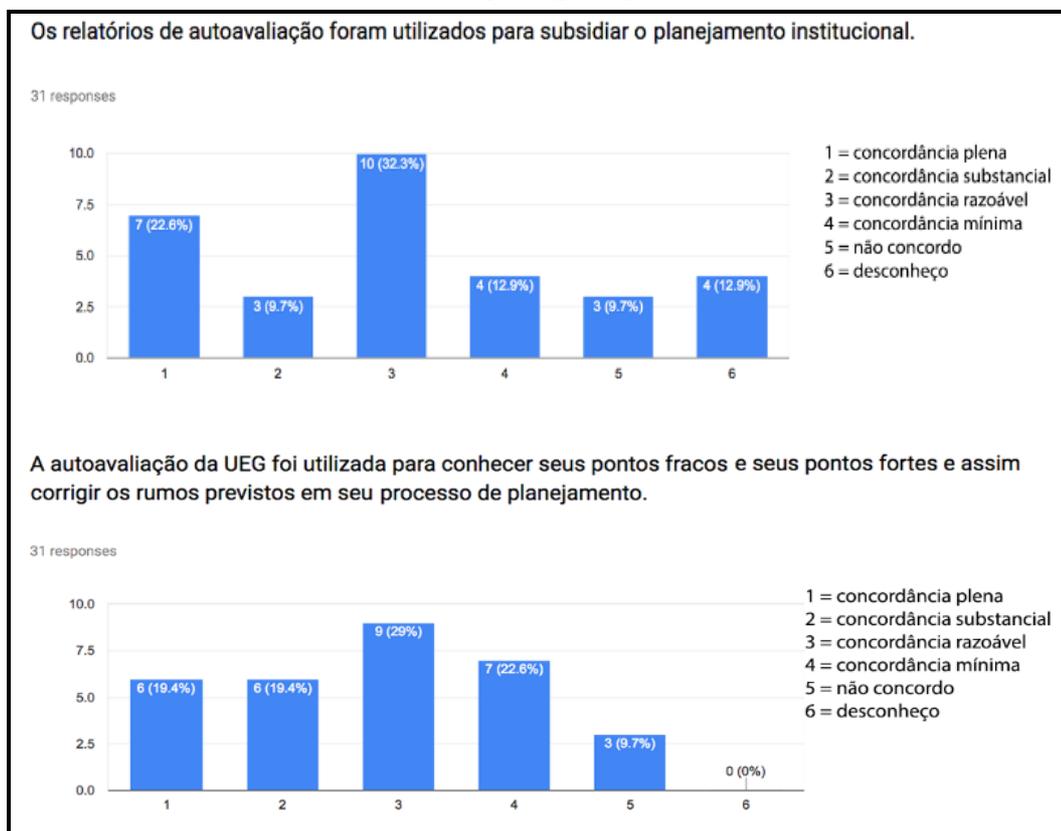
Além dos relatórios foram encontradas portarias⁵⁴ e instruções normativas⁵⁵ que apresentaram a formação da equipe da GerAI, com gerente, coordenações e assessorias, inclusive com gratificações e apresentam as nomeações da CPA a cada período com representantes de cada Campus, CEAR e administração central. Também, há menções nos relatórios sobre realização de seminários de avaliação institucional.

⁵⁴ Como por exemplo as Portarias: n. 094/2012; n. 0810/2012; n. 0988/2013; 0391/2014; 0292/2015; 0384/2016; 1316/2016; 056/2017; 0821/2017.

⁵⁵ Instruções normativas n. 29/2011 e n. 30/2011, que normatizam a GerAI e a CPA.

No próximo conjunto de questões do instrumento de pesquisa, o objetivo foi analisar a relação da autoavaliação com o planejamento institucional. Os resultados são expostos no quadro 22:

Quadro 22 – Autoavaliação e planejamento institucional.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

O quadro demonstra que a maioria dos sujeitos da pesquisa concordou que a CPA foi ouvida para a elaboração do Planejamento Institucional (curto, médio e longo prazos) e que os relatórios da autoavaliação são utilizados para subsidiar o planejamento institucional a partir dos pontos fortes e pontos fracos revelados.

O fato de um número considerável de sujeitos discordar dessas afirmações ou desconhecer a articulação entre CPA, seus relatórios e o planejamento institucional mostra que há, no mínimo, um descompasso entre os agentes que avaliam e parte dos agentes que planejam a Universidade. No entanto, esses dados reforçam resultados encontrados em outras pesquisas. Botelho (2016, p. 274), por exemplo, revela que tentou

[...] localizar planejamentos, principalmente em função dos resultados sobre melhorias nos *campi* ou até mesmo da IES em sua totalidade, até o final do ano de 2013, não logrando nenhum êxito nessa busca. Em síntese, os objetivos do processo

de avaliação não são alcançados e a falta de planejamento da UEG contribui para o não uso dos resultados, tornando sem efeito o processo avaliativo, caracterizando assim que os avanços conseguidos ainda não atingem os seus objetivos.

Além disso, estas respostas são incongruentes com as obtidas nas questões que revelaram o conhecimento da autoavaliação acima da casa de 90% dos sujeitos e com a pesquisa documental acima explicitada.

A própria CPA ressalta, ao tratar da dimensão 08 – Planejamento e Avaliação, que

[...] de acordo com as diretrizes do SINAES, esta dimensão trata dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional. Observando o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo *continuum*, partícipes do processo de educação superior. Esta dimensão está na confluência da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucionais (UEG, GerAI/CPA, 2017, p. 147, 148).

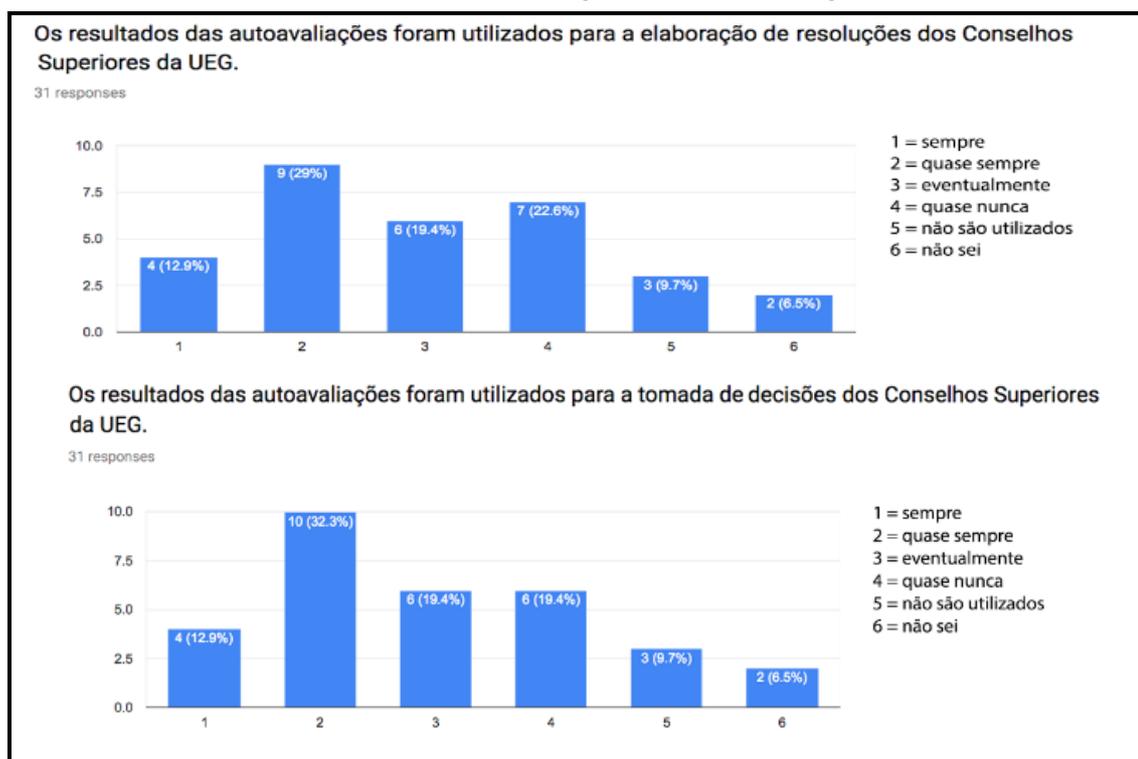
Isto também é enfatizado nas plenárias dos Conselhos Superiores, como por exemplo:

O presidente, antes de passar a palavra à plenária, disse que já havia falado por várias vezes ao professor, mas antes que ele faça sua consideração, desejaria fazer mais uma: “se nós quisermos levar nossos atuais cursos, que estão na casa de 5 para 6, o próximo grupo 6 a 7, nós temos que levar planejamento e avaliação à sério. Vou jogar uma hipótese para ser provocativo. Tem um percentual x dos colegiados de cursos na UEG, e um percentual x de gestores e ex-gestores [...] que nunca levaram uma avaliação sequer do curso para o colegiado para ser debatido (CsU, ata n. 85, de 04 de setembro de 2014).

Se uma das razões da autoavaliação é o autoconhecimento da Universidade em cada momento histórico, não basta conhecer os relatórios com esses resultados, mas, utilizá-los para o planejamento e tomada de decisões dos gestores da UEG, o que é muito importante, como destacado por Belloni (2000).

Nas próximas questões o objetivo foi analisar a relação da autoavaliação com as resoluções e a tomada de decisões dos Conselhos Superiores e da administração central da Universidade. Os resultados podem ser conferidos no quadro 23:

Quadro 23 – Resultados das autoavaliações e a administração central da UEG.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

É possível identificar que a maioria dos sujeitos da pesquisa assinalou que os resultados das autoavaliações são utilizados para a elaboração de resoluções dos Conselhos Superiores (CsU e CsA) e para sua tomada de decisões.

Mas, também aqui, alguns sujeitos assinalaram que esses resultados quase nunca são utilizados para esse fim, nunca são utilizados ou não souberam responder, o que é contraditório com outros documentos, pois neles há assertivas de que isto tem acontecido, ainda que não se possa afirmar qual o nível e qualidade dessa utilização, pois há pesquisas que concluem que os resultados em tela nem sempre são adequadamente utilizados (GOULART, 2014; BOTELHO, 2016).

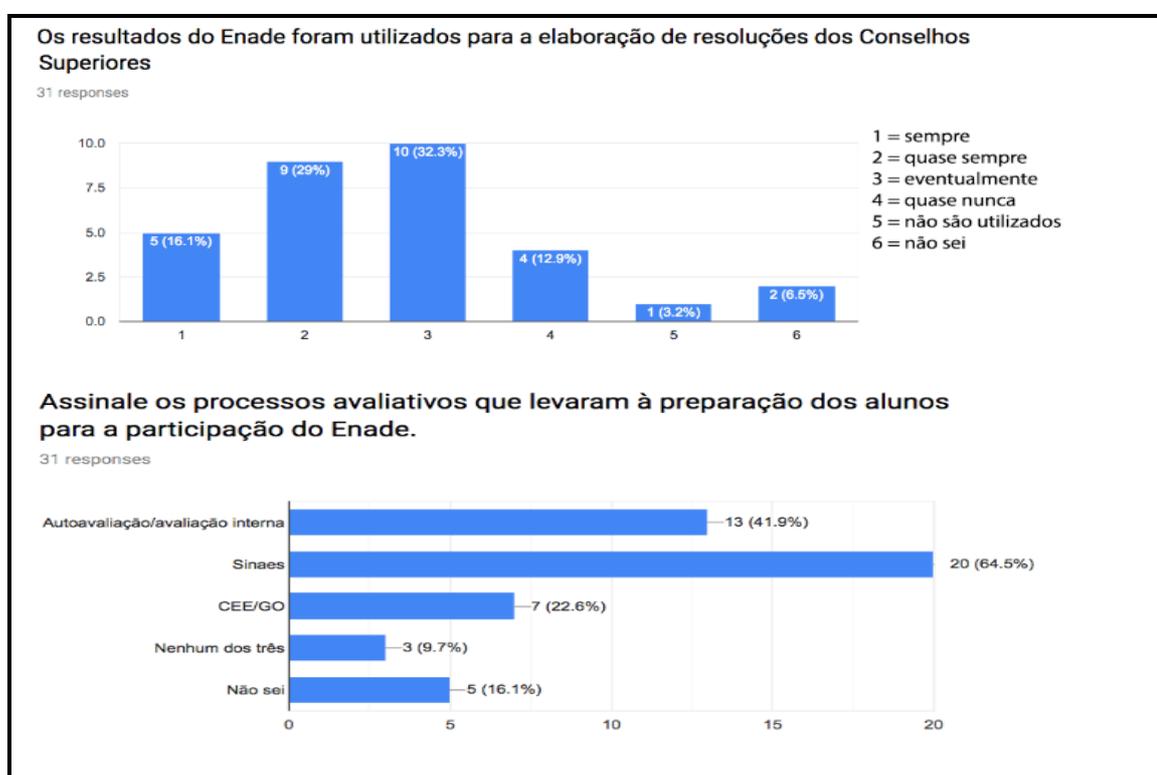
As respostas concordantes são ratificadas pela pesquisa documental, quando entre outras afirmações se encontra que o Relatório “[...] foi elaborado considerando, em especial, os seguintes itens desenvolvidos/realizados em 2011 [...] Relatório da Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos nas Unidades Universitárias da UEG – Portaria/GAB N. 1.153/2009 – concluído em 2011 (UEG, GerAI/CPA, 2011, p. 5).

4.2 Quanto ao Enade de forma específica.

O Enade foi tomado como recorte para seu aprofundamento, uma vez que, como se constatará nas análises a seguir, ocupa a atenção da administração central da UEG por sua preponderância nas métricas para composição do IGC e CPC e, assim, elemento central para o ranqueamento das IES (SOUSA; FERNANDES, 2015).

A relação dos resultados do Enade com as resoluções dos Conselhos superiores e, também, com a preparação para o próprio exame são expostos no quadro 24:

Quadro 24 – Relação dos resultados do Enade com as resoluções e preparação para o Enade.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Nota-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa concordou que os resultados do Enade foram utilizados para a elaboração de resoluções dos Conselhos Superiores (CsU e CsA) e identificou providências para a participação dos alunos no Enade como desdobramento dos processos avaliativos do Sinaes, uma vez que esse exame é um dos componentes do Sistema. Por isso, também identificou-se que a autoavaliação, em alguma medida, enseja essas providências para a participação dos alunos no Enade e, ainda que em nível menor, o mesmo acontece com os processos avaliativos do CEE/GO.

A avaliação institucional deveria ser vista como oportunidade de conhecer a realidade institucional de forma abrangente e permitir ações para planejamento e correções necessárias nos rumos da instituição. No entanto, as pesquisas, de forma geral, demonstraram que houve aumento de procedimentos burocráticos e ampliação da regulação (JÚNIOR; SAKAMOTO, 2013).

Conforme Ribeiro (2015) a preocupação com o desenvolvimento institucional cedeu lugar à preocupação com o desempenho; os efeitos regulatórios assumiram papel de destaque; e a avaliação institucional foi reduzida aos procedimentos de medida e de controle. O Sinaes abandonou a lógica da avaliação formativa e acentuou a lógica da avaliação somativa, conforme denunciou Dias Sobrinho (2010a).

Há assim, uma preponderância da regulação em relação à avaliação, especialmente com o protagonismo do Enade, do CPC e do IGC, que têm sido utilizados para a elaboração do ranqueamento das IES, o que produz uma constante preocupação dos gestores, constituindo-se em mais uma contradição no cenário atual do campo das políticas educacionais para o ensino superior.

Isto deve ser levando em conta, pois, a preponderância do Enade nas métricas dos conceitos do Sinaes, uma vez que dele se extrai grandes percentuais para composição do CPC e do IGC, bem como essa tendência de sua utilização para ranqueamento das IES, exige mais atenção. Cardoso e Dias Sobrinho (2014, p. 272), por exemplo, alertaram para o fato de que os dois índices, CPC e IGC, determinados, em grande medida, pelo Enade, “[...] passaram a ser determinantes para a avaliação, sendo praticamente considerados como “a própria avaliação da educação superior”.

Portanto, dentre os processos avaliativos percebe-se preocupação maior com o Enade, como revelado pelas respostas aqui encontradas. Essa preocupação produz e induz ações e atividades da administração central da Universidade com o objetivo de melhorar as notas obtidas pelos alunos no exame.

Ainda assim, houve aqueles que não identificaram esta relação, outros que afirmaram que esses resultados quase nunca ou nunca foram utilizados para tal fim e os que não souberam responder. Essas respostas são contraditórias, pois os dados aqui encontrados e a pesquisa documental confirmam a relação entre ações, decisões da administração central e resoluções dos Conselhos Superiores advindos dos resultados do Enade, o que será mais detalhado na seção 5 deste capítulo.

Nesse sentido, vale a pena repetir uma das respostas às questões abertas da pesquisa:

Os resultados relativos ao Enade, CPC, IGC, e o seu acompanhamento ao longo dos anos, serviram de base para encaminhamento de resoluções ao Conselho Universitário no sentido de sintonizar e equacionar avaliação externa com processos de qualificação interna tendo a excelência acadêmica como elemento norteador (sujeito N do grupo 1).

Os relatórios de autoavaliação colocam em destaque o Enade:

Em suma, para atingir a comunidade universitária, com mais eficiência e eficácia, criamos no Portal da UEG – www.ueg.br – a página eletrônica da avaliação institucional, como ferramenta de comunicação ampla e democrática. Essa página é informativa [...] com informações sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), UEG em dados, além de outros documentos e informações sobre avaliação institucional (UEG/GerAI/CPA, 2012, p. 25, grifo dos autores).

Quadro 1- Planejamento Estratégico da Autoavaliação Institucional da UEG

Atividade – Análise dos Relatórios do ENADE.

Objetivo – Disponibilizar a nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) concluintes da UEG.

Justificativa - Comparação da nota do ENADE da UEG (nota média / formação geral e conhecimento específico) com as instituições de ensino e com a média Brasil. Apresentação das potencialidades e fragilidades detectadas nos relatórios do ENADE. **Meta** – Anualmente (UEG, GerAI/CPA, 2014, p. 30, grifo dos autores).

Foram, ainda e de forma clara, reveladas providências para a participação dos alunos no Enade nos documentos pesquisados, como por exemplo:

O Presidente informou ainda que o Índice Geral de Cursos – IGC avalia o desempenho dos discentes dos cursos, através do ENADE, e apresentou tabela dos índices das universidades de Goiás, em 2010 e 2011. O conselheiro [...] comentou que poderia pensar em *ações para facilitar a participação dos alunos no ENADE*. A conselheira [...] informou que *estão sendo tomadas ações para incentivo dos alunos a participarem da avaliação e solicitou a colaboração dos diretores e coordenadores no processo* (CsU, ata n. 071, de 28 de maio de 2013, grifo nosso).

A outra questão que eu gostaria de dizer é que nós estamos aí prestes a fazer a prova do ENADE e tivemos curso com nota 1 (um), porém nunca recebemos a visita do coordenador desse curso para saber *o que poderia ser feito* (CsU, ata n. 85, de 04 de setembro de 2014, grifo nosso).

O presidente comentou que a professora [...] *está viajando pelas unidades falando com os alunos que vão fazer o ENADE, com boas experiências [...]* (CsU, ata n. 086, de 01 de outubro de 2014, grifo nosso).

O presidente [...] *pediu a todos que tem interface com alunos que vão fazer a prova do ENADE* para deixar claro que o concluinte que faz a prova do ENADE, ele é um ator que participa do processo de avaliação, se ele não for zeloso estará participando da ruína do seu curso e da instituição (CsU, ata n. 087, de 04 de novembro de 2014, grifo nosso).

Segundo o presidente, *haverá um trabalho com os todos os colegiados de curso, especialmente os que estão com nota insatisfatória, para corrigir os problemas que têm levado a notas baixas no Enade e CPC...O conselheiro [...] elogiou o trabalho feito pela PrG, no Câmpus para o aumento da nota do Enade e CPC, principalmente pela professora [...], no Câmpus para o aumento da nota do Enade e CPC [...]* Segundo o presidente, a CAR também visitará cursos que serão avaliados no Enade

no final do ano e terá até o mês de outubro para fazer os encaminhamentos para o exame, inclusive com relação ao preenchimento do relatório socioeconômico (CsU, ata n. 101, de 29 de março de 2017, grifo nosso).

Atribuições da CPA: Promover a participação e acompanhar o desempenho da UEG no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) [...] Potencialidades/pontos positivos da UEG: Ocorrência de *estudos e providências* acerca dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) na Unidade Universitária (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 38, 119, grifo nosso).

Portanto, a partir da preocupação com as notas, evidencia-se que foram tomadas providências para facilitar a participação dos alunos no Enade, tais como palestras para esclarecimento sobre as especificidades, tipos de prova, questionário do estudante e motivação para realização de boas provas. É preciso ressaltar que há, ainda que incipientes, desdobramentos de cunho acadêmico, no planejamento pedagógico, no trabalho docente, no dia a dia dos cursos, na avaliação da aprendizagem.

O Enade tinha como objetivo principal avaliar a aprendizagem e o valor agregado de um curso na formação dos estudantes, de sua inserção à conclusão do percurso. Nesse sentido, não deveria ser uma avaliação pontual para a qual se necessita de preparo específico, mas, um exame para captar o processo de aprendizagem acontecido durante o curso. Portanto, não deveria se aprender a responder às questões do Enade, mas, desenvolver a aprendizagem e obter a formação geral e específica de forma contextualizada e interdisciplinar, de maneira que a participação do exame deveria acontecer como as avaliações de aprendizagem ocorridas durante o curso e com resultados adequados ao processo nele vivenciado.

Esta relação do Enade com a aprendizagem foi destacada em discussão do CsU:

Na sequência, a conselheira [...] afirmou que foi encaminhada uma agenda de estratégias ao colegiado do curso de História da UEG Câmpus Uruaçu e reforçou que o Enade não deve ser visto apenas como política pública obrigatória, mas também *como componente curricular, por meio da transversalidade de conteúdo*. A conselheira [...] comentou positivamente o trabalho de valorização do Enade feito pela UEG Câmpus São Luís de Montes Belos, no qual os docentes do Câmpus adotaram o Enade como modelo para elaborar as suas provas (CsU, ata n. 148, de 11 de fevereiro de 2016, grifo nosso).

A GerAI e a CPA também destacam a “Utilização, pelos docentes, dos resultados das avaliações realizadas pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e demais avaliações de larga escala para a melhoria das condições de ensino, pesquisa e extensão” (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 115).

Chama a atenção que a administração central da UEG tem dado destaque ao Enade em notícias, postagens nas redes sociais e, como mencionado, até página específica na internet.

Nota-se duas razões para isso, a primeira é levar os alunos a entenderem a importância e se prepararem para o exame, a segunda diz respeito à divulgação de cursos com bons resultados, como estratégia de marketing e busca de distinção no campo da educação superior, o que é um desvirtuamento do objetivo do Enade. Os documentos se referem a isto da seguinte maneira:

Em análise aos melhores cursos avaliados pelo ENADE [...] o curso da sua Unidade teve *avaliação quatro no ENADE* (CsU, ata n. 059, de 28 de junho de 2011, grifo nosso).

O Presidente, primeiro, referiu-se ao *desempenho satisfatório dos cursos da UEG no Enade*; o Presidente, primeiro, registrou que o Curso Superior em Logística da Unidade Universitária da UEG de Jataí tirou *nota 4* (quatro) no Enade, *parabenizou* o colegiado e o diretor da Unidade por essa *conquista importante* e comentou que a Unidade não possui nenhum servidor efetivo (CsA, ata n. 131, de 22 de setembro de 2013, grifo nosso).

[...] o Presidente expôs conhecimento sobre os resultados quantitativos institucionais e regionais de avaliação dos cursos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Após, ressaltou *a importância do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade)* como um dos mecanismos avaliativos que colaboram para o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) [...] O Presidente complementou *ficou surpreso com a redução para 1 (um) na nota do Enade* dos cursos: de Matemática da UEG Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – cuja nota do Enade foi rebaixada de 5 (cinco) para 1 (um); do curso de História da UEG Câmpus Uruaçu – que registrou queda de 3 (três) para 1 (um) – e do curso de Letras da UEG Câmpus Campos Belos – que passou de pontuação 2 (dois) para 1 (um). O presidente afirmou *desconhecimento das razões de queda da pontuação, tendo em vista o empenho de toda instituição* (CsA, ata n. 148, de 11 de fevereiro de 2016, grifo nosso).

Na sequência, o presidente *parabenizou* os cursos que foram avaliados no Enade 2015 e que obtiveram *boas notas*, como Administração da UEG Câmpus Aparecida de Goiânia, que teve *nota 5* (CsU, ata n. 101, de 29 de março de 2017, grifo nosso).

Embora não seja adequado, pois não deveria ser esta a razão deste processo avaliativo, mas, o Enade “[...] passou a ser o pilar definidor da qualidade nos cursos de graduação” (BERNHARDT, 2015, p. 70) e sua centralidade revela muito do cenário da Avaliação Institucional no país.

Ao pesquisar sobre o *habitus* gestor da UEG,

Observaram-se proposições mais acadêmicas e não carregadas de temas da política em grande proporção, porém, verificou-se, uma preocupação com índices, avaliação de cursos e pontuação de corte dos cursos, que, na ocasião, incidia sobre a manutenção ou não de cursos; observou-se uma alusão à política do governo com a não tolerância a baixos índices. Também chamou a atenção na observação realizada, certo consenso dos conselheiros (não houve posição contrária ao tema), sobre a ideia de “certa acomodação dos professores” frente às pressões que a Universidade enfrenta; foi usado o termo “imobilismo docente” para referir-se a uma não reação docente frente aos índices baixos apresentados pelos cursos na ocasião (NOLETO, 2018, p. 273, 274).

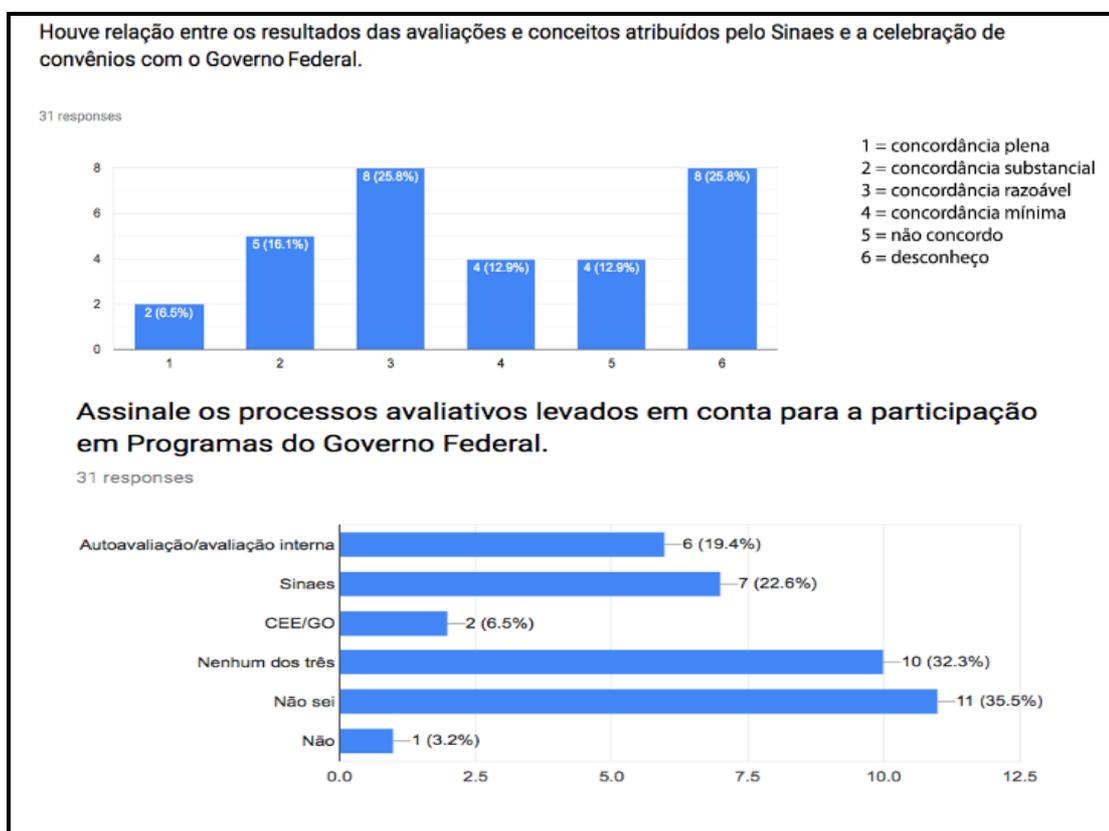
Constata-se que há pressão advinda das esferas federal e estadual por bons índices nos processos avaliativos que coloquem a universidade numa posição de destaque no campo da educação superior e no ranking das universidades públicas do país, com desdobramentos para a atuação do corpo docente, para o planejamento institucional, inclusive para o planejamento acadêmico-pedagógico.

Verifica-se a tentativa de responsabilização do corpo docente pelos resultados da avaliação dos cursos, o que é uma prática recorrente nos órgãos ou instituições que trabalham a educação nos diferentes níveis.

4.3 Quanto aos convênios com o Governo Federal.

Entre as fontes de receita das UEs estão os convênios e a participação de programas e pesquisas com financiamento do governo federal, muitos dos quais tem como um dos critérios para seleção das IES participantes os conceitos obtidos nos processos avaliativos do Sinaes. Daí procurar conhecer a existência da relação desses conceitos e a celebração de convênios e participação de programas do governo federal, como apresentado no quadro 25:

Quadro 25 – Relação entre conceitos obtidos e celebração de convênios



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Quando perguntados se houve relação entre os resultados das avaliações e conceitos atribuídos pelo Sinaes e a celebração de convênios com o Governo Federal, a maioria dos sujeitos não concordou com esta afirmação e desconhece esta relação. A participação em Programas e Projetos do Governo Federal também não foi identificada como desdobramento dos processos avaliativos. Houve um número ligeiramente maior que assinalou o Sinaes entre os que conseguiram estabelecer esta relação.

A UEG tem diversos convênios estabelecidos, conforme se verificou na pesquisa documental, como por exemplo:

O Presidente registrou o grande êxito no *PIBID* neste ano, que um conjunto de 61 (sessenta e um) cursos de licenciatura propuseram subprojetos, os quais foram aprovados na íntegra e, com isso, conseguiram para 2014 mais de 400 (quatrocentas) bolsas no valor de 400 (quatrocentos) reais e parabenizou a equipe da Pró-Reitoria de Graduação e o professor [...] por sua contribuição para o sucesso do projeto. Em seguida, o Presidente informou que a UEG participou do Edital n. 67/2013 da Capes que dava apoio aos laboratórios interdisciplinares de formação de educadores (LIFE) e teve aprovados os 2 (dois) projetos propostos (CsU, ata n. 078, de 9 de dezembro de 2013, grifo nosso).

Item 2. Edital do Processo Seletivo UAB 2013, Processo n. 201300020007639. A relatora informou que os Projetos Pedagógicos dos Cursos oferecidos foram aprovados na Plenária passada, os cursos serão oferecidos em turma única, conforme estabelecido pela *CAPEES*, estão previstos no PDI da UEG, tem demanda de formação no Plano Nacional de Professores da Educação Básica. A Presidente comentou que os cursos serão voltados para formação continuada de professores, abertos à comunidade. O conselheiro [...] informou que em reunião com a UnUEAD, no *Convênio* há previsão de que as vagas podem ser oferecidas para a comunidade e sugeriu aguardar o envio da cópia do *Convênio* para confirmação e aprovação no final da Plenária (CsA, ata n. 125, de 24 de abril de 2013, grifo nosso).

Ao se levar em conta que alguns programas do Governo Federal⁵⁶ preveem em seus editais os conceitos obtidos no Sinaes como critério para participação das Universidades, seria importante que os gestores conhecessem e ou levassem em conta essa relação.

5. Desdobramentos advindos da dupla avaliação (Sinaes e CEE/GO).

Os tópicos anteriores revelaram que tanto os processos avaliativos do CEE/GO, quanto os processos avaliativos do Sinaes, cada um com suas especificidades, tem desdobramentos na administração central da UEG. Aqui a análise se deterá nos processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes em conjunto, literalmente, os desdobramentos da dupla avaliação na administração central da Universidade, que acontece de maneira mista.

⁵⁶ Vide exemplos no quadro 46 (Anexo 1, p. 303).

Para tanto, a metodologia foi a mesma utilizada até aqui, em que se fez o cotejamento dos conhecimentos auferidos com as respostas às questões que foram disponibilizadas, em que se buscou a concordância ou não dos sujeitos da pesquisa, o que por sua vez foi confrontado, de forma mais direta, com as percepções sobre os possíveis desdobramentos da dupla avaliação na administração central da UEG (planejamento, estratégias, políticas, resoluções, decisões, ações, aquisições etc.), inclusive no que diz respeito aos professores e técnicos administrativos (concursos, regime de trabalho, capacitação, vinculação etc.).

De início, vale registrar que os dois órgãos destinatários dos processos avaliativos (CEE/GO e CONAES) aparecem juntos no Planejamento Estratégico da Autoavaliação (UEG, GerAI/CPA, 2014, p. 30):

Atividade – Relatório de Autoavaliação para CONAES e CEE.

Objetivo – Atender a legislação vigente do SINAES e CEE.

Justificativa - Em atendimento a legislação vigente encaminhar Relatório aos órgãos solicitantes.

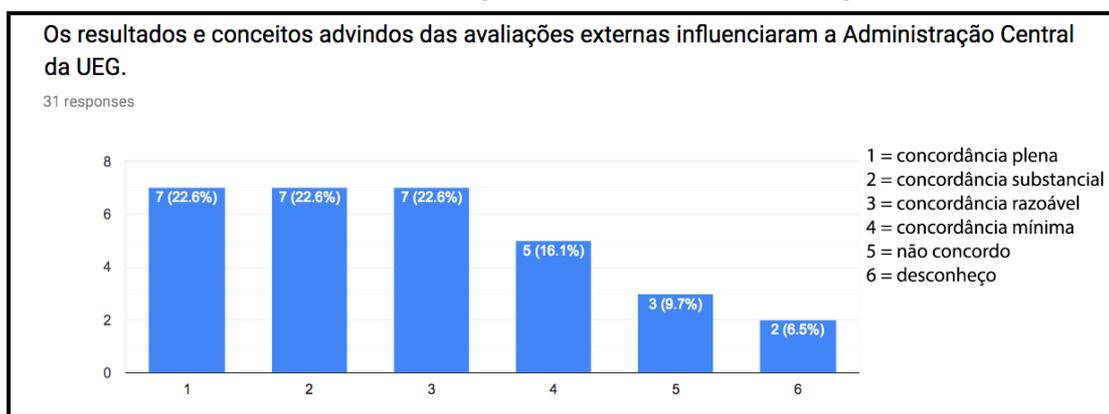
Meta – Até 30 de março de cada ano.

Registra-se, também, que os dois processos avaliativos aparecem juntos no que diz respeito ao “Reconhecimento, por parte dos gestores do Campus, quanto à relevância dos resultados da avaliação institucional (*autoavaliação, avaliação externa, Enade*), realizadas sob as diretrizes do *MEC/INEP/CONAES/CEE-GO* levando-a em consideração nas tomadas de decisão” (UEG, GerAI/CPA, 2015, p. 49, grifo nosso). A GerAI e a CPA, também, deixam claro que a dupla avaliação está na origem e nos relatórios da autoavaliação, os quais tem

[...] como finalidade apresentar à comunidade uegeana; aos dirigentes da Universidade; às autoridades governamentais do Estado de Goiás; à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico da Agricultura, Pecuária e Irrigação; ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (*CEE/GO*); à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação (*Conaes/MEC*), e à sociedade em geral, uma visão circunstanciada da realidade institucional da UEG, explicitada por meio de pesquisa avaliativa, realizada com membros da comunidade acadêmica, durante o ano acadêmico de 2014 (UEG, GerAI/CPA, 2014, p. 23, grifo nosso).

Quando tomadas as avaliações externas em conjunto, a maioria dos sujeitos da pesquisa concordou que seus resultados e conceitos influenciaram a administração central da UEG, como demonstra o quadro 26:

Quadro 26 – Resultados das avaliações externas e a administração central da UEG.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

O fato de haver sujeitos que tem concordância mínima, não concordam ou desconhecem esse algum nível de influência, pode indicar que a administração central da UEG, também neste caso, não explicita a relação direta de suas decisões com os resultados e conceitos advindos das avaliações externas.

No entanto, nos relatórios de autoavaliação percebe-se esta relação, quando a CPA faz recomendações e sugere providências à administração central que abarcam a dupla avaliação, como por exemplo:

Conforme tendências de fragilidades apontadas nos itens 58 e 59, recomendamos à UEG que (1) desenvolva estratégias (programas ou projetos) de acompanhamento sistemático das práticas acadêmicas e dos resultados das avaliações externas, e (2) do mesmo modo, contemple no planejamento das ações institucionais, estudos e providências operacionais práticas sobre resultados de avaliações da UEG, provenientes de órgãos externos (MEC/INEP/SINAES, CAPES e CEE) (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 122).

E do ponto de vista normativo os trabalhos avaliativos da CPA

[...] consideraram os princípios e objetivos contidos no Estatuto da UEG, conforme Decreto Estadual n. 7.441, de 8 de setembro de 2011, além de atender à determinação legal estabelecida pela Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Resolução CEE/GO PLENO n. 2, de 6 de julho de 2006 e a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n. 065, de 9 de outubro de 2014 (UEG, GerAI/CPA, 2013, p. 12; 2014, p. 24, 2017, p. 37).

Nas atas das plenárias do CsU, por exemplo, a de n. 085 e 090, de 2014, verificou-se que houve uma avaliação dos cursos de graduação por avaliadores internos (docentes da

Universidade), com base nos relatórios de um Grupo de Trabalho⁵⁷, que idealizou um instrumento para o trabalho avaliativo com base nos resultados das avaliações do CEE/GO e do Sinaes, o que mostra um efetivo desdobramento da dupla avaliação, dentre vários outros que serão analisados a seguir, por meio dos gráficos que apresentam os dados da pesquisa de campo e confrontados com a pesquisa documental.

O CEE/GO, nas visitas *in loco*, avaliou e fez recomendações com interface com o Sinaes, como por exemplo, possíveis financiamentos do governo federal e resultados satisfatórios dos cursos avaliados no Enade.

Recomendação nº 2 - Regularizar a área onde está instalada a Unidade que, até o momento, não está regularizada, o que dificulta os docentes apresentarem projetos juntos aos órgãos financiadores do governo federal (Relatório da visita da comissão de especialistas do CEE/GO ao curso de matemática do Campus Goiás – CEE/GO, 2013).

Recomendação nº 4 - Atualizar as metas da IES, incluindo entre outras, metas específicas que garantam o desempenho satisfatório do curso no ENADE (Relatório da visita da comissão de especialistas do CEE/GO ao curso de educação física do Campus Quirinópolis – CEE/GO, 2013).

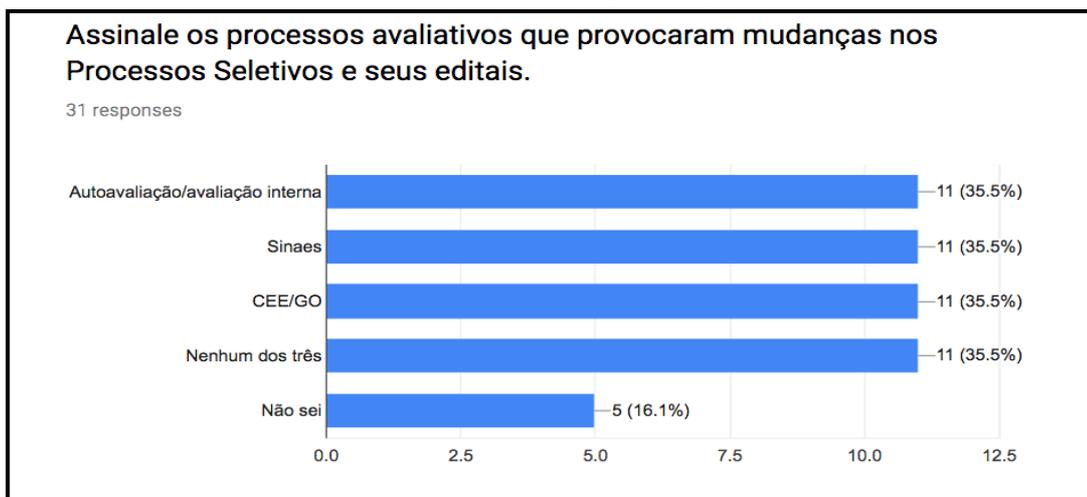
Recomendação nº 7 - Atualizar as metas da IES, incluindo metas específicas para garantir melhor desempenho do curso no ENADE (Relatório da visita da comissão de especialistas do CEE/GO ao curso de educação física do Campus Quirinópolis – CEE/GO, 2013).

Antes da próxima análise, vale lembrar, conforme observação detalhada na introdução deste capítulo, que a autoavaliação foi tratada em separado do Sinaes como um recorte para seu aprofundamento e, por ser um processo de autoconhecimento importante para revelar as fragilidades e potencialidades da Instituição. Por isso, nos próximos quadros, a autoavaliação aparece em separado.

Desta forma, o quadro 27 apresenta a relação entre os processos avaliativos e os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação:

⁵⁷ Grupo de Trabalho “Política de Oferta e Demanda de Vagas” (GTPODV), criado pela Portaria n. 704/2013.

Quadro 27 – Processos avaliativos e mudanças nos processos seletivos da UEG.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os sujeitos da pesquisa assinalaram, em percentuais idênticos, que cada um dos processos tem como desdobramento mudanças nos Processos Seletivos (oferta, vagas, turnos etc.). Ainda que, na mesma proporção, outros deles não o tenham identificado e que alguns tenham assinalado nada saberem a esse respeito, pode-se confirmar a existência deste desdobramento a partir da análise documental, descrita na sequência.

Em plenária do CsU:

A PrG apresentou proposta de estabelecer no Edital do *Processo* Seletivo o número mínimo de candidatos inscritos para a realização das provas, levando em conta a relação do custo/benefício do curso e analisar se o curso atende à demanda e a vocação econômica da região para a continuidade do curso na Unidade e na possibilidade de oferta de outro curso. O conselheiro [...] reforçou a dificuldade de se concorrer com os cursos oferecidos a distância, apontou dificuldades que os alunos do interior tem em pagar a taxa de inscrição cobrada para se concorrer ao Processo Seletivo, comentou que a criação dos cursos anteriormente era definida apenas pelo nome do curso, o que dificultaria agora na reestruturação, e sugeriu o resgate dos trabalhos que já foram realizados pelas Comissões de Reestruturação dos Cursos (CsU, ata n. 068, de 26 de março de 2013, grifo nosso).

Essas discussões sobre os processos seletivos se dão no contexto de baixa demanda para os cursos, especialmente, de licenciatura e a necessidade de sua reestruturação. Diante disto, foram constituídas comissões para estudar a questão, as quais tiveram como base a dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes), entre outros parâmetros.

A ata n. 114 do CsA e a ata n. 072 do CsU apresentam discussões sobre os processos seletivos a partir da possibilidade da utilização do Enem, da adesão ao Sisu do MEC, uma vez que os processos avaliativos apresentam uma relação candidato/vaga decrescente e vagas

ociosas. No decorrer da discussão, um conselheiro sugeriu “[...] que a prova em fase única seja composta de parte objetiva e discursiva, como é feito no ENADE”. Noutra plenária do CsA, ao discutir um PPC, o presidente

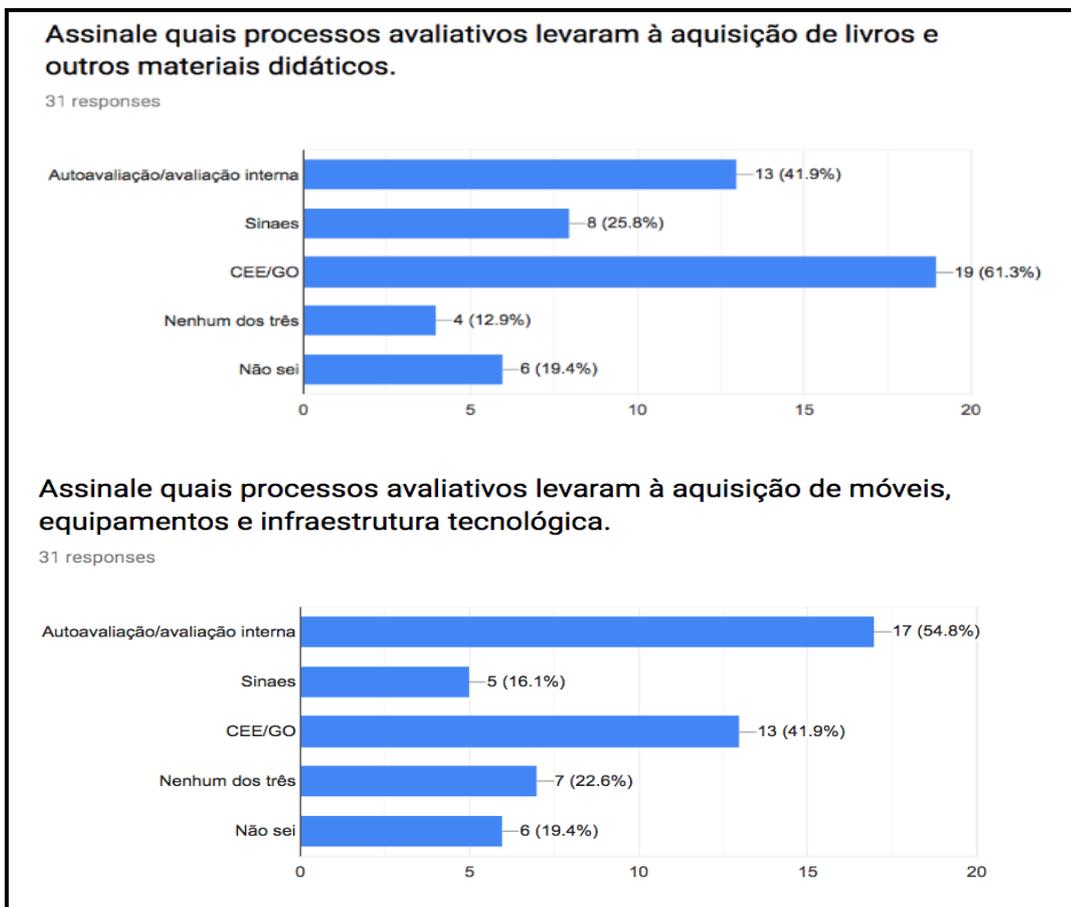
[...] ressaltou que a emissão do registro de diplomas está suspensa pelo atraso do pedido de reconhecimento do curso, que só deverá ser regularizada após o retorno do processo do Conselho Estadual de Educação. A conselheira [...] sugeriu levantar discussões no sentido de que o curso que não estiver regularizado fique impedido de ofertar vagas no *Processo Seletivo* (CsA, ata n. 126, de 22 de maio de 2013, grifo nosso).

Em plenária do CsU, um conselheiro “[...] sugeriu a sistematização de uma política de ingresso, para alcançar uma maior disponibilidade e flexibilidade, e propôs que até o final do semestre isso já tenha sido articulado com o Conselho Estadual de Educação (CEE)” (CsU, ata n. 80, de 25 de março de 2014).

Constata-se que os conselheiros e membros da administração central ao discutirem o processo seletivo para ingresso na Universidade, dispensaram idêntico tratamento aos resultados avaliativos e procedimentos operacionais do CEE/GO e Sinaes.

Da mesma maneira, as avaliações do CEE/GO e do Sinaes originaram, em algum nível, diversos processos de aquisição, como exposto no quadro 28:

Quadro 28 – Relação dos resultados dos processos avaliativos e as aquisições de livros, materiais didáticos, móveis, equipamentos e infraestrutura tecnológica



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os dados revelam a existência de relação entre a dupla avaliação e a aquisição de livros, outros materiais didáticos, móveis, equipamentos e infraestrutura tecnológica para a Universidade.

Quanto ao percentual indicado para a relação do CEE/GO com as aquisições, especialmente, a compra de livros, pode-se inferir que se deve ao fato das comissões de avaliação *in loco* dos cursos se deterem na bibliografia dos planos de ensino e a existência dos livros nas bibliotecas.

As bibliotecas e a relação de números de livros por matrículas de estudantes é um item sempre presente nos processos avaliativos, o que ensejaria um número maior de gestores que identificasse essa relação direta. Por isso, chama a atenção o número de sujeitos da pesquisa que indicaram que nenhum dos processos avaliativos tem relação com essas aquisições e os que não souberam a respeito, com um percentual importante.

Por outro lado, a autoavaliação detectou esta questão como fragilidade institucional e

fez recomendações a esse respeito. Em algumas plenárias dos conselhos superiores isto foi assunto em discussão, como por exemplo:

A Conselheira [...] solicitou permissão para passar orientações em relação aos processos de renovação de reconhecimento de cursos: I. cronograma das visitas para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos pelo Conselho Estadual de Educação; [...] V. Algumas Unidades ainda não fizeram a *solicitação de livros para a segunda etapa de aquisição*; VI. Situação dos encaminhamentos dos *processos de aquisição de livros* (CsU, ata n. 062, de 3 de julho de 2012, grifo nosso).

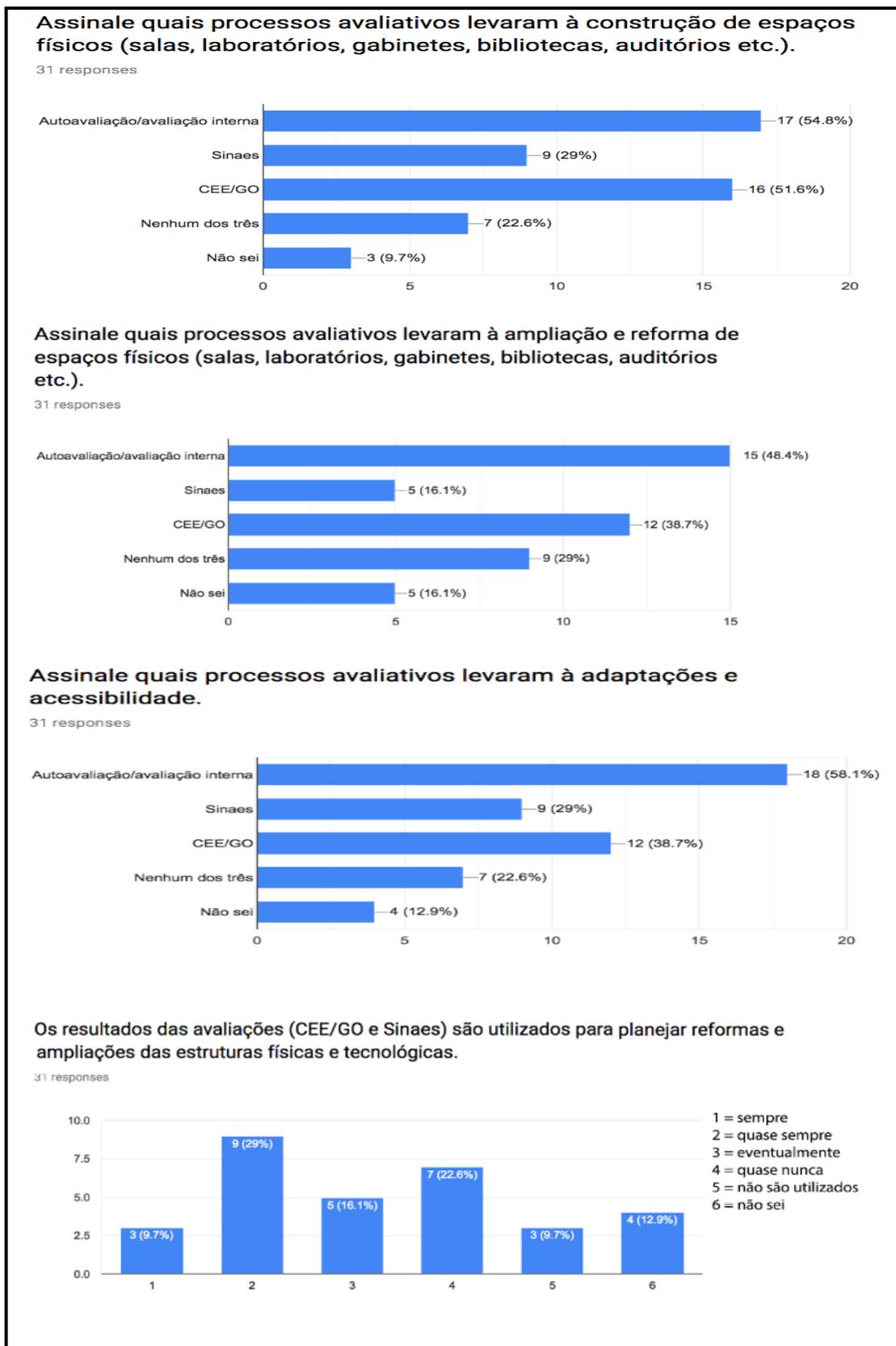
Aqui vale repetir uma afirmação do presidente do CsU, na qual afirma um investimento vultoso, no qual estão incluídos as aquisições de livros, materiais didáticos, equipamentos etc.

O presidente fez saber que, na última avaliação dos cursos, a UEG recebeu nota 3 no Índice Geral dos Cursos (IGC) e IGC contínuo aumentou de 2.27 para 2.28, chegando ao patamar em que a instituição estava há 2 (dois) anos. Frente a isso, revelou preocupação, *já que houve investimentos de quase 100 (cem) milhões de reais* na UEG, nos últimos quatro anos, mas o resultado nos índices foi pequeno (CsA, ata n. 152, de 22 de novembro de 2017, grifo nosso).

Portanto, a pesquisa documental evidencia essa relação e que os processos de aquisição fizeram parte dos investimentos financeiros realizados na Universidade.

O mesmo ocorre com as construções e reformas de espaços físicos da Universidade, como exposto no quadro 29:

Quadro 29 – Relação entre os processos avaliativos e construções, reformas e acessibilidade



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os números apresentados neste quadro apontam a existência da relação entre os processos avaliativos e sua utilização para a construção de espaços físicos (salas, laboratórios, gabinetes, bibliotecas, auditórios etc.), a ampliação de espaços físicos e ou sua reforma, bem como as adaptações e acessibilidade.

Mais uma vez chama a atenção o fato de alguns gestores não terem identificado esta relações ou nada saberem a esse respeito e, também, que a utilização desses resultados para este fim quase nunca ocorreu, não aconteceu ou desconhecaram-na.

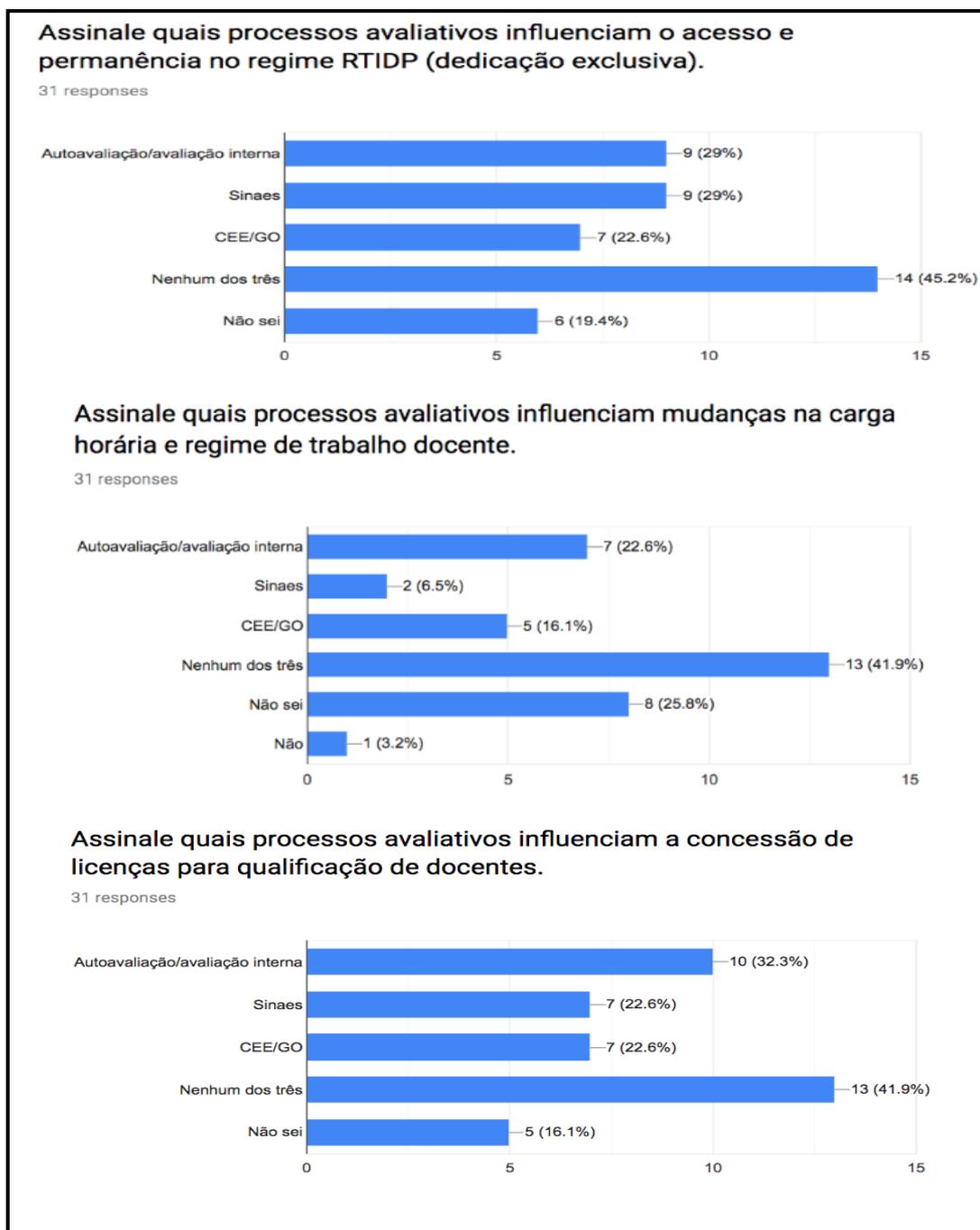
Também nestas questões, pelos percentuais encontrados, pode-se inferir que estas relações são existentes, mas, ainda não percebidas por gestores da administração central e, conseqüentemente, não situadas nos processos de planejamento institucional e devidas prioridades.

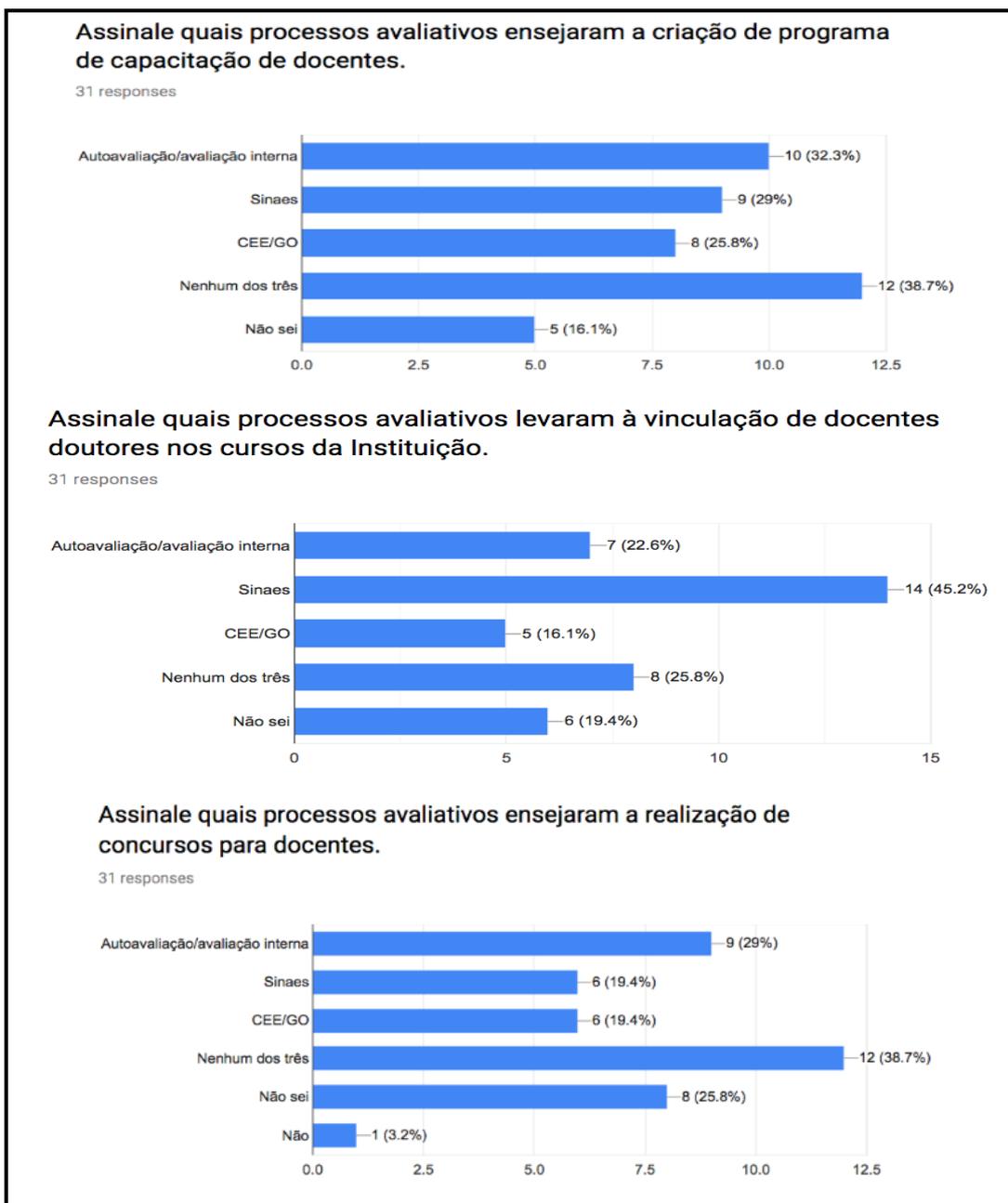
A pesquisa documental confirma essa relação. Os relatórios dos processos avaliativos levam em conta a infraestrutura da Instituição. A autoavaliação, ao considerar a dimensão 7 do Sinaes – Infraestrutura física, apontaram-na como uma das fragilidades da Universidade e fizeram várias recomendações a este respeito, como por exemplo no relatório de 2013 (UEG, GerAI/CPA, 2013, p. 77). Isto, também, foi assunto em discussão, como por exemplo na ata n. 101 do CsU, de 29 de março de 2017, em que o presidente afirma que houve investimentos financeiros nas questões de infraestrutura, mas que as notas do Enade e o CPC levam em conta questões que nem sempre estão ao alcance da direção dos *campi*.

Portanto, a pesquisa documental evidencia que as construções, reformas de espaços físicos e adaptações para acessibilidade fizeram parte dos investimentos financeiros realizados na Universidade, a partir da dupla avaliação, em que os processos avaliativos foram tratados de maneira geral e não separadamente.

Nas pesquisas procurou-se verificar se a dupla avaliação provocou desdobramentos no regime de trabalho, carga horária, capacitação, titulação, vinculação e concurso para docentes. Os resultados podem ser vistos no quadro 30:

Quadro 30 – Relação dos processos avaliativos e o regime de trabalho, carga horária, licenças, vinculação e concursos para docentes.





Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos da pesquisa assinalou que nenhum dos processos avaliativos produziu implicações para o regime de trabalho, carga horária, qualificação e concurso para docentes ou não soube responder, inclusive quanto ao acesso e permanência ao RTIDP, que equivale ao conhecido regime de dedicação exclusiva na maioria das universidades.

No entanto, alguns sujeitos identificaram esta relação, o que foi confirmado pela pesquisa documental aqui exemplificada:

[...] informou que visando o cumprimento do que prevê no PDI da UEG, de *um terço do total de docentes estarem no regime de dedicação exclusiva*, e já contando com

os 61 docentes aprovados no Concurso que serão convocados, a Pró-Reitoria lança o Edital para preenchimento de 70 vagas restantes para a complementação do *índice exigido* (CsU, ata n. 062, de 3 de julho de 2012, grifo nosso).

O Presidente [...] sugeriu no art. 3º, §5º alteração do termo “empregarão” para “terão direito a” e alteração da *carga horária de 6h* que deverá ser discutida para definição, então sugeriu a retirada do assunto da pauta e encaminhamento para o próximo Conselho com o *impacto financeiro da carga horária atribuída*, a análise da possibilidade de equiparação da carga horária dos efetivos e temporários [...] (CSA, ata n. 124, de 20 de março de 2013, grifo nosso).

Com relação ao RTIDP, tínhamos feito um planejamento de 3 (três) anos para preencher até 2/3 (dois terços) possíveis, pelo fato de alguns diretores não fazerem o levantamento na unidade, pois a proposta inicial era de 90 (noventa) vagas, rapidamente ampliamos para 120 (cento e vinte) vagas, porque *temos interesse na inclusão de professores nesse regime* (CsU, ata n. 086, de 01 de outubro de 2014, grifo nosso).

O contexto dessas discussões envolve os conceitos obtidos na dupla avaliação no que tange aos índices exigidos de titulação dos docentes na Universidade e sua vinculação nos cursos. Quanto à vinculação de professores doutores, embora alguns sujeitos não tenham identificado a relação com os processos avaliativos, a maioria identificou, o que também, foi comprovado pelos documentos institucionais:

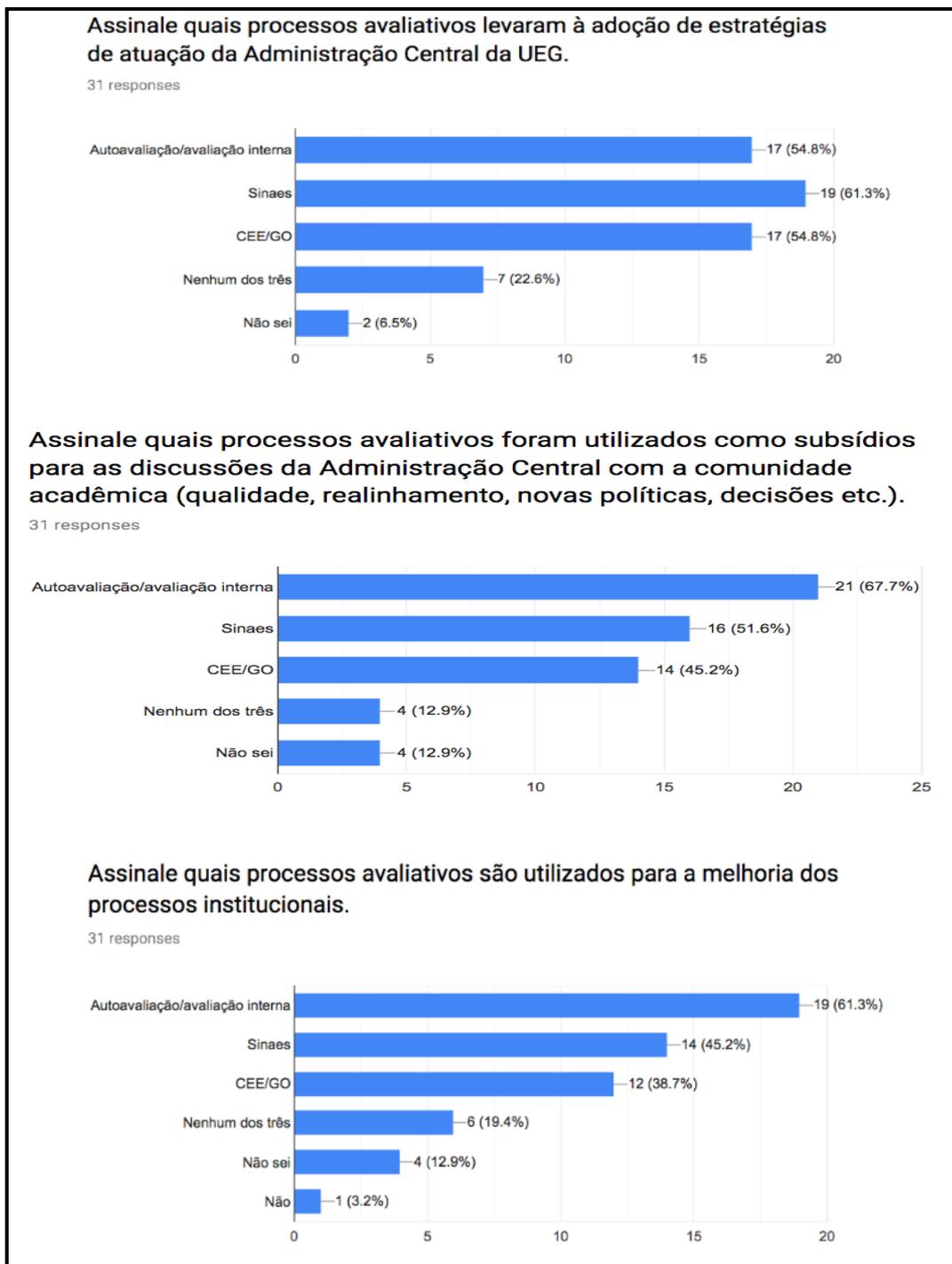
O presidente informou que no máximo de 30 (trinta) dias o Ministério da Educação – MEC, deverá divulgar os resultados do Índice Geral de Curso - IGC e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, a prova do ENADE que o aluno faz, contribui com 55 (cinquenta e cinco) por cento do cálculo do chamado IGC, 30 (trinta) por cento da nota são aferidos a partir dos dados que a instituição migra pro censo do MEC, então isso é a *percentagem do mestre e doutores em relação ao corpo docente e os vínculos* (CsU, ata n. 87, de 04 de novembro de 2014, grifo nosso).

[...] de acordo com a observação da conselheira [...], que também é procuradora institucional da UEG, parte dessa nota foi rebaixada devido aos vários cursos que obtiveram a pontuação 0 (zero) *no quesito docentes mestre e/ou doutor* (CSA, ata n. 148, de 11 de fevereiro de 2016, grifo nosso).

Evidencia-se, assim que há uma preocupação com as orientações e recomendações advindas da dupla avaliação sobre a qualificação docente, especialmente, quanto à titulação dos professores e a vinculação e distribuição de docentes doutores nos cursos da Instituição, as quais impactam as notas, conceitos e índices resultantes da dupla avaliação.

As instituições constroem estratégias e políticas para o seu desenvolvimento, busca de melhorias e qualidade. Os resultados expostos no quadro 31 mostram a relação entre a dupla avaliação e a elaboração ou revisão de estratégias e políticas institucionais do ponto de vista da administração central, que é o foco da pesquisa.

Quadro 31 – Relação dos processos avaliativos e a adoção de estratégias e políticas institucionais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, identificaram que os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) originaram estratégias de atuação da administração central, contribuíram para a revisão das políticas institucionais da UEG e são subsídios para as discussões da administração central com a comunidade acadêmica (qualidade, realinhamentos, novas

políticas, decisões etc.).

Um dos elementos que implicam em melhorias numa instituição é a melhoria em seus diversos processos para consecução de suas finalidades. Os dados mostram que houve a identificação direta entre a melhoria dos processos e a dupla avaliação.

No entanto, houve um número de sujeitos que não consideraram assim, além de outros que não souberam responder se existe esta relação direta. No caso da adoção de estratégias e melhoria dos processos esse número chegou à casa de 1/3 do total de sujeitos da pesquisa.

Como na maioria das questões até aqui, a pesquisa documental foi essencial para que pudéssemos elaborar melhor possíveis conclusões sobre o tema em discussão.

Ao final deste processo de autoavaliação, haverá uma reflexão sobre o mesmo, visando a sua continuidade. Assim, uma *análise das estratégias utilizadas*, das dificuldades e dos avanços apresentados permitem planejar ações futuras [...] Conforme tendência de fragilidade apontada no item 57, recomendamos à UEG que *promova discussões e encaminhe providências* acerca de resultados de avaliações oriundas de sua Comissão de Própria de Avaliação ou outras, como as do Conselho de Educação do Estado de Goiás [...] Conforme tendências de fragilidades apontadas nos itens 58 e 59, recomendamos à UEG que (1) desenvolva *estratégias* (programas ou projetos) de acompanhamento sistemático das práticas acadêmicas e dos resultados das avaliações externas, e (2) do mesmo modo, contemple no planejamento das ações institucionais, estudos e providências operacionais práticas sobre resultados de avaliações da UEG, provenientes de órgãos externos (MEC/INEP/SINAES, CAPES e CEE) [...] Conforme tendências de fragilidades apontadas nos itens 60, 62 e 63, recomendamos que a UEG desenvolva ações (*políticas* e projetos) no sentido de equacionar os seguintes problemas [...] (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 53, grifo nosso).

Na sequência, a conselheira [...] afirmou que foi encaminhada uma *agenda de estratégias* ao colegiado do curso de História da UEG Câmpus Uruaçu O conselheiro [...] observou que há fragilidades institucionais que influenciam na nota do Enade e não há apenas boicote dos discentes, afirmando, ainda que *novas estratégias* deverão incorporadas para os casos em análise (CsA, ata n. 148, de 11 de fevereiro de 2016, grifo nosso).

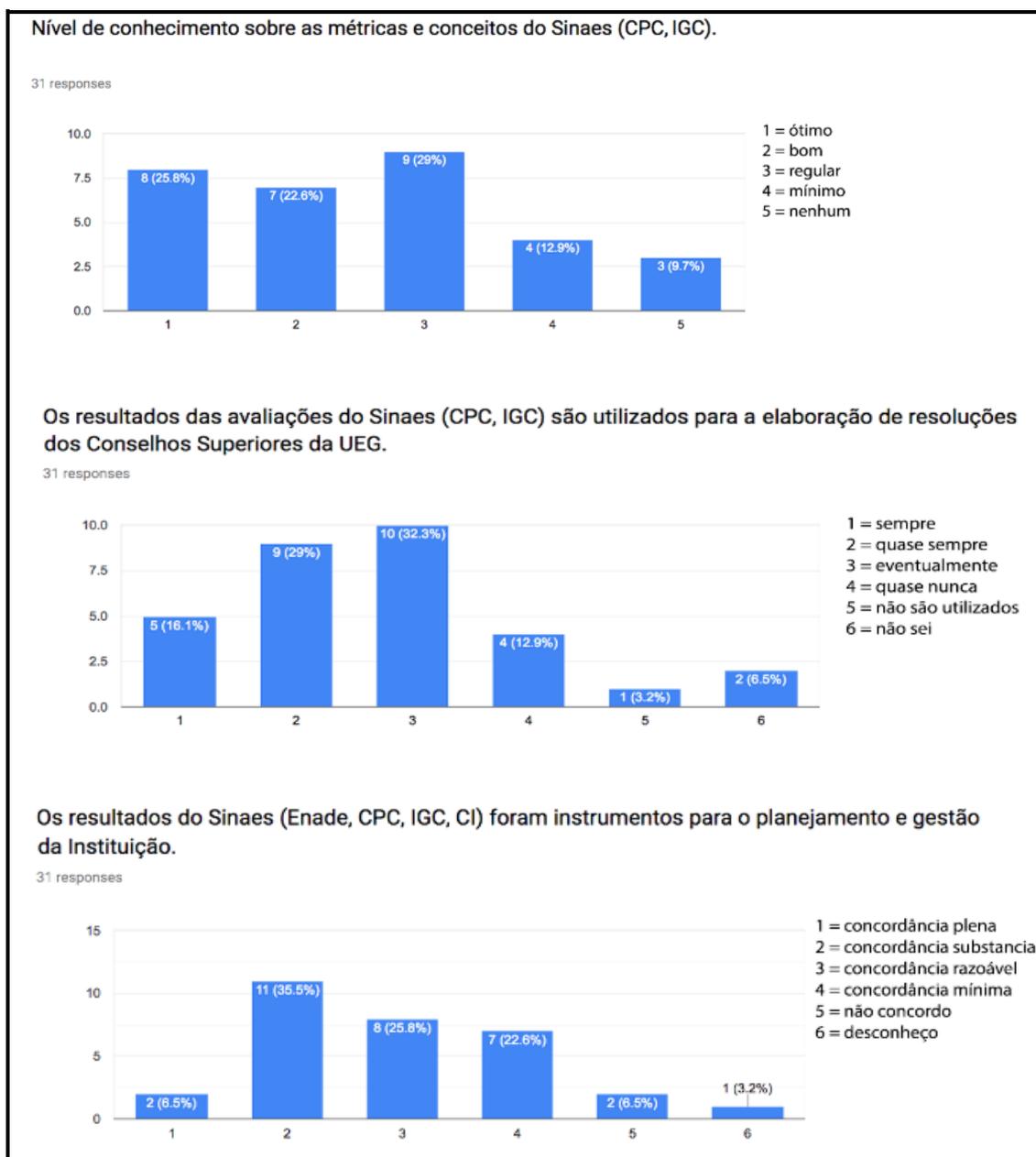
A análise dos documentos permitiu concluir que a dupla avaliação originou estratégias e políticas institucionais, bem como foi utilizada para a avaliação dessas estratégias e políticas. Pode-se inferir, no entanto, que as estratégias e políticas estão diretamente pautadas pelos resultados das avaliações para busca de melhoria dos índices. Ainda que possa se inferir a busca por melhorias da Universidade, mais uma vez, a relação é mais direta com a posição da Instituição no campo da educação superior, fruto das políticas públicas que utilizam os processos avaliativos para ranqueamento e regulação.

Por meio da Portaria n° 12, de setembro de 2008, foram feitos vários ajustes no Sinaes com a introdução do IDD, do CPC e do IGC. O maior peso para a composição destes índices vem do Enade, como já discutimos neste capítulo. Com a Resolução CEE/PLENO N. 03/2016,

estes índices, também, passaram a ser decisivos para o trabalho de avaliação realizado pelo CEE/GO. Portanto, em grande medida, a dupla avaliação é constatada por meio da adoção desses índices para todos os processos avaliativos pelos quais a UEG é avaliada.

Nesta perspectiva, é relevante pesquisar se as notas no Enade, do CPC e do IGC são utilizadas para o planejamento e a tomada de decisões institucionais. O quadro 32 apresenta os resultados a esses questionamentos:

Quadro 32 – Utilização dos processos avaliativos do Sinaes para o planejamento e tomada de decisões institucionais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos da pesquisa revelou conhecer as métricas e conceitos do Sinaes (CPC e IGC) e concordou que eles são utilizados para a elaboração de resoluções dos Conselhos Superiores (CsU e CsA) e para o planejamento institucional.

Como nas questões anteriores, na média, quase 1/3 assinalou ter um mínimo conhecimento, nenhum conhecimento, que esses resultados nunca são utilizados para o planejamento e elaboração de resoluções, somados aos que não souberam responder. Como esses índices tem maior peso e são decisivos nos processos avaliativos, esses resultados chamam a atenção, principalmente, porque esses índices pautaram grande parte das discussões e decisões como se verificou na pesquisa documental:

O presidente informou que no máximo de 30 (trinta) dias o Ministério da Educação – MEC, deverá divulgar os resultados do Índice Geral de Curso - IGC e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, a prova do ENADE que o aluno faz, contribui com 55 (cinquenta e cinco) por cento do cálculo do chamado IGC, 30 (trinta) por cento da nota são aferidos a partir dos dados que a instituição migra pro censo do MEC, então isso é a percentagem do mestre e doutores em relação ao corpo docente e os vínculos, depois os outros 15 (quinze) por centos são aferidos a partir de um questionário sócio econômico [sic] que todo concluinte preenche, são 50 (cinquenta) questões, depois esse 15 se remete a 3 (três) tópicos, um tópico diz respeito, por exemplo, o candidato responde sobre se a instituição o curso ofereceu possibilidades como estágio, extensão, bolsas ou possibilidade de continuar com especialização, *já pedi atenção dos diretores sobre a questão* (CsU, ata n. 87, de 04 de novembro de 2014, grifo nosso).

O presidente sucintamente comentou sobre a iminência de receber divulgação do Índice Geral do Curso - IGC, no final de novembro ou início de dezembro, e a *expectativa* é que a UEG permaneça com o IGC 3 (três) e avance alguns décimos e *chegar ao IGC 4* (CsA, ata n. 141, de 19 de novembro de 2014, grifo nosso).

O presidente ressaltou: “Quero registrar as *expectativas para o ENADE* de 2014, lembrando que de 2012 para 2013 avançamos 1 (um) décimo e se avançarmos mais alguns décimos já são ganhos, o grande *ganho substancial* vai ser quando chegar em 296 (duzentos e noventa e seis), porque aí *o IGC passa para 4* (quatro)” (CsU, ata n. 88, de 25 de novembro de 2014, grifo nosso).

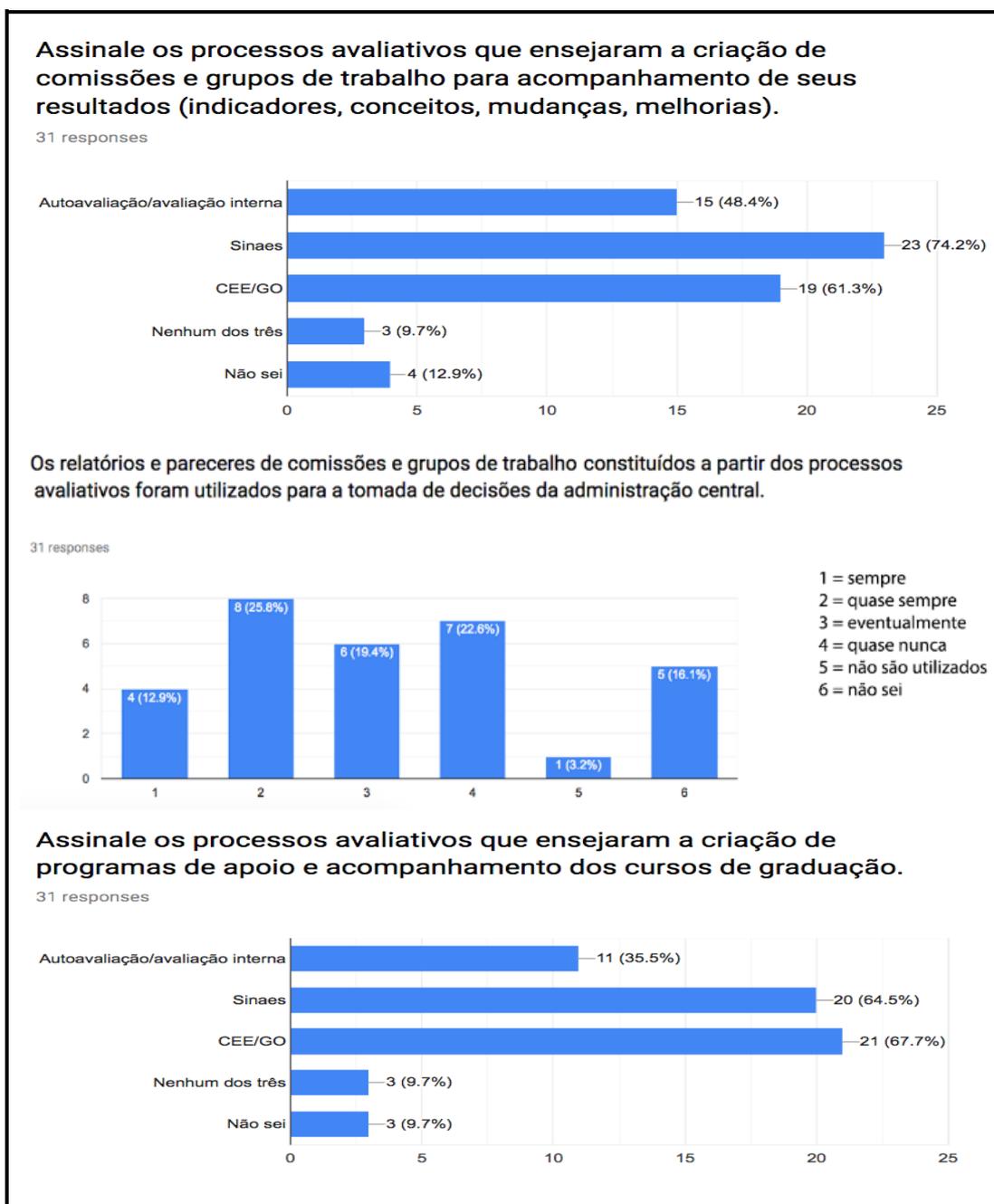
O presidente anunciou que essa semana terá duas notícias positivas, primeira deve sair o novo Índice Geral de Cursos - IGC, *desejo um avanço de alguns décimos*, lembrando que estávamos em 197 (cento e noventa e sete), saltou para 227 (duzentos e vinte e sete), no ano passado só avançamos 0,1 décimo e estamos em 228 (duzentos e vinte e oito), numa escala de zero até 500 (quinhentos), o IGC é de 1 (um) até 5 (cinco), precisamos chegar a 296 (duzentos e noventa e seis) para atingir o IGC 4 (CsU, ata n. 89 de 15 de dezembro de 2014, grifo nosso).

O presidente destacou que *deve ser observado ainda mais a sistemática do cálculo do Índice Geral de Cursos - IGC*, e, sobretudo as informações que são transmitidas para o censo educacional (CsA, ata n. 143, de 12 de fevereiro de 2015, grifo nosso).

O presidente fez saber que, na última avaliação dos cursos, *a UEG recebeu nota 3 no Índice Geral dos Cursos (IGC) e IGC contínuo aumentou de 2.27 para 2.28*, chegando ao patamar em que a instituição estava há 2 (dois) anos [...] Reforçou que *a meta é conseguir IGC nota 4 e IGC contínuo 2.94 até o último ano de seu mandato como Reitor* (CsA, ata n. 152, de 22 de novembro de 2017, grifo nosso).

Como ficou evidente, esses índices passaram a ter o maior peso, gerando expectativas e dando o tom para as decisões da administração central. Um desdobramento daí resultante e com repercussão importante na Universidade foi a constituição de grupos de trabalho, comissões e programas de apoio para avaliação dos cursos e tomadas de decisão dos conselhos superiores e administração central da UEG. O quadro 33 mostra a relação entre os processos e a constituição das comissões e grupos de trabalho:

Quadro 33 – Relação dos processos avaliativos e criação de grupos de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Os dados mostram que a maioria dos sujeitos identificou a criação de programas, comissões ou grupos de trabalho institucionais a partir dos processos avaliativos do Sinaes e do CEE/GO e a utilização dos resultados desse trabalho para a elaboração de resoluções e tomadas de decisão na Instituição. Como mencionado na discussão anterior sobre as devolutivas desses processos avaliativos, ao se referir a sua divulgação e discussão um sujeito da pesquisa apresentou como ações decorrentes dos resultados da dupla avaliação:

Os programas, Seminários Regionais, Reitoria no Campus, sensibilização ao Enade, o *Grupo de Trabalho* das condições de oferta dos cursos da Ueg, o Redesenho, a Comissão de Avaliação e Reestruturação dos Cursos com Conceitos 1 e 2, o GAP e o atual *programa UEG 5*: os caminhos para a excelência são propostas que levaram em consideração os resultados das avaliações externas (sujeito D do grupo 2, grifo nosso).

A leitura dos documentos institucionais confirmou este desdobramento e apresenta a criação dos seguintes grupos e comissões de trabalho: Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos, Grupo de Trabalho de Política de Oferta e Demanda de Vagas (GTPODV), Grupo de Avaliação Permanente (GAP), Comissão de Acompanhamento (avaliadores internos), Comissão formada pelo GAP e alguns conselheiros do CsU, Comissão de Avaliação e Reestruturação dos Cursos de Graduação (CAR). Os documentos mostram alguns detalhes dessa estratégia:

O Magnífico Reitor sugeriu que cada unidade faça seu estudo e planejamento; disse que as unidades se reunirão para pensar novas propostas de cursos ou sugestões de cursos que poderiam ser fundidos, levando em conta os estudos realizados pela *Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos* e dos seminários já realizados [...] (CsU, ata n. 060, de 17 de abril de dois 2012, grifo nosso).

Item 4.1 da Pauta - *Grupo de Trabalho: Política de Oferta e Demanda de Vagas* - foi dada a palavra a relatora [...] que ressaltou que [...] o GT teve a função de assessoramento e não tem poder deliberativo [...] Informou que os trabalhos iniciariam com uma reflexão sobre o papel da Universidade e a sua transformação, no segundo momento apresentação de dados coletados e no terceiro momento seriam apresentados indicadores que seriam validados pelos conselheiros. Foi um processo de construção coletiva e todos somos corresponsáveis por esse processo de construção (CsU, ata n. 075, de 03 de setembro de 2013, grifo nosso).

Apresentação do GT de Política de Oferta e Demanda de Vagas. A [...] passou a palavra para o relator [...] que mostrou gráficos com áreas de influência entre as idades de 18 e 24 anos em todas as regiões que possuíam unidades da UEG, explicou que os estudos tinham a finalidade de retomar a procura pelos cursos da Universidade e analisou o sobreposição de cursos entre unidades próximas. O Presidente agradeceu a apresentação e comentou que foram expostos dados importantes que tinham que entrar na sistemática de planejamento de forma a manter aberta a busca de sintonia entre a oferta e a demanda da cidade ou da região. Em sequência, o Presidente passou a palavra ao professor [...]. Este, primeiro, informou que o GT buscou referências em outros sistemas estaduais de educação no Brasil, com dados do IBGE e do Censo Superior e, depois, sempre em comparação

com os dados reais da UEG [...] que seria constituída uma *comissão de avaliadores* que, juntamente com o GT, realizaria um processo de avaliação dos cursos (CsU, ata n. 077, de 30 de outubro de 2013, grifo nosso).

Item 3.5 da Pauta – Grupo de Trabalho – Política de Oferta e Demanda de Vagas da UEG. O presidente registrou que: “o GT é um Grupo de Trabalho constituído com muitas diversidades no caminho, e mesmo assim, realizou os seus trabalhos, fez a sistematização e enviou 2 (dois) documentos- GT Oferta e Demanda, Relatório Final e os Anexos [...] O relatório para quem já leu sabe que é muito rico em informações e dados [...] temos um bom trabalho de avaliação própria dos nossos cursos da UEG.” O presidente solicitou a cópia do relatório de credenciamento da universidade, junto com o relatório da comissão de 2011, que seria a base para fazer um planejamento da Universidade para curto, médio e longo prazo [...] (CsU, ata n. 85, de 04 de setembro de 2014, grifo nosso).

A conselheira [...] apresentou o *Grupo de Avaliação Permanente – GAP*, equipe de assessoria, que foi instituído a partir do trabalho do GT de Política de Oferta e Demanda de Vagas, com o objetivo de buscar acompanhar os cursos de graduação da UEG [...] Após as discussões, o presidente apresentou os seguintes encaminhamentos [...] 3) que os cursos com nota entre 5 e 6 sejam reavaliados pelo GAP e por uma comissão, a partir de um novo instrumento, que deveria considerar tanto as reuniões regionais e a partir dos dados demográficos [...] propondo, neste caso, que fosse montada uma *comissão formada pelo GAP e alguns conselheiros do CsU* para reavaliar os cursos da UEG [...] (CsU, ata n. 92, de 26 de agosto de 2015, grifo nosso).

A conselheira [...] sugeriu criar um novo parágrafo no art. 5o, determinando que, no processo de avaliação e reestruturação dos cursos, *fosse considerado o trabalho já realizado pelo Grupo de Avaliação Permanente (GAP)* (CsU, ata n. 101, de 29 de março de 2017, grifo nosso).

Segundo o presidente, essa resolução institui também a *Comissão de Avaliação e Reestruturação dos Cursos de Graduação (CAR) da UEG*, que coordenará, fiscalizará e auxiliará os cursos no cumprimento do disposto na resolução, além de realizar visitas nos cursos com conceito insuficiente para discutir com os colegiados e os discentes estratégias de melhoria do índice. Segundo o presidente, a *CAR* também visitará cursos que serão avaliados no Enade no final do ano e terá até o mês de outubro para fazer os encaminhamentos para o exame, inclusive com relação ao preenchimento do relatório socioeconômico. [...] O presidente disse que a *CAR* vai receber, via portaria, uma série de atribuições para efetivamente coordenar e fiscalizar esse processo (CsU, ata n. 101, de 29 de março de 2017, grifo nosso).

Segue-se, também, as resoluções e portarias que regulamentaram esses grupos e comissões: *Portaria n. 704/2013*, que nomeia os integrantes do GTPODV da UEG; *Portaria n. 0733/2013*, que nomeia a Comissão de acompanhamento do Grupo de Trabalho – Política de Oferta e Demanda de Vagas; *Resolução CsU n. 720/2015*, que aprova a reavaliação dos cursos da UEG com nota entre 5,0 e 5,9⁵⁸, nos termos da Política de Oferta e Demanda de Vagas da

⁵⁸ Em 2014, a UEG constituiu um Grupo de Trabalho (GT) que atuou como uma assessoria com vistas às ações de replanejamento. O GT propôs uma metodologia de avaliação externa aos *campi*, realizada por pares, que incluía: a) os resultados obtidos pelos cursos no Conceito Preliminar de Curso; b) a pertinência geoeconômica dos cursos com o seu entorno, organizado por regiões de influência; c) demanda pelos cursos oferecidos nos processos seletivos; d) relação ingressantes/concluintes; e) infraestrutura dos *campi*; f) capacitação do corpo docente para a pesquisa; g) proposição ou criação de mestrados e doutorados, entre outros [a partir desses

UEG, até o dia 15 de dezembro de 2015, sob a liderança da PrG, por comissão mista composta pelo GAP e pelos conselheiros do CsU; *Resolução CsU n. 804/2017*, que estabelece procedimentos para suspensão de oferta de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação da UEG com base nos conceitos do Enade e CPC, cria a CAR dos cursos; *Resolução CsA n. 1023/2017*, que aprova o Regulamento do GAP da UEG, conforme disposto no Anexo Único desta Resolução.

Ainda que fora do período abarcado por esta pesquisa, vale ressaltar que conforme a *Resolução CsU n. 888/2018*, foi criado o *Programa UEG 5: caminhos para a excelência*, da Universidade Estadual de Goiás, e aprovado o seu regulamento, conforme disposto no Anexo Único da Resolução, o qual dispõe sobre a finalidade, composição, competências, funcionamento e resultados esperados. No Art. 2º encontra-se que a Comissão Coordenadora do UEG 5 substituirá a CAR, assumindo todas as suas atribuições previstas na Resolução CsU n. 804, de 29 de março de 2017, o que demonstra a continuidade dessa estratégia de criação de comissões e programas para a melhoria dos resultados da UEG nas avaliações externas.

A criação de comissões, grupos de trabalho e programas revela um desdobramento claro da dupla avaliação, principalmente, pela intensa preocupação com o Enade, o CPC e o IGC, que passaram a ser comuns aos processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes, a partir da aprovação da Resolução CEE/PLENO, N. 03, de 29 de abril de 2016, que reformulou o Sistema Estadual de Educação Superior ao revogar a Resolução CEE/PLENO, N. 02, de 06 de julho de 2006.

A nova regra inclui “os resultados das avaliações externas (Exame Nacional de cursos – ENADE, Índice Geral de Cursos – IGC) como balizadores dos indicadores de avaliação interna da instituição” (GOIÁS/CEE, 2016). Isto se efetiva concretamente da seguinte maneira: consideração dos processos avaliativos do próprio CEE/GO e do Sinaes para a emissão do conceito institucional para fins de credenciamento; dispensa de avaliação *in loco* para reconhecimento dos cursos com CPC 3 a 5; utilização do instrumento de avaliação de cursos presenciais de graduação compatibilizado com os instrumentos avaliativos utilizados no Sistema Federal, o qual foi aprovado juntamente com esta Resolução.

A pesquisa documental revela imediata reação da administração central, ao informar em Reunião Plenária do CsA que

elementos foram criados instrumentos para a avaliação com várias faixas de pontuação] Os resultados seriam usados para a tomada de decisão acerca da manutenção plena do curso em sua condição atual; alteração do turno de funcionamento; mudança da modalidade de ensino de seriado/semestral para modular presencial ou modular EaD; e) alteração do grau acadêmico (bacharelado, licenciatura, tecnólogo); suspensão temporária do processo seletivo; substituição do curso por outro; ou extinção progressiva do curso (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 163).

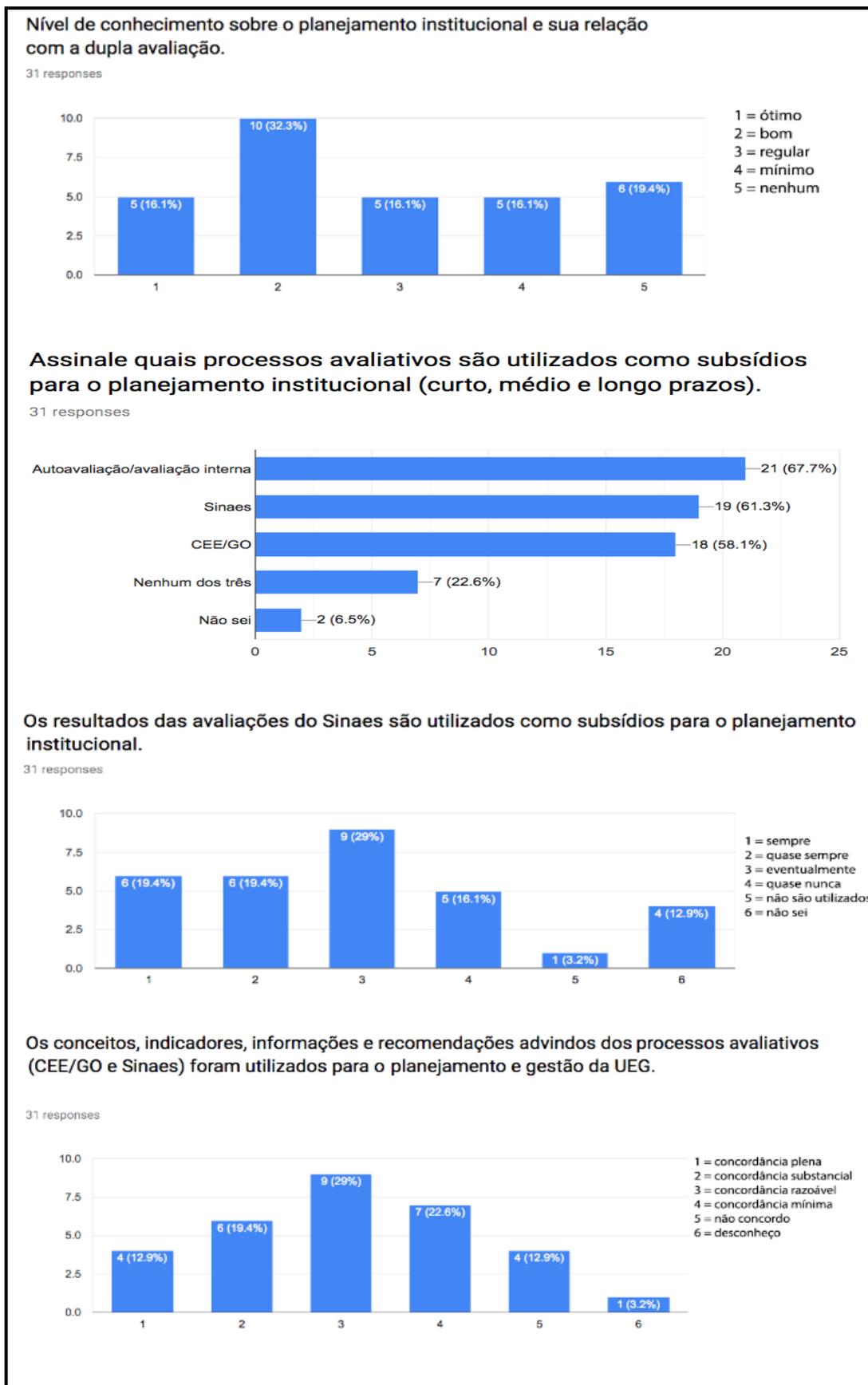
[...] consoante a *nova resolução do Conselho Estadual*, nos cursos que tiverem nota 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), *não há a necessidade de visita de especialistas*; ao avaliar o PPC, no entanto, o relator do processo no Conselho Estadual pode apresentar questionamentos e solicitar uma visita ao Câmpus. Disse que já há comissões para avaliar cursos com nota 2 no Enade [...] (CsA, ata n. 151, de 23 de novembro de 2016, grifo nosso).

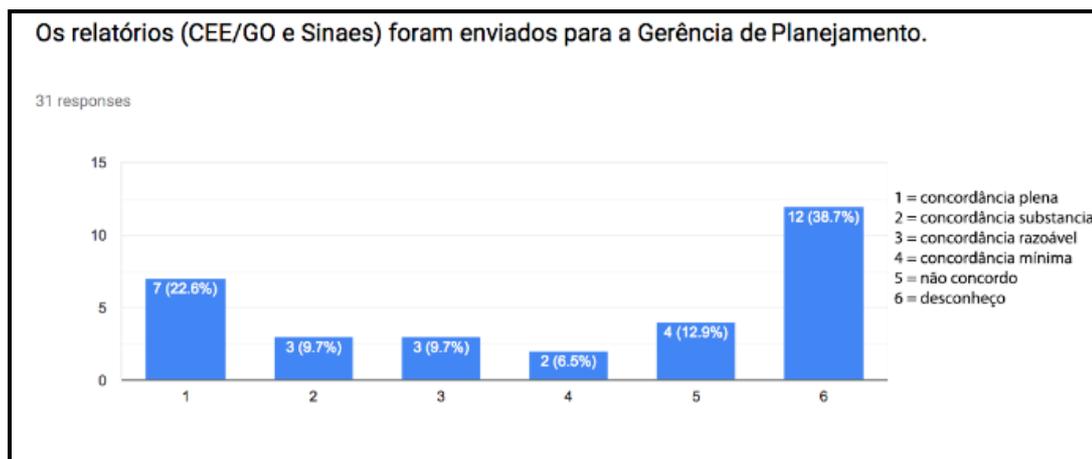
A nova regulamentação do CEE/GO lançou mais peso sobre os resultados do Enade e reforçou a estratégia de utilização dos grupos, comissões e programas para acompanhamento desses resultados e ações para melhoria dos índices. Contudo o uso mútuo desses indicadores não representa a articulação entre o CEE/GO e a CONAES/INEP/MEC, uma vez que estão em questão disputas e interesses

Os diversos relatórios de autoavaliação apresentam a necessidade de incorporação dos resultados desses processos no planejamento da gestão acadêmico-administrativas (UEG, GerAI/CPA, 2012, 2013). As avaliações internas e externas trazem informações, dados e conclusões fundamentais para o planejamento de uma IES (GAZZOLA, 1994; NOTA TÉCNICA N. 14/2014 – INEP/MEC). Os pesquisadores do subcampo da avaliação institucional afirmam a sua importância para o planejamento e tomada de decisões na IES (BELLONI, 2000; DIAS SOBRINHO, 2000; RISTOFF, 2000).

Sendo assim, foi relevante pesquisar a relação entre a dupla avaliação e o planejamento da UEG. Os resultados da pesquisa são expostos no quadro 34:

Quadro 34 – Nível de conhecimento e relação dos processos avaliativos e o planejamento institucional.





Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Sobre esta relação, a maioria dos sujeitos assinalou conhecê-la, bem como consideraram que seus processos avaliativos subsidiaram o planejamento institucional, inclusive com a utilização dos conceitos, indicadores, informações e recomendações advindos dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes).

É revelador constatar que 1/3 dos sujeitos diretamente ligados à administração central da Universidade, alguns inclusive diretamente envolvidos com a GerPLAN, não conheçam ou conheçam apenas minimamente a relação entre avaliar e planejar, mais precisamente, desconhecem ou não utilizam os resultados dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) no planejamento institucional. Os processos avaliativos fazem um diagnóstico, apontam fragilidades e potencialidades, apresentam indicadores, resultados, enfim, permitem uma visão global da Universidade essencial para fundamentar o planejamento e as consequentes decisões, ações e atividades da sua administração central.

Por outro lado, esses dados ratificam o já demonstrado nas questões anteriores. Há incongruência e contradição entre o fato de que aconteçam as devolutivas dos resultados dos processos avaliativos e o conhecimento delas derivado provoque a percepção de sua utilização, mas que esse uso não se confirme na prática dos gestores da administração central.

Botelho (2016, p. 273) afirma que a devolutiva dos processos avaliativos se define em dois momentos:

[...] a apresentação dos resultados, cujas ações competem à CPA, e o seu uso, que já se insere nos efeitos que competem aos gestores. Belloni et al. (2008, p. 111) alertam que “os resultados possibilitam que sejam alcançados os objetivos da avaliação tanto em relação à autoconsciência de cada indivíduo, setor ou da instituição como um todo, quanto em relação à tomada de decisão individual ou institucional”.

Constata-se a ausência do segundo momento nas relações entre a GerAI e a GerPLAN, pois não há uso efetivo das devolutivas dos processos avaliativos, o que foi reafirmado pela falta do encaminhamento dos relatórios dos processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes para a GerPLAN, conforme resposta da maioria dos sujeitos respondentes, especialmente, dos sujeitos ligados diretamente à GerPLAN, o que permite inferir que essas gerências não estão devidamente articuladas, havendo um descompasso entre os agentes que avaliam e planejam a Universidade de forma mais direta.

A pesquisa documental revela que os relatórios de autoavaliação trazem a importância de se utilizar os resultados das avaliações para o planejamento e, também, fazem recomendações nesse sentido. Por exemplo, “59 – *Estudos e providências sobre os resultados das avaliações da UEG provenientes dos órgãos externos (MEC/INEP/SINAES, CAPES e CEE) no planejamento das ações institucionais*” (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 122, grifo nosso). Tomaram como referência e parâmetro as dimensões do Sinaes, dentre elas a dimensão 8 - Planejamento e Avaliação:

[...] que trata dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional. Observando o *planejamento e a avaliação como instrumentos integrados*, elementos de um mesmo *continuum*, partícipes do processo de educação superior. Esta dimensão está na confluência da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucionais (UEG, GerAI/CPA, 2017, p. 147, 148, grifo nosso).

Chegaram a apresentar o planejamento de ações institucionais como ponto forte dos *campi* (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 119). Fizeram menção, também, aos trabalhos de estudo e planejamento para reestruturação de cursos da Universidade (UEG, GerAI/CPA, 2011, p. 5). No entanto, outros documentos revelam que se trata de um apelo que nem sempre se concretiza, como por exemplo:

A vice-presidente informou que reconhecendo o trabalho da comissão própria de avaliação, ela seja o 4º inciso desse art., até porque a avaliação institucional avalia aplicando filtros nas avaliações relacionadas a cursos, e traz dados muito interessantes da visão do aluno sobre o curso. “Então, se vai levantar potencialidade, fragilidades e definir metas para professor, gestor, coordenação e universidade enquanto administração “*é para definição de metas?*” (CsA, ata n. 129, de 21 de agosto de 2013, grifo nosso).

O presidente, antes de passar a palavra à plenária, disse que já havia falado por várias vezes ao professor, mas antes que ele faça sua consideração, desejaria fazer mais uma: “se nós quisermos levar nossos atuais cursos, que estão na casa de 5 para 6, o próximo grupo 6 a 7, nós *temos que levar planejamento e avaliação à sério* [...] solicito a cópia do relatório de credenciamento da universidade, junto com o relatório da comissão de 2011, que seria a base para *fazer um planejamento da Universidade para curto, médio e longo prazo* [...] (CsU, ata n. 85, de 04 de setembro de 2014, grifo nosso).

Um sujeito da pesquisa resume assim a realidade

[...] em alguns momentos, especialmente durante reuniões do CSU, houve algumas devolutivas a respeito dos procedimentos e resultados de avaliação, todavia, essas devolutivas não ocorreram *de maneira direcionada e sistematizada com as gerências*, de modo que pudesse haver um processo *maior de envolvimento* e discussão sobre os desdobramentos dos resultados avaliativos ou das necessidades e oportunidades de *incorporação dos mesmos no planejamento das ações da gerência* (sujeito J do grupo 2, grifo nosso).

Portanto, mais uma vez, vale enfatizar, a questão central se desloca da apresentação e divulgação dos resultados para a sua incorporação nas questões que envolvem o planejamento e tomada de decisões da Instituição de forma mais consistente na busca de soluções para os problemas encontrados. É preciso ir além da mera divulgação dos resultados, trabalhando-os com os diversos setores da Instituição. Faz-se necessário a melhor sistematização dessas discussões e maneiras de estimular a participação, envolvimento e internalização desses resultados no *habitus* gestor da UEG, na perspectiva da autonomia da Universidade e não como coerção incorporada.

Constata-se a ausência da relação consistente entre a dupla avaliação e o planejamento. Mas, por que isto acontece?

O primeiro indício foi encontrado por Botelho (2016, p. 70), quando detectara que a ênfase da área de planejamento da UEG estava “[...] voltada para a política orçamentária, deixando, então, uma lacuna em termos de pensar a UEG em sua totalidade. Outro indicativo se apresenta por um sujeito da pesquisa quando afirma que para o “que se planeja não há orçamento financeiro para executar” (sujeito W do grupo 2), confirmando, como mencionado, que o orçamento é insuficiente e não é diretamente aplicado a partir dos resultados das avaliações.

Noletto (2018) ao estudar as relações da Instituição com o governo do estado de Goiás e a definição do *habitus* gestor da UEG, identificou questões que estão ligadas e ajudam a responder à pergunta colocada:

[...] a Administração Central e Órgãos Colegiados estão em consonância com um modo de fazer gestão aderente ao campo político e da base de sustentação partidária do governo do estado de Goiás [e as] limitações definidas pelo governo do estado de Goiás que impedem a autonomia universitária, mantendo a gestão da Universidade dependente nos processos decisórios relativos à gestão dos recursos financeiros (p. 287).

A autora detectou problemas relacionados a autonomia, dependência na decisão dos recursos financeiros, que se originam nas relações existentes no campo, especialmente, com o campo político. Conforme ela (*op. cit.*, p. 278)

Observa-se no processo de constituição do *habitus* gestor a busca de um *modus operandi* mais acadêmico, embora estejam implícitos os embates e tensões decorrentes das condições objetivas da instituição, de sua posição no campo da educação superior e das suas relações com o campo político.

Por isso, continua (*id. ibid.*, p. 273)

Observaram-se proposições mais acadêmicas e não carregadas de temas da política em grande proporção, porém, verificou-se, uma preocupação com índices, avaliação de cursos e pontuação de corte dos cursos, que, na ocasião, incidia sobre a manutenção ou não de cursos; observou-se uma alusão à política do governo com a não tolerância a baixos índices.

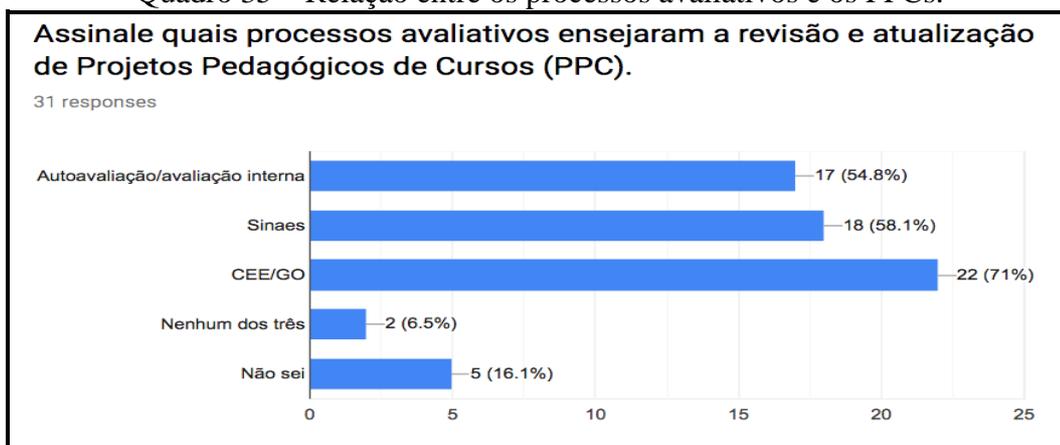
Estas observações da autora foram confirmadas na pesquisa documental, em que a maioria das resoluções relacionadas aos processos avaliativos diz respeito aos índices e aos conceitos neles obtidos, bem como à pressões do campo político.

Evidencia-se assim, a necessidade de maior esclarecimento aos gestores sobre a dupla avaliação institucional, sua exigência, valor, resultados, discussão e, principalmente, autonomia para que a sua concepção seja incorporada ao *habitus* de gestão e, conseqüente, utilização como parâmetro para o planejamento e tomadas de decisão da administração central da UEG.

Quanto ao PDI, ainda que seja o principal documento de planejamento de uma IES, inclusive como parâmetro para as avaliações externas e busca da qualidade dessas instituições (NASCIMENTO, 2008; UEG/GerAI/CPA, 2012), não houve na pesquisa de campo e na pesquisa documental dados que demonstrassem a relação consistente entre os resultados da dupla avaliação e a elaboração ou revisão do PDI. O mesmo ocorreu em relação ao PPI. É importante mencionar que o PDI e o PPI em vigor foram construídos antes do período abarcado pela pesquisa, quando ainda não se tinha a dupla avaliação nos moldes atuais, ao que pode ser reputado este resultado.

A relação entre os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) e os PPCs foi identificada pela análise documental e pelos resultados expostos no quadro 35:

Quadro 35 – Relação entre os processos avaliativos e os PPCs.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos considerou que os resultados das avaliações (CEE/GO e Sinaes) foram utilizados para subsidiar a revisão e atualização de PPCs. Nota-se uma prevalência dos processos avaliativos do CEE/GO, que são mais próximos dos cursos, quando do reconhecimento ou renovação de seu reconhecimento. Alguns documentos da Instituição comprovam esta relação, como por exemplo:

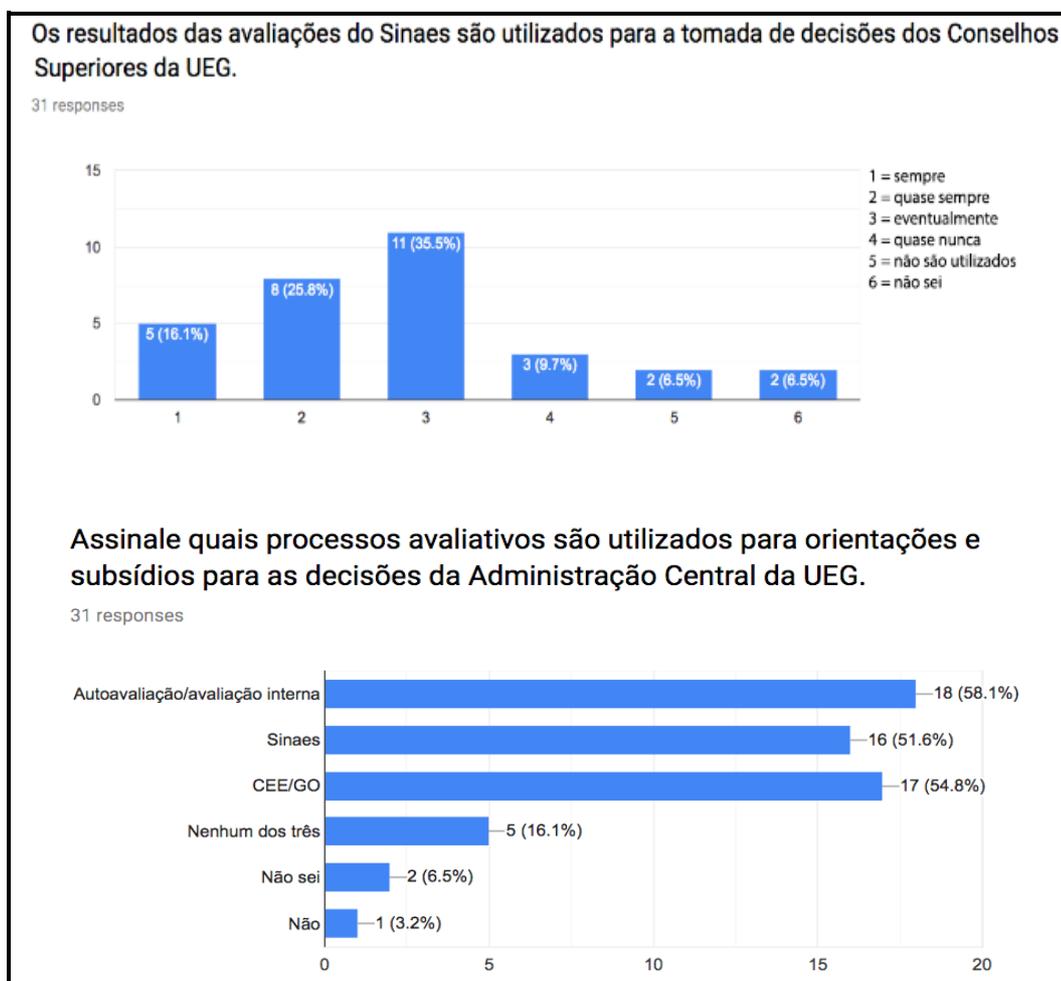
A conselheira [...] solicitou a palavra e relatou [...] a problemática que veio à tona em relação aos *projetos pedagógicos* [...] que estão em atraso e foi sugerido constituir uma comissão e que o curso que não estiver com o processo regularizado não possa ofertar vagas. Sugeriu passar essa problemática para o Grupo de Trabalho sobre Oferta e Demanda de Vagas que possa discutir sobre isso e será um critério para ofertar [...] O conselheiro [...] pediu mais ênfase e expansão do prazo, porque o NDE e os colegiados estarão mais envolvidos com os *PPCs* (CsA, ata n. 129, de 21 de agosto de 2013, grifo nosso).

Com a palavra, a conselheira [...] disse que a Pró-Reitoria de Graduação (PrG) tem enviado ao Conselho Estadual de Educação os *PPCs* de todos os cursos com vencimento em 31 de dezembro de 2016, juntamente com os pareceres. Disse que, a cada curso para o qual o Conselho Estadual exigiu reconhecimento, foi formada uma comissão de especialistas para visitar o curso, ver as condições da oferta de vagas e apresentar um parecer sobre o reconhecimento. Informou que, consoante a nova resolução do Conselho Estadual, nos cursos que tiverem nota 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), não há a necessidade de visita de especialistas; ao avaliar o *PPC*, no entanto, o relator do processo no Conselho Estadual pode apresentar questionamentos e solicitar uma visita ao Câmpus (CsA, ata n. 151, de 23 de novembro de 2016, grifo nosso).

A administração toma suas decisões e pauta as decisões dos Conselhos Superiores a partir de vários elementos. Há pressões internas, da sua comunidade acadêmica e externas, da sociedade, de forma geral. São disputas e interesses em jogo, especialmente, os advindos do campo político.

Neste contexto, procurou-se verificar a relação dos processos avaliativos e as decisões dos órgãos colegiados e a administração central da UEG. Os resultados podem ser vistos no quadro 36:

Quadro 36 – Relação entre os processos avaliativos e tomadas de decisões na UEG.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Observa-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa concordou que os resultados das avaliações do Sinaes foram utilizados para a tomada de decisões dos Conselhos Superiores (CsU e CsA) e que esses processos avaliativos fornecem orientações e subsídios para as decisões da administração central da UEG.

Um dos sujeitos, por exemplo, afirmou que

Os resultados relativos ao Enade, CPC, IGC, e o seu acompanhamento ao longo dos anos, *serviram de base para encaminhamento de resoluções* ao Conselho Universitário no sentido de sintonizar e equacionar avaliação externa com processos de qualificação interna tendo a excelência acadêmica como elemento norteador (sujeito N do grupo 1, grifo nosso).

No entanto, alguns sujeitos assinalaram que esses resultados quase nunca, não são utilizados para esse fim ou não souberam responder e, também, que nenhum dos processos elencados forneceram elementos para a tomada de decisão da administração central ou não souberam responder se existe esta relação direta.

Já a análise dos documentos institucionais corrobora a afirmação de que o resultados dos processos avaliativos deram lugar e foram base para resoluções dos Conselhos Superiores, dentre eles:

Os Gestores da Administração Central destacam como potencialidade da UEG, a implementação do Projeto de Avaliação Institucional, a participação da comunidade acadêmica nas atividades avaliativas, a análise e divulgação dos resultados da avaliação institucional da UEG com informações disponíveis à comunidade acadêmica. Destacam a ocorrência de ações e mudanças em decorrência dos resultados da avaliação interna de 2012 (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 121).

O presidente explanou que institucionalmente nos trabalhos a partir desse resultado do Grupo de Trabalho – GT, terá uma nova avaliação dos cursos na faixa 5,0, para 2016. A proposta será refinar os indicadores dos instrumentos e repassar todos os cursos novamente, porque agosto de 2016, terá um novo ranking dos cursos [...] “Então, professor [...], primeiro seria tentar um *mecanismo de força*, para levar esses cursos que estão com o desempenho a quem, a superar as fragilidades, e em 2016, nova avaliação para diagnosticar um *novo ranking*” (CsA, ata n. 129, de 21 de agosto de 2013, grifo nosso).

A *resolução nº 54* previa que os cursos alocados na faixa dos 5,0 a 5,9 deveriam assinar um Termo de Compromisso. Assim, a resolução vai para o regulamento, e conforme a resolução trouxe para o CSU. Os colegiados nessa faixa de nota devem tomar ciência dos relatórios referente ao seu curso. Existe relatório de avaliação pelo Conselho Estadual, existe relatório disponível do ENADE, locais, outros tipos de relatórios e o GT. O presidente leu e explicou o Termo de Compromisso [...] (CsA, ata n. 129, de 21 de agosto de 2013, grifo nosso).

A proposta foi aprovada por unanimidade como *Resolução CsU n. 18*, de 27 de agosto de 2015. Antes de encerrar os trabalhos, o presidente alertou sobre a necessidade de avaliar o conteúdo da Resolução que aprovou a reavaliação dos cursos na faixa 5 e a criação da comissão mista de avaliação, composto pelo GAP e conselheiros do CsU, [...] que foi aprovada por unanimidade como Resolução CsU n. 15, de 27 de agosto de 2015 (CsU, ata n. 92, de 26 de agosto de 2015, grifo nosso).

Na sequência, o Presidente expôs a necessidade de discussão do assunto Enade, primeiramente, no Conselho Acadêmico (CsA) e, após, no Conselho Universitário (CsU) e sugeriu, além disso, a criação de uma *resolução especial*, que preveria a suspensão da oferta de vagas no próximo processo seletivo no caso de cursos que obtiverem a nota 1 (um) no Enade [...] elucidou que *várias ações foram realizadas* visando ao estabelecimento de políticas de valorização do Enade, entre elas, o incentivo da Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (BIP) aos professores doutores que não orientavam alunos da iniciação científica, bem como a existência da exigência nos editais do Programa Pró-eventos de que os professores devem comprovar o comparecimento às reuniões do Colegiado dos seus Cursos e reforçou, por fim, que o Enade deve ser um compromisso do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e dos Colegiados de Curso de cada câmpus (CsU, ata n. 148, de 11 de fevereiro de 2016, grifo nosso).

Informou que foi enviada uma proposta de *minuta de resolução* para análise do Conselho Universitário (CsU) que suspende a oferta de vagas em cursos que tirem nota 1 (um) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e/ou 2

(duas) vezes seguidas nota 2 (dois) no Conceito Preliminar do Curso (CPC). Declarou que se trata de uma medida semelhante à cláusula de barreira, que gerou muitas discussões, mas que, no final, resultou em 5.000 (cinco mil) inscrições a mais no processo seletivo de 2017/1 que no processo seletivo de 2016/1. Disse que a comissão irá se desdobrar em dois grupos e visitar os cursos com nota 2 no Enade e que tenham alunos que farão o exame no final do ano, para promover discussões. (CsA, ata n. 152, de 22 de novembro de 2017, grifo nosso).

Essas discussões foram algumas selecionadas para mostrar o uso comum dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) e que resultaram, por exemplo, na Resolução CsU n. 804/2017, que estabeleceu procedimentos para suspensão de oferta de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação da UEG com base nos conceitos do Enade e CPC e, também, na criação da CAR.

Ao dar oportunidades para os sujeitos da pesquisa mencionarem de forma aberta decisões, ações atividades decorrentes dos processos avaliativos, um gestor enfatiza que

As diferentes avaliações externas e internas *aportam subsídios* que são utilizados diferentemente na elaboração de políticas institucionais visando ao desenvolvimento e qualificação das *atividades desenvolvidas* pela universidade. No caso do PDI e PPI, os resultados obtidos nos processos avaliativos, conjugados com as políticas institucionais já delineadas, estão servindo para a *revisão do PDI*, cuja vigência expira em 2019 (sujeito N do grupo 1, grifo nosso).

Das outras manifestações, um sujeito da pesquisa do grupo 2 e outro do grupo 3 reafirmaram a constituição de comissões ou grupos de trabalho para analisar os resultados das avaliações internas e externas, propor medidas e, também, preparar a comunidade acadêmica para receber essas avaliações, como ações mais visíveis. O sujeito T (grupo 2) afirmou que o fechamento de cursos seria desdobramento dos processos avaliativos, no entanto, outro do mesmo grupo, afirmou que “Medidas aprovadas nos últimos 3 anos muitas vezes não são cumpridas e adiadas, visto que poderia suspender vestibular de alguns cursos”. O sujeito D (grupo 2) concordou que tem havido mudanças nos últimos 3 anos decorrentes desses processos avaliativos, mas não identificou nenhuma além das abordadas pelo instrumento de pesquisa.

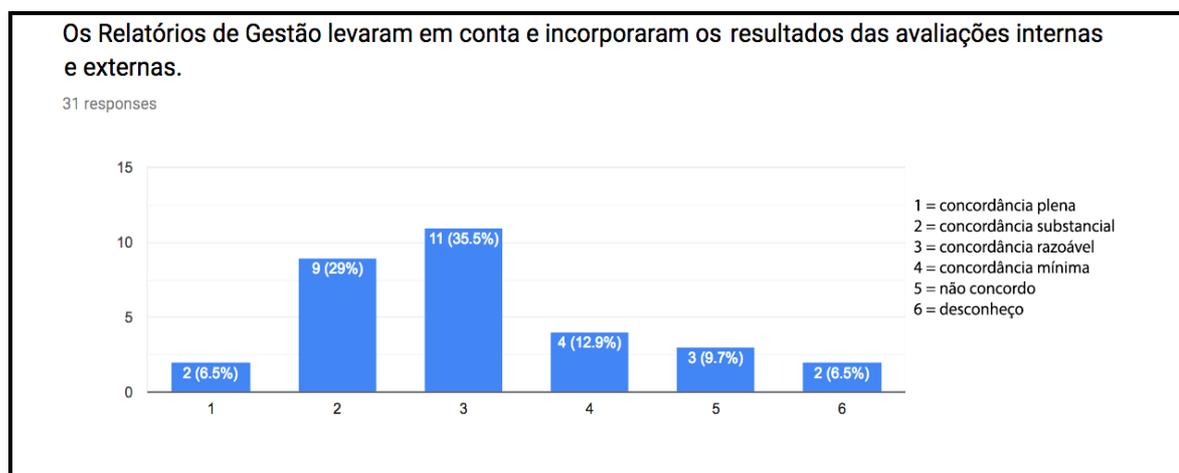
Neste conjunto de respostas, os sujeitos reafirmaram algum nível de efetividade dos processos avaliativos, como a existência de tomada de decisões e ações como desdobramentos desses processos, mas houve duas assertivas destoantes, a primeira as “[...] avaliações recebidas pela UEG, sejam internas ou externas não têm sido utilizadas para tomada de decisões de investimento, melhorias ou estabelecimento de uma política de ensino. Grande parte tem sido engavetadas e esquecidas” (sujeito E1 do grupo 3) e a segunda, na qual não se

afirmou a inexistência dessa utilização, mas, a sua não efetividade por falta de orçamento financeiro (sujeito W do grupo 2).

Estas afirmações abertas dos sujeitos, corroboradas pelo conjunto de questões anteriormente analisadas, representam o movimento dialético existente entre as assertivas de utilização e não utilização desses resultados, cuja síntese são suas utilizações intencionais, fruto dos interesses, disputas, lutas das relações internas e externas da Universidade e das mediações no campo, em grande parte definidas pelo campo político, que mantém “[...] a gestão da Universidade dependente nos processos decisórios relativos à gestão dos recursos financeiros” (NOLETO, 2018, p. 287).

Outra possibilidade de análise sobre a clareza da relação entre a dupla avaliação e as decisões e ações da administração central é a verificação de sua presença nos Relatórios de Gestão. A existência da relação entre os Relatórios de Gestão e os Relatórios de Avaliação Institucional é apresentada no quadro 37 e na pesquisa documental:

Quadro 37 – Relação entre os Relatórios de Gestão e os Relatórios de Avaliação Institucional.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Sobre a afirmação de que os Relatórios de Gestão levaram em conta e incorporaram os resultados das avaliações internas e externas, a maioria dos sujeitos concordou. No entanto, houve algum nível de discordância e desconhecimento dessa incorporação, o que pode indicar que a administração central da UEG não explicita a relação direta de suas decisões e os resultados da dupla avaliação.

Embora seja complexa, essa identificação é relevante porque é uma das comprovações consistentes dos desdobramentos da dupla avaliação na administração central da UEG, objeto desta pesquisa.

Os Relatórios de Gestão a que tivemos acesso foram publicados a partir de 2012 e as menções aos processos avaliativos encontradas, na maior parte se referem à sua execução pelos setores envolvidos, particularmente a GerAI, CPA e PI. Há poucas citações a ações mais diretamente relacionadas aos outros setores e à equipe da Reitoria.

As citações serão apresentadas com a indicação do ano de publicação do Relatório, mas, são quase todas repetidas em todos os Relatórios até 2017.

O Relatório de Gestão de 2012 traz duas ações importantes no contexto da gestão institucional, que irão se adensar até o ano de 2017, como amplamente discutido neste trabalho, o Relatório da Comissão de Estudos sobre a UEG – Portaria Setec N. 12, de 14/03/2011 e o Relatório da Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos nas Unidades Universitárias da UEG – Portaria/GAB n. 1.153/2009 (concluído em 2011). Nas discussões dos conselhos superiores sobre a reestruturação da Universidades, muitas vezes denominada de redesenho institucional, há várias referências a esses relatórios.

Na relação com o CEE/GO, foram destacados o “[...] reconhecimento e a renovação de reconhecimento de vários cursos” e a constatação de que a “[...] demanda por avaliações na Universidade cresce em ritmo acelerado, devendo culminar em 2013 com a renovação do credenciamento da UEG” (UEG, Relatório de Gestão, 2012, p. 16).

A dupla avaliação foi mencionada quando se apresenta o papel da GerAI de

[...] verificar o desempenho da Universidade Estadual de Goiás em atendimento as exigências legais estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo executor é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), obedecendo as exigências legais reiteradas pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), órgão regulador no Estado de Goiás (UEG, Relatório de Gestão, 2013, p. 106).

A GerAI foi apresentada como

[...] o setor responsável pela realização da autoavaliação e por outras tarefas que contribuem para o planejamento acadêmico e administrativo da Universidade, ao identificar estratégias, instrumentos e ações institucionais necessárias para a formulação de políticas de largo alcance, além de fornecer subsídios para a necessária prestação de contas à sociedade (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 24).

Este trecho deixa clara a ligação do trabalho da GerAI com o planejamento institucional e a formulação de políticas institucionais, bem como a prestação de contas à sociedade.

O Relatório de Gestão se refere à Avaliação Institucional na sua dupla dimensão num constante processo de amadurecimento na UEG e na perspectiva que suas ações

[...] envolvem procedimentos complexos, múltiplos instrumentos e agentes com o objetivo de contribuir para a transformação qualitativa da educação superior, o melhoramento acadêmico e pedagógico e o aprimoramento da gestão. Exigem de todos os envolvidos o cumprimento de inúmeras tarefas, dentre elas, merece destaque a atividade de autoavaliação (UEG, Relatório de Gestão, 2012, p. 16, 83, 84).

Para desenvolver ações tão complexas, vários segmentos da comunidade acadêmica “[...] passaram por uma qualificação sobre os processos avaliativos e sua inserção no planejamento. Tais atividades de avaliação buscaram e buscam melhorar o desempenho da Universidade em todas as suas dimensões (UEG, Relatório de Gestão, 2012, p.16).

Para tanto, foram realizados os Seminários de Avaliação Institucional, para toda a gestão e interessados da comunidade acadêmica e duas oficinas: destinadas aos membros e representantes da CPA e equipe da GerAI (UEG, Relatório de Gestão 2012). Estas informações estão detalhadas no relatório de autoavaliação:

I Seminário de Avaliação Institucional: Conhecer para Melhorar. Realização: 24 e 25 de novembro de 2011. II Seminário de Avaliação Institucional: Avaliar para Melhorar. Realização: 16 e 17 de maio de 2012. I Oficina de Avaliação Institucional: Sensibilização para a Autoavaliação. Realização: 28 de setembro de 2012. II Oficina de Avaliação Institucional: Orientações Técnicas para Elaboração dos Relatórios. Realização: 09 de novembro de 2012 (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 25).

Outro destaque, na sua relação com a dupla avaliação, é o lugar que ocupa os as notas do Enade, o IGC e o CPC. A manutenção do conceito 3 no IGC, que indica a qualidade dos cursos ofertados, relativo a 2011, foi celebrado com uma das conquistas da Instituição e a divulgação dos indicadores educacionais Enade, CPC e IGC está presente em todos os Relatórios de Gestão (UEG, Relatório de Gestão, 2012, p. 15; 2013b, p. 117).

Os relatórios, também, dão espaço à PI e o seu objetivo de “[...] prestar informações em nome da UEG no Cadastro e-MEC e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do ENADE” (UEG, Relatório de Gestão, 2013, p. 109, 110).

Também são apresentadas várias outras ações que merecem destaque, especialmente pelo levantamento e disponibilização de dados para pesquisa e suporte para tomada de decisões da administração central:

Criação do “UEG em Dados” na página da Avaliação Institucional no sitio da UEG: [...] dados e indicadores socioeconômicos e socioculturais com o objetivo de dar suporte aos professores/pesquisadores, professores/avaliadores e estudantes na realização de estudos e pesquisas. O acervo inclui dados sobre o Estado de Goiás e a

UEG e passa por atualização sistemática e constante.

Criação do Sistema Qualitas Avaliação Institucional: sistema de questionários online de Avaliação Institucional.

Mapeamento e análise dos cursos de graduação da UEG, a partir de dados do Enade, da situação e da estrutura de outras IES estaduais, sistematizando leituras sobre a quantidade de cursos análogos oferecidos pela UEG em Unidades próximas, e a interface destes com outras universidades no Estado – sendo denominado este elemento como sombreamento de cursos nos âmbitos interno e externo, respectivamente.

(UEG, Relatório de Gestão, 2012, p. 87; 2013, p. 38).

Os trechos a seguir revelam, de forma mais clara, desdobramentos diretamente relacionados à administração central, por isso aparecem no seu inteiro teor:

Estamos trabalhando de forma coletiva, conforme proposto no Plano de Trabalho – gestão 2012-2016 - Integração e Consolidação: caminhos para a excelência, em torno dos 14 eixos temáticos que fazem *interface* com o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), os Relatórios de Autoavaliação Institucional e demais documentos norteadores, para construir uma universidade pública de qualidade e que tenha o *reconhecimento interno e externo [...] referência na educação superior em Goiás* (UEG, Relatório de Gestão, 2013, p. 17, grifo nosso).

Foi um ano de *intenso trabalho*, com *densas interlocuções* com a Administração Central, com a comunidade acadêmica, com o Conselho Estadual de Educação de Goiás, com o MEC, várias instituições de ensino superior parceiras, ressaltando-se entre outros resultados, o início da construção dos projetos de cursos piloto em rede (extensão, pós-graduação e graduação), as discussões para criação do Conselho Gestor de Tecnologia da Informação, a capacitação, planejamento e oferta de disciplinas semipresenciais, a institucionalização e o fortalecimento do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR) e do Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC), bem como o trabalho para o credenciamento definitivo da Universidade junto ao MEC para a oferta da EaD (UEG, Relatório de Gestão, 2015, p. 118, grifo nosso).

Em 11 de junho de 2014 foi inaugurado o *novo prédio* do Campus, com *investimento de R\$ 3.7 milhões* na área edificada de 2.864,7 m². A partir de Janeiro de 2010 a melhoria do nível do ensino superior em Crixas foi significativa, inclusive com a *elevação dos índices do ENADE* dos cursos, alcançando em 2015 a nota (4) no Curso de Pedagogia e (3) no Curso de Redes de Computadores, a *renovação do reconhecimento* do curso de Pedagogia e o *Reconhecimento* do curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, a transferência para o novo prédio e *melhorias em todos os sentidos* no Campus (UEG, Relatório de Gestão, 2015, p. 242, grifo nosso).

Os Relatórios de Gestão evidenciam as relações e densas interlocuções no campo, o sentimento da necessidade de reconhecimento da Universidade e o uso da dupla avaliação para tal. As avaliações são tomadas em comum, com interfaces, como faces da mesma moeda.

As respostas aos questionários demonstraram que os itens elencados neste quadro são desdobramentos dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes), uma vez que são afetados ou

são frutos desta dupla e mista avaliação. Para maior clareza, estes desdobramentos foram aglutinados, por sua natureza ou função na gestão, em elementos legais e normativos, elementos institucionais e administrativos e, ainda, em elementos estratégicos, como detalhado no quadro 38.

Quadro 38 – Desdobramentos da dupla e mista avaliação

ELEMENTOS	CEE/GO	SINAES	DUPLA
ELEMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS			
Credenciamento e reconhecimento institucional* ⁵⁹	X		X
Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos*	X		X
Suspensão de oferta de cursos ⁶⁰		X	X
Carga horária docente	X	X	X
Autoavaliação ⁶¹	X	X	X
ELEMENTOS INSTITUCIONAIS E ADMINISTRATIVOS⁶²			
Planejamento ⁶³	-	-	-
Resoluções dos conselhos superiores			X
Decisões da administração central			X
GerAI e CPA			X
Comissões e grupos de trabalho			X
Processos seletivos			X
Construção, ampliação, reformas			X
Aquisições (livros, equipamentos, móveis, materiais didáticos etc.)			X
Regime de trabalho docente			X
Estabelecimento de convênios		X	
ELEMENTOS ESTRATÉGICOS⁶⁴			
Qualificação e titulação docente	X		X
Mudança de carga horária	X		X
RTIDP	X		X
Vinculação e distribuição de docentes doutores nos cursos	X		X

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁵⁹ * São funções do CEE/GO, mas a avaliação externa (e seus instrumentos) é balizada pelo Sinaes e dispensada para os cursos com CPC 3 no mínimo.

⁶⁰ Resolução CsU n. 804/2017 com suspensão de oferta de vagas nos processos seletivos com base no Enade e no CPC, mas com endosso do CEE/GO por meio da Resolução CEE/PLENO n. 03/2016.

⁶¹ A autoavaliação (e seus instrumentos) é pautada pelas dimensões e diretrizes do Sinaes, mas é prevista e faz parte da legislação do CEE/GO.

⁶² Os elementos institucionais e administrativos elencados, com exceção dos convênios, são pautados e balizados pelos processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes tomados um pelo outro, por isso caracterizados como oriundos da dupla e mista avaliação.

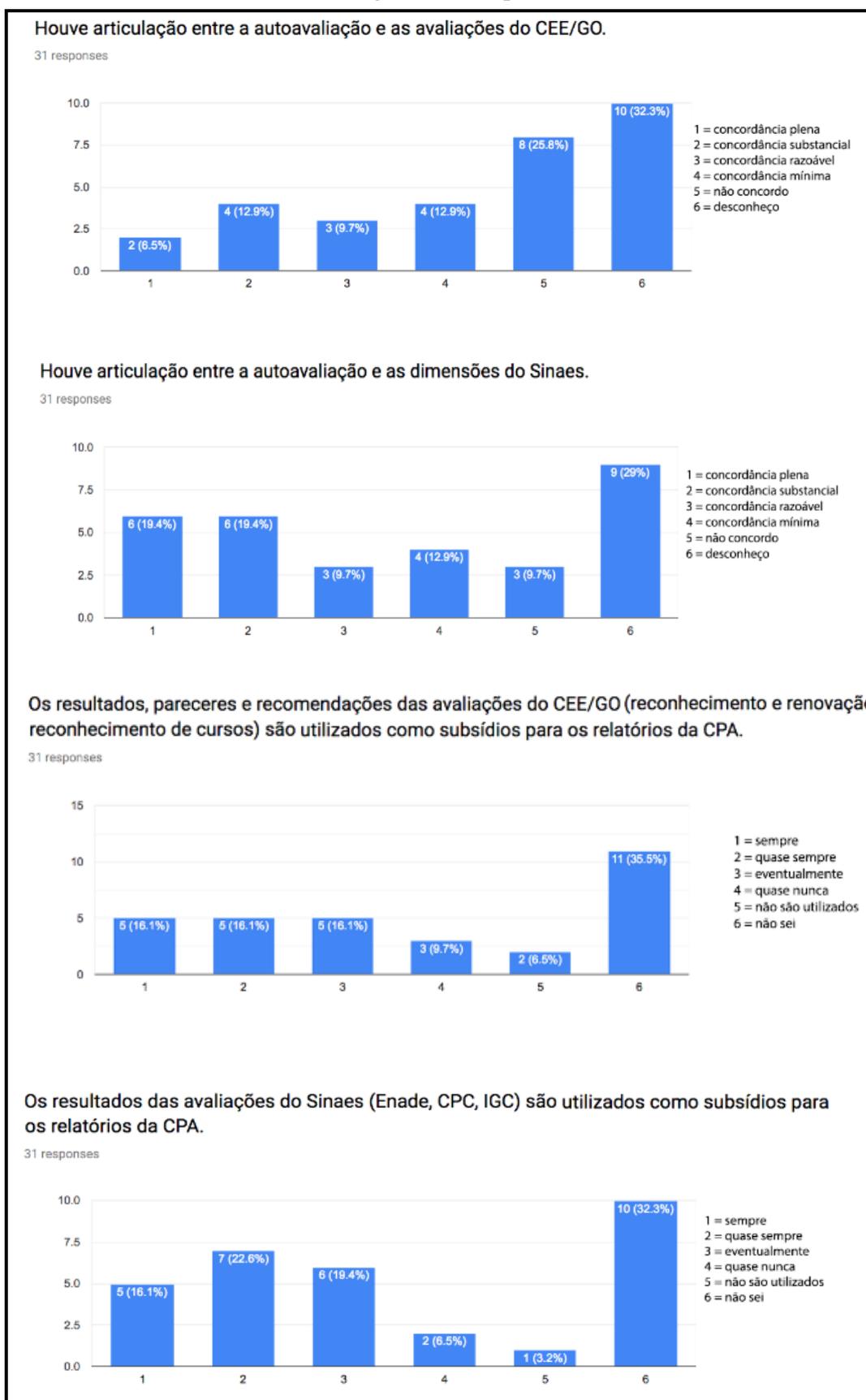
⁶³ Não houve constatação de um planejamento institucional e sua relação com os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes), a não ser uma relação, aparentemente apenas formal, no que diz respeito ao PDI, PPI. Quanto ao PPC há uma relação mais direta com a avaliação do CEE/GO, mas, indiretamente seus elementos são verificados pelo Enade e pelo questionário do estudante.

⁶⁴ Os elementos estratégicos elencados são adotados para atender as cobranças diretas do CEE/GO, mas, são indiretamente cobradas pelo censo da educação superior e pelo questionário do estudante e consequente atribuição dos indicadores de qualidade (CPC e IGC).

Esses elementos serão retomados nas considerações finais deste trabalho, uma vez que comprovam a tese nele defendida.

Os dados da pesquisa apresentados nesta seção revelam os processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes tomados como uma dupla avaliação, mas, isto não significa dizer que haja articulação entre eles. Como visto no capítulo II, a pesquisa bibliográfica revelou que nem sempre há articulação entre esses processos e entre os entes neles envolvidos, pois há disputas implícitas e às vezes explícitas. Também foi objetivo da pesquisa de campo e da pesquisa documental analisar estas relações e articulações. O quadro 39 apresenta os resultados da pesquisa de campo sobre a articulação entre os processos avaliativos:

Quadro 39 – Articulação entre os processos avaliativos.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Constatou-se algum nível de concordância sobre a articulação entre a autoavaliação e as avaliações do CEE/GO e da autoavaliação com as dimensões do Sinaes. Isto também ocorreu no que diz respeito à utilização dos resultados desses processos avaliativos para o trabalho da CPA, consolidado em seus relatórios de autoavaliação.

Mas, o destaque dos dados é o alto percentual de desconhecimento dessa articulação e utilização. Alguns relatórios de autoavaliação apresentam isto como fragilidade e assinalam a necessidade de “[...] realizar discussões e providências acerca dos resultados das avaliações advindas da comissão de especialistas e outras do Conselho Estadual de Educação (CEE)” e recomendam:

(1) que se desenvolva estratégias (programas ou projetos) de acompanhamento sistemático das práticas acadêmicas e dos resultados das avaliações externas, e (2) do mesmo modo, contemple no planejamento das ações institucionais, estudos e providências operacionais práticas sobre resultados de avaliações da UEG, provenientes de órgãos externos (MEC/INEP/SINAES, CAPES e CEE) (UEG, GerAI/CPA, 2013, p. 53).

Este desconhecimento é resultado, também, do desconhecimento dos relatórios de autoavaliação, pois neles é explicitado:

[...] os trabalhos avaliativos realizados neste relatório consideraram os princípios e objetivos contidos no Estatuto da UEG, conforme Decreto Estadual n. 7.441, de 8 de setembro de 2011, além de atender à determinação legal estabelecida pela Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Resolução CEE/GO PLENO n. 2, de 6 de julho de 2006 e a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n. 065, de 9 de outubro de 2014 (UEG, GerAI/CPA, 2013, p. 12; 2017, p. 37).

Esses dados mostraram que alguns sujeitos do grupo 1 tem preocupação com a articulação da avaliação interna com a avaliação externa, mas os sujeitos do grupo 3 (ligados à GerAI) tem percepção mais aguçada da necessidade da articulação entre o trabalho que realizam (autoavaliação) com as dimensões e índices do Sinaes e, também, com os processos do CEE/GO.

Nas questões abertas, um dos sujeitos da pesquisa foi bem direto ao ter afirmado que

A relação CEE/GO e Sinaes não se faz com clareza na minha visão haja vista que alguns poucos anos os Relatórios de Autoavaliação da UEG eram enviados ao CEE e não se obtinha nenhuma devolutiva. Desconheço como está esta relação atualmente. Aliás, todas as questões que trazem esta relação CEE/GO e Sinaes tornam-se tendenciosas porque por parte do Câmpus temos o cuidado de verificar e discutir todos os indicadores. No entanto, em relação ao CEE, nunca percebi nenhuma articulação (sujeito A1 do grupo 3).

Portanto, o que se constatou foi certa omissão do CEE/GO. Botelho (2016, p. 147) já identificara essa situação:

O CEE tem, como norma balizadora do Sistema Estadual de Goiás, duas resoluções que tratam da educação superior no Estado. A Resolução nº 277 (CEE, 2003), que aprova as orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e IES do sistema estadual de educação, a qual orienta as avaliações externas, mas não faz referência aos relatórios da avaliação interna. Embora tenha sido emitida anteriormente ao Sinaes, por ocasião do levantamento das informações desta pesquisa tais relatórios ainda não eram levados em conta [...].

Essa realidade se apresenta na articulação do CEE/GO com o Sinaes, tanto no que diz respeito à consideração dos resultados obtidos pela autoavaliação, quanto ao estreitamento e formalização das relações com a CONAES. Ainda, que se leve em consideração a Resolução CEE/PLENO N. 03/2016, que utiliza os índices e conceitos do Sinaes como elementos para definir as visitas *in loco* das comissões externas de avaliação das IES goianas e, também, uma possível oitiva da CPA, verifica-se que se mostra mais uma decisão unilateral do Conselho, com o objetivo de facilitar o trabalho de regulação e não a articulação. Carvalho e Assis (2018, p. 343) destacam que “[...] os processos de avaliação do CEE/GO são subsidiados pela União por meio do Sinaes, que consiste em um “referencial balizador” para a emissão do conceito final (GOIÁS, Resolução CEE/PLENO N. 03/2016, art. 10)”. No entanto, ainda não há evidências da articulação formal supostamente pretendida entre o CEE/GO, o Sinaes/MEC e a UEG, para além da citada Resolução.

Do seu início até 2011 o *habitus* gestor e o *ethos* institucional foram marcados pelo viés político, com relação mais intensa com o campo político. Depois da crise⁶⁵ que levou à intervenção na gestão da Universidade, houve uma intensa movimentação para que se constituísse um novo *habitus* gestor, pretensamente com maior valor para o capital acadêmico-científico do que político. A equipe da administração central assume o discurso acadêmico, de qualidade rumo à excelência, que pode ser constatado pelas diversas publicações e postagens pesquisadas. Neste contexto, houve grande preocupação com o processo de credenciamento institucional e com os resultados das avaliações internas e externas, mas, particularmente, com os resultados do Enade, com os CPC e com o IGC, que demonstraria a qualidade alcançada e, de alguma maneira, avaliaria, também, os resultados da

⁶⁵ Os anos de 2010, 2011 e 2012 foram de grande crise para a Universidade e foi marcada pela renúncia do reitor Luiz Antônio Arantes por causa de acusações de corrupção. A UEG sofre uma intervenção com a indicação da professora Eliana França, como vice-reitora, que na prática assume a direção da Universidade por alguns meses entre 2011 e 2012, até a indicação de Haroldo Reimer como reitor, após a saída de Luiz Arantes. Ainda em 2012, Haroldo Reimer é ratificado como reitor após eleições na Instituição.

gestão. Como apontado anteriormente, houve menções explícitas a respeito.

Outro elemento fundamental neste contexto se relaciona ao financiamento e ao orçamento da UEG. Como já mencionado, muitas decisões oriundas dos processos avaliativos não são efetivadas por falta de orçamento financeiro (sujeito W do grupo 2). Houve várias narrativas encontradas na pesquisa documental, que mostram a insuficiência de recursos financeiros e a impossibilidade de sustentar o tamanho da Universidade com o percentual de 2% da receita líquida de impostos arrecadados pelo estado de Goiás, inclusive transferências (RLIT)⁶⁶.

Surge daí, aliado à baixa demanda de alguns cursos e, também, resultados negativos nas avaliações externas, a apresentação da necessidade de reestruturação de cursos e da Instituição. Aqui entram as diversas composições de comissões e grupos de trabalho para um redesenho institucional⁶⁷ e, como medida mais imediata, a proposta de suspensão de vagas nos processos seletivos de cursos com notas baixas no Enade e baixo CPC, uma vez que estes cursos puxam as notas da Instituição para baixo, pesam na avaliação da gestão e pesam no orçamento.

Quadro 40 – Relação entre as notas nos processos avaliativos e os investimentos nos cursos como referência para o mercado.

		INVESTIMENTOS	
		ALTO	BAIXO
NOTAS	BAIXAS	CURSO INDESEJADO	CURSO IRRELEVANTE
	ALTAS	CURSO NECESSÁRIO	CURSO DESEJADO

Fonte: Adaptação elaborada pelo autor a partir do trabalho de Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2018).

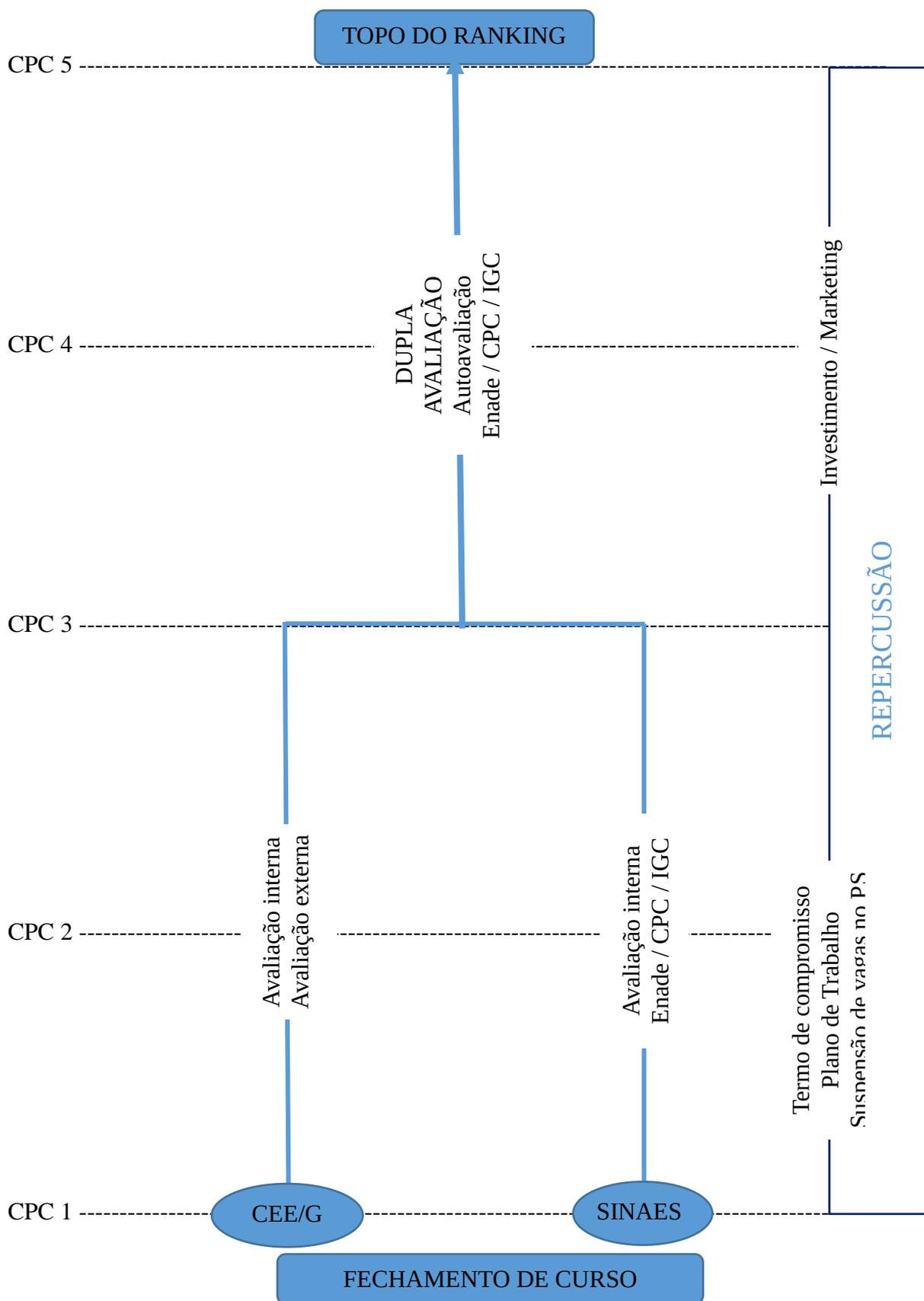
⁶⁶ Receita Líquida de Impostos e Transferências (RLIT) - Conforme definido na Constituição Estadual: Art. 158 - O Estado aplicará, anualmente, no mínimo, 28,25% (vinte e oito e vinte e cinco) da receita resultante de impostos, inclusive transferências, em educação, destinando 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, na educação básica, prioritariamente nos níveis fundamental e médio, e na educação profissional, os 3,25% (três e vinte e cinco centésimos por cento) restantes, na execução de sua política de ciência e tecnologia, inclusive educação superior estadual, distribuídos conforme os seguintes critérios: I. 2% (dois por cento), na Universidade Estadual de Goiás – UEG [...] (GOIÁS, 2009).

⁶⁷ Portaria UEG/GAB N. 936, de 18 de agosto de 2016. Portaria N. 229, de 13 de fevereiro de 2019.

As estratégias adotadas pela administração central não foram personalizadas para os cursos mal avaliados. As decisões tomadas para melhoria, como por exemplo aquisições e reformas, foram tomadas para o conjunto da universidade, visando melhorar a avaliação da Instituição e não objetivando, prioritariamente, a recuperação dos cursos mal avaliados.

A figura 7 apresenta o fluxograma e repercussão dos processos avaliativos e da dupla avaliação

Figura 7: Fluxograma e repercussão dos processos avaliativos e da dupla avaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode se observar no fluxograma (figura 7), o que passa a ser o centro dos processos avaliativos são às notas e conceitos, que tem como ponto alto a melhor posição no *ranking*, o que traz prestígio, investimentos, marketing e, especialmente, a partir do CPC 3, a dispensa de avaliações *in loco* do CEE/GO para fins de regulação. Por outro lado, os cursos na parte debaixo do *ranking*, CPC 1 e 2, são penalizados, ao receberem pouco investimento, rigor e exigências nas ações a serem desenvolvidas, suspensão de vagas no Processo Seletivo (vestibular) e, a exigência de visita *in loco* do CEE/GO para seus processos de renovação de reconhecimento.

Portanto, as políticas assumidas visavam à melhoria das notas e índices e, conseqüente melhoria da posição da UEG no ranking e as estratégias passavam por caminhos para se chegar a essa finalidade, inclusive com o fechamento dos cursos mal avaliados para fazer a Instituição caber dentro do orçamento a ela disponibilizado e para não puxar as notas para baixo, o que traria uma avaliação negativa para a gestão e para a posição da universidade no campo da educação superior, com reflexos para a relação com a comunidade interna e com a comunidade externa, mas, principalmente, para a relação com o campo político e com o governo do estado.

Desde o início de 2012, a equipe de gestão, especialmente, o reitor, procurou acumular capital para suas relações objetivas dentro e fora da Universidade e distinção para se manter e, principalmente, se movimentar nos diversos campos.

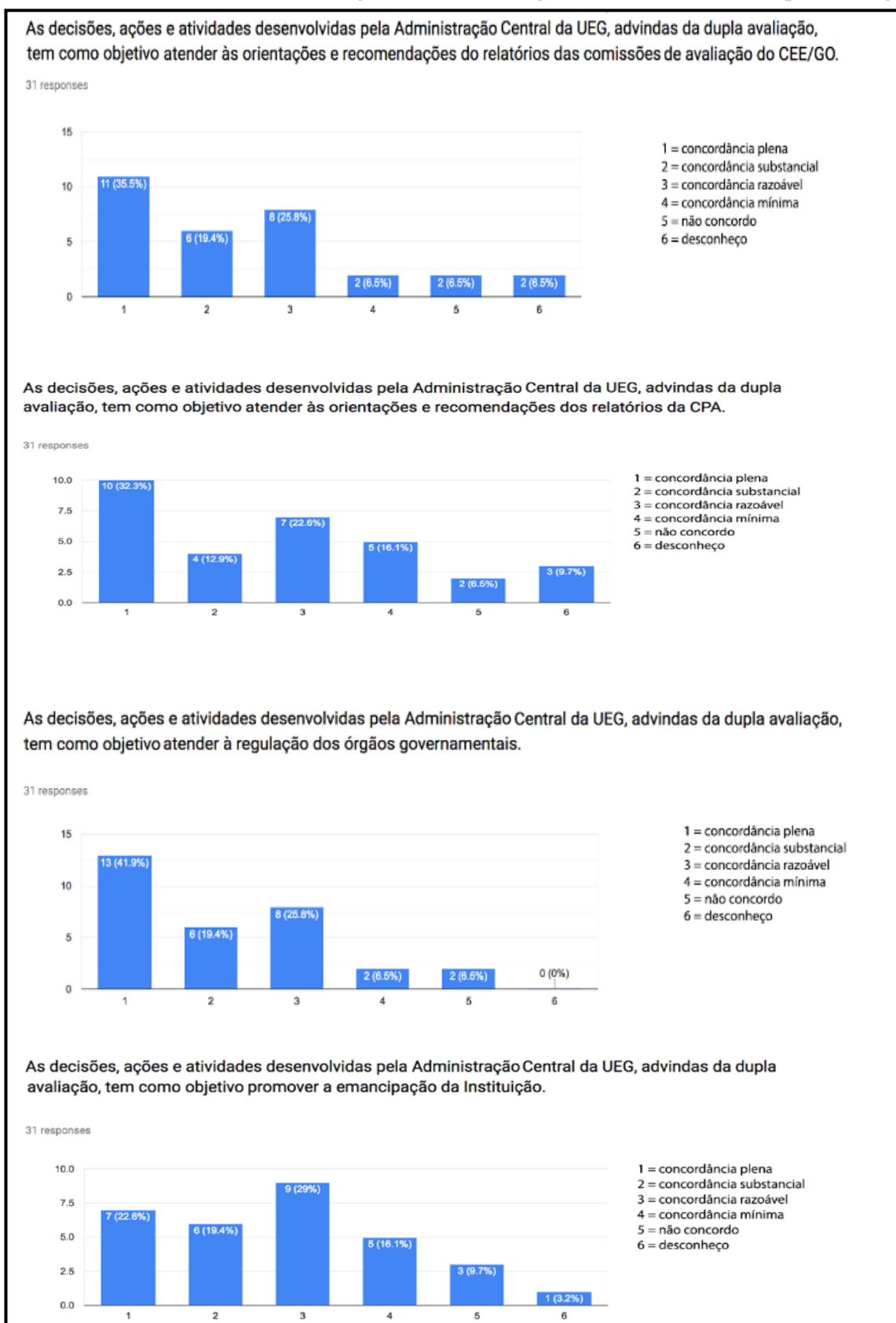
As razões que os sujeitos da pesquisa assinalaram para as ações decorrentes dos processos avaliativos vão nessa mesma direção.

6. Razões das ações da administração central da UEG decorrentes dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes).

Nas análises realizadas até aqui houve o cuidado de desvelar as razões das políticas de avaliação institucional, por meio das relações entre o Estado avaliador e o campo da educação superior, das relações entre os entes envolvidos nos processos avaliativos e entre os próprios processos.

Este cuidado continua na busca, de forma mais direta, em desvelar as razões que motivaram e deram curso às decisões, ações e atividades desenvolvidas pela administração central da UEG como desdobramentos da dupla avaliação. O quadro 41 mostra o que os sujeitos da pesquisa entenderam o atendimento às recomendações e orientações dos relatórios dos processos avaliativos como objetivo da dupla avaliação:

Quadro 41 – Atendimento às orientações e recomendações dos relatórios da dupla avaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Nos relatórios de autoavaliação da UEG do período de 2012 a 2017, encontram-se sistematizadas as potencialidades e fragilidades da Instituição e a seguir as recomendações para sua administração central. A maioria dos sujeitos da pesquisa assinalou concordar que ações da administração central a partir dos processos avaliativos tiveram como objetivos ou razões de ser o atendimento às orientações e recomendações dos relatórios das comissões do CEE/GO e da autoavaliação, no entanto, as recomendações atendidas foram as que visaram a atender à regulação dos órgãos governamentais e o melhor posicionamento da Universidade no campo da educação superior.

Este resultado é coerente com os dados da pesquisa anteriormente analisados, os quais mostraram que houve priorização de ações que permitissem o recredenciamento institucional, o reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos e melhoria da notas e conceitos do Sinaes, o que será mais uma vez analisado na questão seguinte.

Antes porém, é preciso destacar a contradição das respostas da maioria dos sujeitos que considerou ao mesmo tempo a regulação e a emancipação institucional como razão de ser das decisões e ações da administração central a partir da dupla avaliação. Há nos documentos institucionais, nos documentos do CEE/GO e do Sinaes/MEC, alusões ao respeito à identidade institucional e sua emancipação, particularmente relacionada à autonomia das IES, o que é reforçado pelos discursos dos agentes gestores dos órgãos avaliadores e das próprias instituições.

No entanto, há pesquisas que mostram o equívoco da presença da avaliação e regulação nos mesmos processos e ressaltam a prevalência do regulação na política de avaliação da educação superior, com o objetivo de controlar a qualidade e averiguar o desempenho das IES (BARREYRO; ROTHEN, 2008), distanciando-se dos propósitos relacionados com a qualidade social das universidades, na perspectiva de autonomia, emancipação e democratização da educação (CARDOSO; SOBRINHO, 2014)

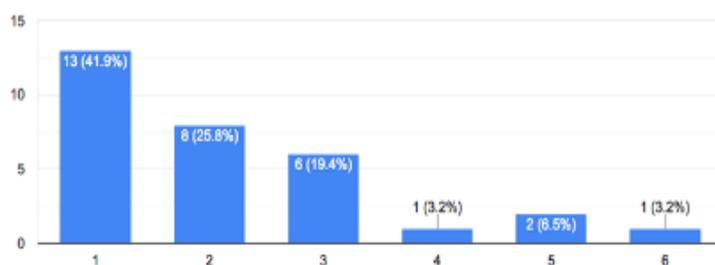
Ressalta-se que as análises anteriores apresentaram a preocupação central da administração central da UEG com os resultados do Enade e com o CPC e IGC, claramente voltados para a regulação e ranqueamento.

Vejamos então as questões relacionadas à melhoria dos conceitos e notas nos processos avaliativos e, conseqüentemente, a melhoria dos indicadores institucionais e posição da UEG no ranking das IES brasileiras. O quadro 42 mostra o que os sujeitos da pesquisa entenderam a melhoria de notas e conceitos advindos dos processos avaliativos e da posição da Instituição no campo da educação superior como objetivo da dupla avaliação:

Quadro 42 – Melhoria de notas e conceitos como objetivo das decisões e ações advindas da dupla avaliação institucional.

As decisões, ações e atividades desenvolvidas pela Administração Central da UEG, advindas da dupla avaliação, tem como objetivo melhorar os conceitos atribuídos pelo INEP/MEC (CPC, IGC).

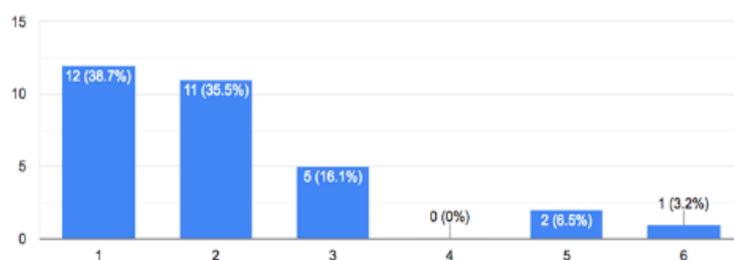
31 responses



1 = concordância plena
2 = concordância substancial
3 = concordância razoável
4 = concordância mínima
5 = não concordo
6 = desconheço

As decisões, ações e atividades desenvolvidas pela Administração Central da UEG, advindas da dupla avaliação, tem como objetivo melhorar as notas do Enade.

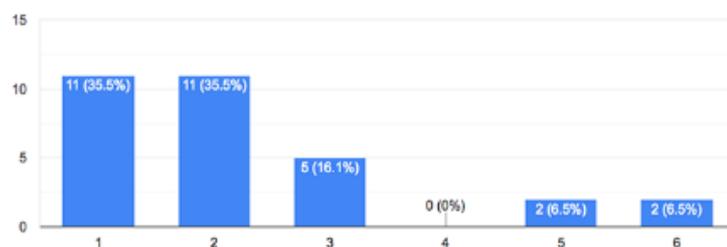
31 responses



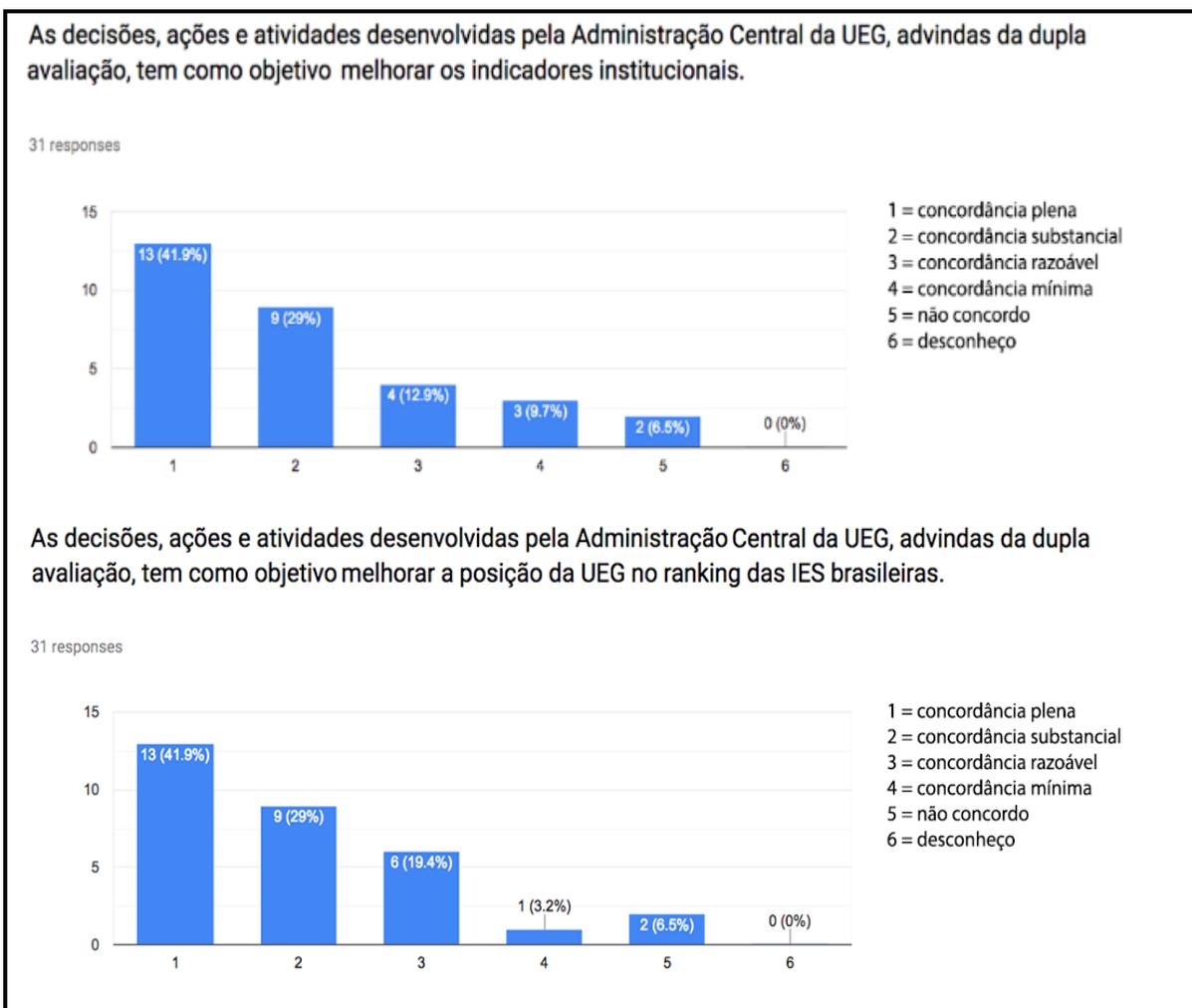
1 = concordância plena
2 = concordância substancial
3 = concordância razoável
4 = concordância mínima
5 = não concordo
6 = desconheço

As decisões, ações e atividades desenvolvidas pela Administração Central da UEG, advindas da dupla avaliação, tem como objetivo melhorar as notas atribuídas aos cursos pelas comissões nas avaliações in loco do CEE/GO.

31 responses



1 = concordância plena
2 = concordância substancial
3 = concordância razoável
4 = concordância mínima
5 = não concordo
6 = desconheço



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos entende que essas foram razões muito fortes para ações da administração central como desdobramentos dos resultados processos avaliativos.

Como pano de fundo está em questão o ranqueamento, elemento que ganhou centralidade nas políticas de avaliação institucional, já que o Sinaes foi subsumido pelo Enade, pois, como já mencionado, os outros indicadores são, em grande medida, por ele compostos. Por isso, a ênfase e preocupação com os resultados e disposição em melhorar as notas da Universidade no Enade encontradas na pesquisa.

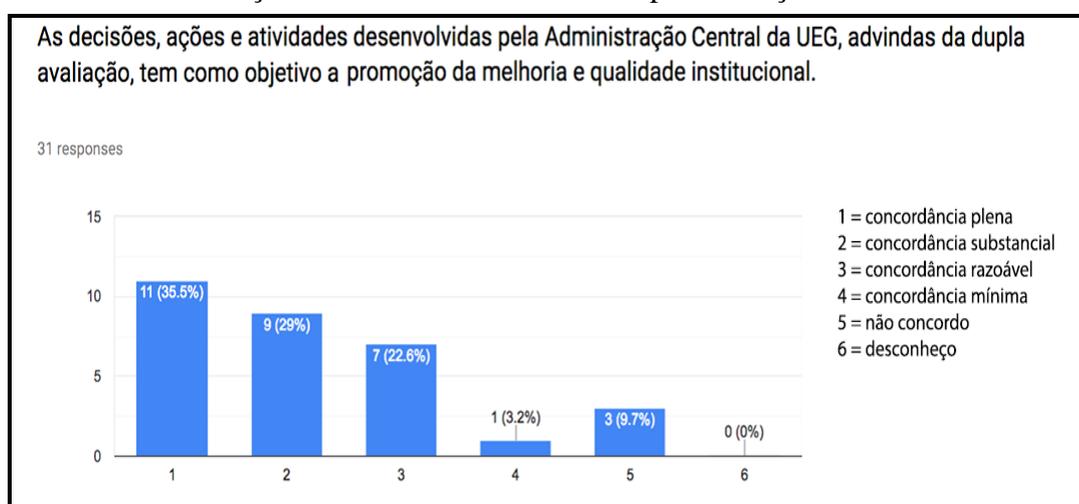
Estes índices em separado ou no seu conjunto se expressam em números e produzem escores, que dispõem as IES em posições que constituem um pretense ranking (dependendo do nível e propósito da comparação – rankings) de aferição da qualidade das IES brasileiras.

Nos documentos oficiais dos entes envolvidos, os processos avaliativos aparecem objetivando a qualidade acadêmica, do ensino, dos cursos, das IES. Nos documentos e nos discursos da administração central a qualidade é apresentada como razão das decisões, ações e

atividades advindas da dupla avaliação. Em plenária do CsU, por exemplo, um conselheiro “[...] defendeu que o Enade é fundamental para *compreensão da qualidade* do curso” (CsU, ata n. 101, de 29 de março de 2017, grifo nosso). Noutra plenária, o presidente afirmou que não haverá mais a ideia de “[...] passar ‘a mão na cabeça da UEG’, mesmo porque também estamos subordinados aos *requisitos de qualidade* dos outros cursos das outras instituições no estado de Goiás” (CsU, ata n. 85, de 04 de setembro de 2014, grifo nosso).

Procurou-se na pesquisa de campo analisar a relação entre os processos avaliativos da dupla avaliação e o seu uso para a promoção da melhoria e qualidade institucionais.

Quadro 43 – Busca pela melhoria e qualidade institucional como objetivos das ações e decisões advindos da dupla avaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

A maioria dos sujeitos da pesquisa consideraram que as decisões, ações e atividades desenvolvidas pela administração central da UEG, advindas da dupla avaliação têm como objetivo a promoção da melhoria e qualidade institucional.

A pesquisa documental mostrou que a qualidade pretendida estava sendo medida pelos conceitos e índices obtidos nos processos avaliativos. Em plenária do CsU estava em estudo a proposta de suspensão de vagas de cursos com notas baixas nos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes) e com baixa demanda por vagas nos processos seletivos. Neste contexto, um conselheiro assim se manifestou:

[...] recebemos um resultado consistente em dados, em avaliação e análise [...] precisamos dar consequências a esse olhar, pois não está se propondo nada de absurdo, o que se propõe são medidas que o INEP produz [...] e todo sistema de avaliação adota [...] acho que é adequado, que nos posicionemos [quanto] aquilo que não apresenta primeiro critério de qualidade que a universidade quer tem como na sua média. Nós

estamos falando de curso bem abaixo da média de avaliação geral da universidade, e [...] não é papel da universidade manter os cursos como estão (CsU, ata n. 85, de 04 de setembro de 2014).

Nessa mesma concepção, a manutenção do conceito 3 no IGC, que indicaria a qualidade dos cursos ofertados, foi celebrada como uma conquista da Instituição (UEG, GerAI/CPA, 2012). Conquista esta que representaria possibilidade de melhores posições no campo como consequência da gestão baseada na meritocracia, como propugnada pela reforma administrativa pela qual passou o estado de Goiás e ordenada pelo PQG.

Noutro trecho do mesmo relatório afirma-se que

[...] o setor responsável pela realização da autoavaliação e por outras tarefas que contribuem para o planejamento acadêmico e administrativo da Universidade, ao identificar estratégias, instrumentos e ações institucionais necessárias para a formulação de políticas de largo alcance, além de fornecer subsídios para a necessária *prestação de contas à sociedade* (UEG, GerAI/CPA, 2012, p. 24, grifo nosso).

Prestação de contas no contexto neoliberal e do Estado avaliador é a prestação de contas ao estado e à sociedade, mantenedores diretos e indiretos da Universidade, com base nos parâmetros do mercado. Prestação de contas como *accountability*, no sentido de responsabilização, medida de eficiência e de controle político e econômico para a busca da qualidade determinada pelo mercado, com base na competitividade, na racionalização dos processos e na capacidade de tornar-se atrativa no mercado educacional, oferecendo os melhores serviços educacionais pelo menor custo/benefício (ASSIS, 2008). Nesse sentido, a avaliação é utilizada, também, para a responsabilização dos gestores, o que pode resultar na perda ou no aumento de capital junto ao campo político.

No entanto, na concepção formativa, emancipatória e democrática, a avaliação não poderia ser tomada como *accountability*. Para Dias Sobrinho (2003, p. 39)

[...] a avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o controle. Sua intencionalidade é radicalmente distinta da simples regulação. [...] a administração pública [...] e até mesmo em determinados âmbitos acadêmicos se dá o equívoco, carregado de pesadas consequências, de identificar-se avaliação com medida de controle.

Portanto, evidencia-se a qualidade tomada como bons resultados nos processos avaliativos, conseqüente posição no ranking que produza distinção no campo da educação superior, prestação de contas como regulação e controle. Estas são as razões centrais para as

decisões e ações empreendidas como desdobramentos da dupla avaliação.

Assis (2008) afirma que nesse contexto as IES precisam ser atrativas no mercado educacional, mas não basta serem competitivas, serem bem avaliadas, precisam anunciar isso, precisam fazer o marketing institucional para atrair novos estudantes. Pode-se complementar que o marketing é a razão de várias ações e decisões dos gestores com o objetivo de se posicionar no mercado e no campo da educação superior, na busca de distinção para a Instituição e para seus agentes.

Quadro 44 – A promoção do marketing institucional como objetivo das ações e decisões advindos da dupla avaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (*Google Forms*) respondido pelos gestores da administração central da UEG.

Uma maioria consistente dos sujeitos afirmou concordar que ações da gestão a partir dos processos avaliativos tem como objetivo ou razão de ser a promoção do marketing institucional e ninguém disse desconhecer essa questão. A pesquisa das notícias nos veículos de comunicação institucionais e das postagens nas redes sociais confirmam que a utilização dos resultados como estratégia de marketing faz parte da realidade institucional.

Quando dada oportunidade aos sujeitos da pesquisa para manifestação sobre as razões que motivaram as decisões e ações da administração central da UEG de forma aberta, o sujeito D do grupo 2, com ligações mais estreitas com a avaliação institucional, compreende que a melhoria dos indicadores do Sinaes implicará na melhoria dos demais critérios avaliativos, razão pela qual a gestão tem empreendido ações nessa direção. Para o sujeito L desse mesmo grupo, decisões e ações da administração central, a partir dos resultados obtidos pelos processos avaliativos, tem como motivação a elevação da qualidade na formação profissional nos diversos cursos. Um terceiro sujeito, também, com ligações estreitas com a avaliação institucional, afirma que “Após um certo amadurecimento institucional percebe-se

vontade política de considerar ao máximo os resultados avaliativos. Porém nem todos os membros do CsU acompanham este avanço, continuando com o olhar corporativista” (sujeito T do grupo 2). Um quarto sujeito, com ligações com a gestão financeira da UEG, compreende como razão para as ações da administração central a busca por “alternativas para financiamento da Universidade” (sujeito W do grupo 2).

Estas manifestações continuaram no mesmo tom identificado nas respostas fechadas e de acordo com as concepções que fundamentam o Sinaes nas suas relações com as concepções e práticas do Estado, a partir das reformas anteriormente abordadas. O acréscimo às constatações vem do agente relacionado com o setor financeiro que captou umas das propostas com grande repercussão no campos das IES públicas, que consiste em levar a gestão a buscar o autofinanciamento e menor dependência do financiamento público. Proposta bem alinhada com a ideia de menos Estado, que poderia se consubstanciar, especialmente, pela prestação de serviços de pesquisa e extensão à sociedade de forma geral e, particularmente ao setor produtivo, mas, esta análise não é o foco deste trabalho.

Os resultados da pesquisa de campo e da pesquisa documental aqui confrontadas permitiram identificar os desdobramentos da dupla avaliação na administração central da UEG, a partir da análise das relações da UEG com a comunidade interna e externa, com o Estado e suas políticas públicas para a educação superior, com o campo da educação superior e com o campo político, o que será abordado em forma de síntese nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo partiu-se do pressuposto que a avaliação dupla (CEE/GO e Sinaes), a qual a UEG é submetida, produz desdobramentos na administração central da Instituição, e o objetivo foi, por meio da compreensão das relações entre os agentes sociais, individuais e coletivos, analisar esses possíveis desdobramentos para a administração central da UEG advindos dessa dupla avaliação.

As UEs fazem parte dos sistemas estaduais de educação e são reguladas pelos CEEs, mas, a partir de 2004, elas foram instadas a aderir voluntariamente ao Sinaes. Os CEEs, em sua maioria, levaram essas universidades a aderirem ao Sinaes, servindo-se dele para subsidiar e referenciar seus processos avaliativos. Por um lado, esses conselhos não quiseram perder seu espaço no campo do poder como *locus* da regulação, supervisão e controle das IES a eles vinculadas e, por outro lado, não quiseram perder espaço no cenário nacional das políticas públicas para o campo da educação superior e nem dificuldades nas relações com o MEC. As UEs, por sua vez, não quiseram dificuldades com os CEEs, que as avaliam, regulam e controlam, nem com MEC, pois dependem dos resultados do Sinaes para, como por exemplo, celebração de convênios com o Governo Federal e credenciamento para atuação na EaD e, ainda, preocuparam-se com sua distinção e posição no campo da educação superior.

Em resposta a esta movimentação ocorrida, a maioria das UEs aderiu ao Sinaes em função de pressões recebidas, interna e externamente, num processo de violência simbólica, do exercício do poder do Estado brasileiro simbolizado nas suas instituições e organizações estruturadas para tal, como é o caso dos órgãos de avaliação e supervisão ligados ao MEC e dos órgãos dos CEEs. Estabeleceram-se novas relações objetivas entre os agentes individuais com as UEs e destas com os CEEs e com o MEC e, também, relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas de seus agentes, num duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, que orientaram novas formas de conduzir os processos avaliativos e seus possíveis desdobramentos

Ao se levar em conta que o *habitus* é a interiorização da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*, nessa relação dialética é possível enxergar o subcampo das políticas públicas de avaliação estruturando o *habitus* e o *habitus* constituindo esse subcampo, com a tendência de reproduzir o arbitrário dominante, a política de avaliação centralizadora e reguladora.

Nesse sentido, tem-se a adesão consentida, a coerção incorporada, que produz a aceitação da submissão ao Sinaes com o objetivo de se situar e ganhar espaço no campo da

educação superior, o que poderia se materializar por meio de notas e conceitos obtidos e, assim, conseguir distinção neste campo. Este é o caso da UEG, pois, antes mesmo da orientação do CEE/GO para sua adesão, respondeu à CONAES e aderiu ao Sistema. Desde então a Universidade passou a ser avaliada pelos processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes.

Antes de examinar os resultados deste estudo, faz-se necessário elencar algumas observações que permitiram chegar às conclusões que serão aqui expostas:

Primeiramente e como mencionado na introdução deste trabalho, a dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) diz respeito aos processos avaliativos analisados individualmente, com as especificidades de cada sistema e à sua interseção, tratados como avaliação mista. Na aplicação e discussão, os processos avaliativos podem ser mais ou podem ser menos integrados, o que inclusive é regulamentado pelo CEE/GO. Como revelado na pesquisa, as partes são tomadas pelo todo, uma vez que nas manifestações dos sujeitos e nos documentos da pesquisa, houve diversas referências neste sentido.

Em segundo lugar, é preciso reafirmar que as conclusões deste trabalho se basearam no confronto dos resultados da pesquisa de campo com os resultados da pesquisa documental, analisadas por meio do conhecimento obtido advindo da revisão da literatura sobre as temáticas e do aporte teórico adotado.

Em terceiro lugar, a pesquisa teve como foco a administração central da UEG e seus agentes. As decisões e ações da administração central são amparadas pelas decisões dos conselhos superiores e, ainda que a pesquisa documental tenha retratado discussões e decisões desses órgãos colegiados, também compostos por agentes dos *campi*, evidencia-se que, na função de conselheiros, o seu *habitus* gestor é diferenciado em relação ao *habitus* gestor nos respectivos *campi*. Trata-se de um jogo, de situações de luta em que, a partir de combinações prévias aos desacordos, para a perpetuação no campo e para perpetuação do próprio campo, esses agentes se movimentam e se posicionam, o que é feito de acordo com o capital que possuem e em nome daqueles que lhes deram o mandato representativo, ainda que, muitas vezes, com intencionalidades pessoais. Este é o contexto das decisões e ações da administração central, amparada pelos conselhos superiores. Portanto, esse é o viés que marca esta pesquisa.

Finalmente, é preciso evidenciar a contradição, revelada pela pesquisa, entre o uso e o não uso dos resultados dos processos avaliativos para o planejamento, tomadas de decisão e ações dos gestores da UEG.

Os relatórios dos processos de avaliação institucional da UEG, de modo geral, são

claros e oportunizam a utilização de seus resultados, porém, as recomendações recorrentes nos relatórios analisados mostram a existência de algum entrave que dificulta a utilização dos resultados. O maior entrave é a tomada de decisão para o uso dos resultados e encaminhamentos para o planejamento da Instituição. Por outro lado, ainda que as pesquisas apontem o não uso dos processos avaliativos para as decisões e ações dos gestores das IES, os indivíduos, ao vivenciarem esses processos por dentro, tem outra visão da Instituição e acabam utilizando seus resultados de forma mais ou menos conscientes, além do que os dirigentes promovem, ainda que minimamente, melhorias na IES pela qual respondem a partir dos resultados da avaliação, entretanto, estas possíveis benfeitorias não são reconhecidas, pela maioria, como desdobramentos da autoavaliação.

Por isso, esta pesquisa buscou verificar a existência das relações entre as decisões e ações da administração central e a dupla avaliação para além deste nível de consciência e reconhecimento constatado nas pesquisas antes realizadas, afinal constatou-se o uso e o não uso dos processos avaliativos. Para isto foi fundamental a análise desta relação por meio do olhar dialético, que possibilitou resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação e chegar a uma síntese resultante dos pensamentos contraditórios.

As contradições encontradas demonstram as disputas, o jogo de interesses, as lutas das relações internas e externas da Universidade e das mediações no campo, em grande parte definidas pelo campo político, que mantém a gestão da UEG refém, quando se trata dos recursos financeiros. A síntese dessas contradições neste momento histórico é a crescente utilização intencional dos processos avaliativos para atender ao arbitrário regulatório dominante.

Feitas estas observações, passemos às conclusões em forma de síntese.

As questões sobre o nível de formação, experiência na gestão, experiência na administração central da UEG (Quadros 11 a 13) revelaram a qualificação dos sujeitos da pesquisa, levando-se em conta o perfil e exigências para os agentes de cada um dos três grupos de gestão utilizados para a coleta e análise dos dados. Foi um grupo singular para o foco do trabalho, porque a formação, experiência e expressão na pesquisa, permitiu captar, pelo viés da administração central, o conhecimento, as concepções, o *habitus* gestor, no que diz respeito ao objeto deste estudo, o que foi importante para a clareza e credibilidade dos dados levantados.

De acordo com a direção e intensidade das respostas dadas às questões foi possível inferir que houve devolutivas dos processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes), em diferentes níveis de intensidade para cada processo avaliativo e realizadas em várias esferas e com

diversas iniciativas. No entanto, parece não haver estímulo para buscar as informações e nem discussões sobre esses resultados. Na administração central, isto acontece de forma mais evidente com os gestores que compõem o grupo 2 de sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, os dados das pesquisas revelaram que a questão central não é a apresentação e divulgação dos resultados dos processos avaliativos, mas sim, a sua efetiva utilização. A pura e simples devolutiva dos processos avaliativos não é suficiente para alcançar os objetivos da avaliação institucional. Para que esses processos se traduzam em melhorias da Universidade na busca constante pela qualidade, é preciso se apropriar dessas devolutivas e incorporá-las na forma de conhecimento da totalidade da Instituição e o quanto foi alcançado em relação ao que foi estabelecido no PDI e nos planejamentos a ele referenciados.

Também foi possível inferir que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, conhecem, de forma geral, os processos avaliativos (CEE/GO e Sinaes), em separado e na sua dupla aplicação. No entanto, também foi possível inferir que não é um conhecimento aprofundado e de domínio de todos os sujeitos, como por exemplo, no que diz respeito às concepções que os embasam, aos detalhes, métricas, conceitos e alterações no decorrer do tempo.

Houve um número considerável de sujeitos que assinalaram ter pequeno ou nenhum conhecimento sobre algumas questões desses processos avaliativos e, especialmente, a sua relação com o planejamento, que deveria ser direta e fundamental, uma vez que produz informações, dados e conclusões fundamentais para o planejamento de uma IES.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em 3 grupos para a pesquisa, como pôde se observar na apresentação e no desenvolvimento deste trabalho. Vale ressaltar que esse conhecimento e percepções dos sujeitos variam de acordo com o grupo e até no interior do grupo ao qual foram vinculados:

- i. No grupo 1 composto pelo reitor e pró-reitores, por causa do envolvimento mais direto com as questões avaliativas, os componentes das pró-reitorias acadêmicas tem conhecimento um pouco maior do que as pró-reitorias mais voltadas para as questões administrativas. Os componentes do grupo 1, de forma geral, tem bom conhecimento sobre as questões que envolvem o Sinaes; bom conhecimento sobre os processos avaliativos do CEE/GO, mas, há alguns agentes com um pequeno conhecimento ou até um desconhecimento sobre essas questões; o mesmo pode-se afirmar sobre a relação entre esses processos avaliativos e o planejamento institucional, o que indica que esta relação ainda é frágil na Instituição. Ainda que os resultados dos processos avaliativos, materializados em seus relatórios, tenham sido utilizados para identificar os pontos fracos e os pontos fortes da

Universidade, a pesquisa documental demonstrou que dentre os desdobramentos da dupla avaliação, o planejamento é o de menor intensidade, pelas razões expostas no seção 5 do capítulo III, ressaltando-se que não houve, na concepção formativa e de busca da qualidade social da instituição, a incorporação da avaliação institucional ao *habitus* dos gestores na essencial tarefa de planejar os rumos da Instituição.

ii. No grupo 2 composto pelos coordenadores e gerentes que não trabalham diretamente com a avaliação institucional, o nível de conhecimento sobre essas questões é bem diversificado, com gestores que têm ótimo conhecimento e alguns que tem pequeno conhecimento ou até as desconhecem. Como são agentes que trabalham diretamente com o planejamento e ou sua execução, seja na área acadêmica ou na área administrativa, é revelador que um número considerável desses sujeitos tenha pequeno ou nenhum conhecimento sobre algumas questões desses processos avaliativos e, especialmente, a sua relação com o planejamento, que deveria ser direta e fundamental, como apontado pela revisão da literatura sobre a temática.

iii. No grupo 3 composto por gerentes e coordenadores que trabalham diretamente com a avaliação institucional, há a prevalência de bom a ótimo conhecimento sobre a área. No entanto, há alguns agentes que tem um pequeno ou até um desconhecimento de algumas questões dos processos avaliativos, sendo que a expectativa era que os sujeitos que se dedicam à área conhecessem detalhadamente esses processos, o que deveria ser um capital exigido para se inserir nesse setor da Instituição.

Esses resultados e o conjunto de respostas dos sujeitos parecem indicar que o nível de conhecimento se restringe apenas à preocupação com a regulação e com os índices e notas obtidas pela Universidade nos processos avaliativos do Sistema, sem contudo provocar reflexos mais profundos no planejamento e processos acadêmicos.

Esta diferença em níveis de conhecimento se dá em função da falta de apropriação dos resultados dos processos avaliativos. A avaliação institucional precisa fazer parte do *habitus* dos gestores da UEG. A noção de *habitus* da gestão neste trabalho designa a maneira com que a administração central da UEG define, interpreta, avalia, promove e organiza suas ações institucionais.

Nesse sentido, faz-se necessário que o avaliar e planejar estejam incorporados ao *habitus* gestor, não como violência simbólica do arbitrário dominante, mas, na perspectiva da autonomia e na concepção formativa e busca da qualidade social da Universidade. Isto ensinaria a busca constante e o aprofundamento do conhecimento dos processos avaliativos e seus resultados em todas as fontes disponíveis, o que seria dado e cobrado dos agentes da

administração central, bem como a busca de soluções para os problemas encontrados e o esforço pela melhoria e qualidade institucional.

Quanto aos desdobramentos dos processos avaliativos na administração central da UEG, de forma geral, constata-se que os membros do grupo 1 têm uma maior percepção desses desdobramentos dos processos avaliativos para a administração central da Universidade. Isso pode ser explicado pelo amplo acesso aos dados de todos os processos avaliativos e, também, pelo conhecimento das relações e dos bastidores da administração da Instituição. O grupo 2, por sua vez, ainda que tenham algum nível de percepção sobre estes desdobramentos, não é o mesmo tipo de percepção, pois falta-lhes a clareza e a identificação da relação ou não dos processos avaliativos com o seu trabalho. Portanto, há uma certa fragilidade entre o avaliar, diagnosticar, planejar e executar, uma vez que trata-se do pessoal que trabalha com as ações meio, mas que impactam fortemente as ações finalísticas da Instituição. Quanto ao grupo 3, há a percepção dos desdobramentos, ainda que com uma certa cautela. Isto porque para este grupo, claramente, os processos avaliativos não estão internalizados e, por isso, não são utilizados em toda a sua potencialidade.

Ainda assim, a maioria dos sujeitos da pesquisa assinalaram que os resultados dos processos avaliativos tem provocado desdobramentos na administração central, o que foi confirmado pela pesquisa documental, conforme discutido no capítulo III.

A pesquisa revelou que os processos avaliativos do CEE/GO tem menor peso e menor expressão para os integrantes da administração central em relação ao Sinaes. Por que esta secundarização? Há alguns indícios para responder esta questão que remontam à criação da UEG e seu processo de credenciamento e credenciamento e, também, o ranqueamento da IES promovidos pelo Sinaes.

A UEG foi criada sem atender aos critérios estabelecidos pela LDB/96 para o funcionamento de uma universidade, inclusive sem o devido processo de credenciamento, o que aconteceu quase três anos depois pela Resolução do CEE N. 01/2002, de 28 de janeiro de 2002 e, ainda assim, conforme documentação do CEE/GO, sob a alegação de que a instituição herdou o credenciamento das Uniana e das IES isoladas já existentes.

Embora o CEE/GO seja o órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Ensino⁶⁸, somente por meio da Resolução CEE/PLENO N. 2, de 06 de julho de 2006, foram estabelecidas as normas para o Sistema Estadual de Educação Superior, por isso, o credenciamento como Universidade aconteceu quase sete anos depois de sua criação, por

⁶⁸ Conforme previsto no artigo 160 da Constituição Estadual (GOIÁS, 2009).

meio da Resolução CEE/CES N. 11 de 11 de outubro de 2006 e homologada pelo Decreto N. 6.568, de 26 de novembro de 2006, com validade até dezembro de 2011 (vide quadro 45).

O que se percebe dos documentos e pareceres é que o credenciamento, bem como a autorização e reconhecimento dos cursos, aconteceram com alguma condescendência do CEE/GO, a partir de suas relações com o campo político e da utilização do capital simbólico dos agentes deste campo.

O uso dos resultados das avaliações para elaboração de ranking das IES pode ser outra razão para o menor peso dado às avaliações do CEE/GO, pois as notas advindas desses processos não tem apelo de ranqueamento e nem de marketing, como acontece de forma explícita com os processos do Sinaes, como revelado pelas publicações nos sites e postagens nas redes sociais da Universidade e de seus agentes institucionais (vide apêndice 2).

Evidencia-se, então, que os principais desafios a serem superados passaram a se concentrar no Enade e nos conceitos atribuídos aos cursos e às IES (CPC, IGC), com menor atenção aos processos avaliativos do CEE/GO. O próprio Reitor da UEG afirmou que a UEG trabalha e espera ano a ano o aumento do IGC, conforme entrevista registrada no trabalho de Botelho (2016). O que foi confirmado pela pesquisa documental, como por exemplo, na ata n. 152 do CsA, anteriormente analisada.

No entanto, isso não significa que o CEE/GO não exerça a sua autonomia e o seu poder regulador na relação com as IES goianas. No caso da UEG, pode-se dar como exemplo, a ação direta do CEE/GO no encerramento das atividades do Curso de Ciências Econômicas da unidade de Mineiros após processo de avaliação, conforme a ata n. 85, também, anteriormente analisada, em que se encontra a afirmação de uma postura de maior rigor do CEE/GO quanto aos seus processos avaliativos.

Embora os documentos demonstrem que o CEE/GO tenha sido mais rigoroso no último processo de credenciamento da UEG e nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos, é possível que os agentes institucionais contem com novas ações condescendentes por parte do CEE/GO. Isto tem relação com o modo de fazer gestão aderente ao campo político, o que pode levar os agentes da administração central a contar com o capital simbólico e político para provocar ações condescendentes por parte do CEE/GO.

Se assim for, ainda que tenha ocorrido a não renovação de reconhecimento de cursos, as atas dos conselhos superiores analisadas revelam que a preocupação com as avaliações do CEE/GO surge de forma mais densa e com ações mais propositivas com a proximidades dos atos de regulação, mas, ainda assim, não têm o mesmo peso do Sinaes.

QUADRO 45 - DEMONSTRATIVO DOS ATOS AUTORIZATIVOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Decreto do Poder Executivo	Ato Autorizativo Conselho Estadual de Educação/GO	Comissão de Especialistas e/ou Relator	Resumo do Parecer do Conselho Estadual de Educação/GO
CREENCIAMENTO			
Decreto n. 5.560, de 01 de março de 2002.	Resolução 001, de 28 de janeiro de 2002.	Comissão: Não houve comissão de credenciamento inicial, pois houve transformação da Universidade Estadual de Anápolis em Universidade Estadual de Goiás, valendo, inicialmente, os dados da UNIANA no Ministério da Educação (ver Lei 13.456/1999) em que todos os cursos vigentes estavam reconhecidos. Relatora: professora Maria do Rosário Cassimiro (UFG/conselheira do CEE/GO).	Credencia a Universidade Estadual de Goiás até 14 de abril de 2004, com efeito retroativo a 15/04/1999. Os pedidos de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos deverão ser encaminhados ao CEE/GO, conforme prazos indicados no Parecer n. 009/2002, de 28/01/2002.
RECRENCIAMENTO			
Decreto n. 6.568, de 06 de novembro de 2006. Protocolo de Compromisso, de 06 de outubro de 2006.	Voto n. 169/2006, de 25 de agosto de 2006 Resolução CEE/CES n. 11, de 11 de outubro de 2006. Protocolo firmado entre CEE/UEG/Procuradoria-Geral do Estado.	Comissão verificadora: professores José Luiz Domingues (UFG), Célia Brandão Alvarenga Craveiro (PUC-GO), Iara Barreto (UFG/FANAP) e Maria Aparecida Viggiani Bicudo (UNESP). Relator: professor Marcos Elias Moreira (SEDUCE/conselheiro do CEE/GO).	Recredencia a Universidade Estadual de Goiás até 31 de dezembro de 2011, retroagindo seus efeitos a 16 de abril de 2004 (redação dada pelo Decreto n. 7004, de 30 de dezembro de 2009). Protocolo de Compromisso UEG/CEE/PGE assinado como resultado do voto n. 169/2006, originário do relatório de comissão verificadora e que causou impactos negativos para o credenciamento de 2005, havendo necessidade de um ajuste de condutas entre as partes.
Decreto n. 7.004, de 30 de setembro de 2009	Parecer 004924/2009 e Despacho n° 007795 da PGE.	Sem Comissão.	Altera o artigo 1º do Decreto n. 6.568, de 06/11/2006: "fica recredenciada, até dezembro de 2011, a Universidade Estadual de Goiás – UEG, mantida pelo poder público estadual".
Decreto n. 7.779, de 27 de dezembro de 2012.	Despacho e voto n. 29/2012.	Sem Comissão. Relator: professor Sebastião Donizete de Carvalho (UNIFIMES/conselheiro do CEE/GO).	Prorroga o credenciamento até 31/12/2013, com efeito retroativo a 1/1/2012, até apreciação do mérito do pedido de credenciamento, para que os processos específicos de cursos de graduação das unidades universitárias em tramitação no CEE/GO sofram apreciação de mérito por meio da Câmara de Educação Superior e dos relatores designados.
Decreto n. 8.228, de 08 de agosto de 2014.	Voto CEE/CP n. 4/2014, de 16 de maio de 2014.	Comissão: professores Marcos Barcelos Café (UFG), Marlene de Oliveira Lobo Faleiro (UFG), Ítalo de Lima Machado (IFG/SENAI-GO), Maria Tereza Louza da Fonseca (UFG) e Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça (UniRV). Relator: professor Sebastião Donizete de Carvalho UNIFIMES/cons. CEE).	Recredencia a Universidade Estadual de Goiás até 31 de dezembro de 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa da Prof.^a Brandina Fátima Mendonça de Castro Andrade (Conselheira do CEE/GO).

Em suma, ainda que secundarizados em relação ao Sinaes, os processos avaliativos do CEE/GO trouxeram informações e recomendações para a Instituição e produziram desdobramentos para a administração central da UEG, como constatado nas discussões do capítulo III.

Em relação ao Sinaes, a pesquisa revelou que houve desdobramentos para a administração central, provocando mudanças e subsidiando a gestão nas decisões para o conjunto da Instituição. A autoavaliação produziu resultados, mas, o peso do Enade foi maior, bem como dos índices que são compostos em grande parte a partir das notas alcançadas pelos alunos dos diversos cursos, por isso, providências para a participação dos alunos no Enade, apresentando-lhes e comentando provas anteriores, orientações para preenchimento do questionário do estudante, logística para o dia do exame, enfim, ações com o objetivo de melhorar as notas obtidas no exame. Em alguns *campi* houve desdobramentos de cunho acadêmico, no planejamento pedagógico e na avaliação da aprendizagem.

A dupla e mista avaliação ficou demonstrada, pois os processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes são tomados em comum, muitas vezes um pelo outro, como faces da mesma moeda, o que foi intensificado com aprovação da Resolução CEE/PLENO N. 03/2016 e dos instrumentos de avaliação do CEE/GO, que tornou o Sinaes, oficialmente, balizador e referência para as ações de avaliação e regulação do CEE/GO. As notas do Enade, do CPC e do IGC, também, são os principais balizadores das resoluções dos conselhos superiores e fundamentação para as ações da administração central da UEG. Desta forma, tem-se diferentes desdobramentos e em diferentes níveis de intensidade, dentre os quais:

a) Elementos legais e normativos – verificados pelas diversas resoluções, portarias e instruções normativas analisadas, dentre as quais, a suspensão de oferta de vagas nos processos seletivos com base nos resultados do Enade e outras relativas à carga horária docente.

b) Elementos institucionais e administrativos – identificados por decisões como a constituição de grupos de trabalho, comissões e programas de apoio para avaliação dos cursos com vistas à melhoria das notas e índices como expressão da qualidade dos cursos e da Instituição; mudanças nos processos seletivos; aquisições de livros, materiais didáticos, móveis e equipamentos, melhorias na infraestrutura tecnológica; construção de espaços físicos, a ampliação de espaços físicos e ou sua reforma, bem como as adaptações e acessibilidade; regime de trabalho docente.

c) Elementos estratégicos – revelado por ações estratégicas como mudança de carga horária; capacitação e titulação docente; RTIDP; vinculação e distribuição de docentes

doutores nos cursos da Instituição.

Estes desdobramentos produziram algum nível de impacto nas notas, conceitos e índices resultantes da dupla avaliação, da qual se originaram estratégias, políticas institucionais e discussões com a comunidade acadêmica, que por sua vez tiveram repercussão na dupla avaliação e assim por diante, num processo de retroalimentação. No entanto, a Reitoria explicitou que os resultados nas notas e índices ficaram aquém da expectativa da administração central.

A utilização desses índices têm o maior peso na dupla avaliação e, junto às questões de financiamento, orçamentárias e financeiras, deram o tom para as decisões da administração central da UEG.

Assim, a preocupação com o desenvolvimento institucional cedeu lugar à preocupação com o desempenho e regulação e aos procedimentos de medida e de controle.

Ainda que constatada a falta de planejamento na UEG, com exceção do PPA ligado ao governo e o planejamento orçamentário, na perspectiva do atendimento ao controle do governo e dos órgãos de controle, percebe-se algum nível de mudança no planejamento institucional. Contudo, do ponto de vista prático há certa dificuldade de compreensão da relação concreta entre resultados dos processos avaliativos, o planejamento e a gestão institucional.

Evidencia-se, assim, a necessidade de maior esclarecimento aos gestores sobre a dupla avaliação institucional, sua exigência, valor, aprimoramento da devolutiva de seus resultados, discussão e sua utilização como parâmetro para o planejamento e tomadas de decisão da administração central da UEG, uma vez que se espera incorporada ao *habitus* gestor na perspectiva da avaliação formativa, emancipatória e fundamento para melhoria e aperfeiçoamento institucional em busca da qualidade socialmente referenciada.

Os resultados da pesquisa foram obtidos por meio da análise das relações e articulação entre os processos avaliativos e os agentes individuais, sujeitos da pesquisa e os agentes coletivos neles envolvidos, o CEE/GO, os órgãos governamentais relacionados ao Sinaes e a UEG, bem como a relação entre os processos avaliativos e entre esses processos e o planejamento, decisões, resoluções e ações da administração central da Instituição, sobre o que é possível fazer a seguinte síntese:

- i. A relação da UEG com o CEE/GO, de forma objetiva, se deu quando dos processos de credenciamento institucional, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos. Embora haja, esporadicamente, eventos e audiências públicas em que essas instituições

estejam envolvidas, a relação formal e objetiva se dá quando dos processos de regulação, não havendo outras ações proativas de orientação.

ii. A relação entre estas instituições é de outro tipo e se dá de forma contínua por meio da presença de docentes da Universidade indicados como membros do CEE/GO, uma vez que a UEG tem três vagas de conselheiros. A participação na composição do CEE/GO traz duas implicações, a primeira é que ao se tornarem membros, os docentes têm seu capital aumentado no campo, ao mesmo tempo em que ter professores da UEG, consagrados no campo, aumenta o capital do Conselho; a segunda é a participação capitalizada desses docentes nos informes, nas discussões e decisões tomadas nos conselhos superiores, revelada nas atas das plenárias destes conselhos, o que é positivo para a orientação legal das decisões destes colegiados. Por vezes, membros do CEE/GO compõem ou participam de setores, comissões de trabalho ou atividades acadêmicas da Universidade, o que também contribui com as discussões acadêmicas e, ao mesmo tempo, capitaliza estes profissionais no campo.

iii. A pesquisa não detectou evidências que os avaliadores do CEE/GO articulem o seu trabalho com os resultados apresentados nos relatórios de autoavaliação da UEG, embora esses relatórios sejam enviados para o CEE/GO. Isto é negativo, pois, as avaliações *in loco* deveriam partir dos resultados da autoavaliação da Universidade e neles se referenciar, conforme ideia inicial da criação das CPAs e dos processos de avaliação interna das IES.

iv. A pesquisa detectou que os relatórios de autoavaliação institucional são enviados para a CONAES, no entanto, não são utilizados para fins de avaliação *in loco*, porque essa competência é do CEE/GO e, também não têm reflexos e desdobramentos para os conceitos e índices que são atribuídos à Universidade e seus cursos, os quais advém do Enade e das informações obtidas nas respostas ao questionário do estudante e da avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pela CAPES/Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). A revisão de literatura e os dados da pesquisa levam a inferir que os resultados da autoavaliação não são utilizados ou são subutilizados pelos outros processos avaliativos.

v. A pesquisa revelou que os processos avaliativos do CEE/GO e do Sinaes são tomados como dupla avaliação, na sua interseção, conforme as figuras 4 e 6, cuja demonstração mais clara é o uso mútuo de conceitos e indicadores, contudo isto não representa a articulação entre o CEE/GO e a CONAES/INEP/MEC, o que é evidenciado pela não consideração dos resultados obtidos pela autoavaliação e pela falta de estreitamento e formalização das relações do CEE/GO com a CONAES. Ainda, que se leve em consideração a Resolução CEE/PLENO N. 03/2016, que utiliza os índices e conceitos do Sinaes como elementos para definir as visitas *in loco* das comissões externas de avaliação das IES goianas

e, também, uma possível oitiva da CPA, verifica-se que se mostra mais uma decisão unilateral do CEE/GO, com o objetivo de facilitar o trabalho de regulação e não a articulação. Ressalta-se que o CEE/GO continua sem um termos de cooperação assinado com a CONAES. Como visto no capítulo II, nem sempre há articulação entre esses processos e entre os agentes neles envolvidos, pois há disputas e interesses implícitos e às vezes explícitos, resumindo-se, na maioria das vezes, ao cumprimento de normas e não a existência de um sistema de cooperação.

vi. A pesquisa demonstrou que alguns gestores do grupo 1 tem uma maior preocupação com a articulação da avaliação interna com a avaliação externa, enquanto apenas os gestores do grupo 3 (ligados à GerAI) tem a percepção mais aguçada da necessidade da conexão entre o trabalho que realizam (autoavaliação) com as outras avaliações do Sinaes e, também, com os processos avaliativos do CEE/GO.

vii. A pesquisa demonstrou que os gestores da UEG não têm incorporada a prática de fazer o cruzamento dos resultados das avaliações do CEE/GO e do Sinaes, com o fim de planejar e executar ações provenientes desse procedimento.

viii. A pesquisa revelou que os dados substanciais produzidos pela Avaliação Institucional não têm sido encaminhados com consistência para as instâncias de planejamento da Universidade, especialmente, os produzidos pelas comissões de avaliação *in loco* do CEE/GO, o que permite inferir que a GerAI e a GerPLAN não estão devidamente articuladas, havendo um descompasso entre os agentes que, de forma mais direta, avaliam (grupo 3) e planejam (grupo 2) a Universidade, o que foi reforçado pelo fato de não ter ficado evidenciada a articulação com o PDI e com o PPI. Esta constatação enseja ações urgentes por parte da administração central na correção dessa realidade.

A questão levantada neste ponto da pesquisa, vale a pena repetir, é mais profunda do que apenas a utilização dos processos avaliativos ou de partes, elementos ou índices, por qualquer um dos agentes, individuais e coletivos, nas suas esferas de atuação. Diz respeito a articulação entre os processos e os agentes envolvidos, diz respeito à totalidade da Avaliação Institucional, suas concepções, objetivos, intencionalidades e desdobramentos. Faz-se necessária a articulação e integração efetiva para que, com qualidade, a avaliação institucional possa contribuir com a gestão e desenvolvimento institucional. Portanto, a falta de articulação, nesta perspectiva, é mais grave do que a mera utilização da dupla avaliação, seja em separado ou de forma mista.

No que diz respeito aos objetivos/razões desses processos avaliativos, pode-se fazer as seguintes inferências em forma de síntese:

i. A ligação de ações de marketing institucional com os resultados dos processos avaliativos ficou evidenciada. Inclusive, pode-se inferir a publicação de notícias como desdobramento dos processos de avaliação e os conceitos neles obtidos (jornal, site, redes sociais etc.), como ações de marketing, conforme identificado pela pesquisa de campo e confirmado pelas notícias e postagens seletivas (resultados positivos) no sítio da instituição, nas redes sociais e nos jornais. Isto acontece com maior frequência em relação ao Sinaes, principalmente, com os resultados do Enade e conceitos dos cursos e da Universidade. No entanto, não há nada no amplo trabalho de pesquisa e teorização sobre a temática que dê sustentação para se afirmar que o marketing seja objetivo ou razão de ser da Avaliação Institucional. É lamentável que a UEG faça este tipo de uso desvirtuado dos processos avaliativos.

ii. A melhoria de notas, conceitos e posição no ranking das IES foi apontada como razão dos processos avaliativos, o que foi coerente com as respostas dos sujeitos às questões analisadas anteriormente. O apelo simplificador e popular dos índices e do ranqueamento tem ocasionado a naturalização do Sinaes, cujos processos se encontram internalizadas na comunidade acadêmica, no cotidiano dos cursos e, de forma geral, na sociedade. A consequência tem sido mudanças no *habitus* da avaliação e na gestão da UEG, que passou a centralizar suas práticas, processos e formas de atuação para alcançar boas notas e bons índices para sua distinção no campo da educação superior.

iii. O atendimento às recomendações dos relatórios de avaliação foi assinalado como objetivo das ações da administração central da UEG, no entanto, pelo conjunto de respostas dos sujeitos, este atendimento se deu mais pela necessidade de atender às exigências de regulação e controle, embora no discurso a preocupação se dê em função da qualidade da Instituição e de seus cursos. Verificou-se, ainda, que alguns gestores do grupo 1 e do grupo 3 reconheceram que os processos avaliativos deveriam promover a emancipação dos sujeitos e da instituição. No entanto, os dados demonstraram a preponderância da perspectiva da regulação, do controle e da visão objetivista de avaliação, o que foi potencializado pela dupla avaliação, ficando a autonomia e a emancipação deixadas em segundo plano.

Os resultados da pesquisa foram obtidos ao se perseguir e alcançar os objetivos específicos do trabalho, o que por sua vez, possibilitaram o alcance do seu objetivo geral.

O primeiro objetivo específico foi analisar as reformas do Estado e sua relação com a avaliação institucional, o que permitiu evidenciar que a reforma do Estado Brasileiro e do estado de Goiás, de acordo com a NGP, levaram a adoção do estado gerencial e avaliador, aos moldes das políticas neoliberais, que levaram à reforma da educação superior alinhada com a

AGE, tendo como elemento importante de sua implementação a Avaliação Institucional (Sinaes), com a centralização do Enade, adoção de índices e o ranqueamento como estratégia central.

O segundo objetivo específico foi analisar as relações entre os campos (educação superior, político, econômico, burocrático) e seus agentes, na origem e expansão da UEG e no seu processo histórico de avaliação institucional, cujo alcance foi possível pelo exame das relações objetivas, que levou à constatação das disputas, interesses, concepções, contradições e intencionalidades na criação da UEG, possível por meio de acordos políticos, evidenciando seu uso como marketing eleitoral e política de governo e não de estado. Identificou-se os diversos paradigmas de avaliação institucional na história da UEG, com centralidade nos processos de regulação e controle do CEE/GO e do Sinaes.

O terceiro objetivo específico foi analisar as relações e a articulação entre os processos avaliativos e os entes neles envolvidos: CEE/GO, CONAES / INEP / MEC / Sinaes e a UEG. Ao perseguir este objetivo, constatou-se a falta de articulação entre os entes, processos e os agentes envolvidos e sua efetiva integração. Não há, por exemplo, a devida articulação entre a GerAI e a GerPLAN, havendo um descompasso entre os agentes que, de forma mais direta, avaliam e planejam a Universidade.

O quarto objetivo específico foi analisar a relação entre a dupla avaliação e o planejamento institucional, decisões, resoluções e ações da administração central da UEG, o qual evidenciou que as notas do Enade, o CPC e o IGC e o consequente ranqueamento são os principais balizadores das resoluções dos conselhos superiores e fundamentação para as ações da administração central da UEG, amplamente analisados neste trabalho.

Ao alcançar estes objetivos, o objetivo geral foi atingido, pois foi possível analisar os desdobramentos para a administração central da UEG advindos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes), cuja conclusão foi a presença de diferentes desdobramentos e em diferentes níveis de intensidade, dentre os quais, elementos legais e normativos, elementos institucionais e administrativos e elementos estratégicos.

Em suma, por meio da análise das densas relações e movimentação dos agentes envolvidos na manutenção, desenvolvimento, avaliação e gestão da Universidade, foram evidenciados os desdobramentos da dupla avaliação na administração central, com prevalência da preocupação com o ranqueamento a partir da necessidade do reconhecimento e distinção da UEG e sua posição no campo da educação superior, o que por sua vez, torna-se elemento de avaliação da própria administração central da Instituição e capitalização dos

gestores nas relações com a comunidade interna e externa, em especial, com o campo político, com o governo estadual e com o governo federal (MEC/INEP/CONAES/SERES/CAPES).

Conforme pesquisa de Assis (2008) os resultados da avaliação, especialmente, no que diz respeito à atribuição de índices e conceitos não tem maior repercussão nas IFES, mas se tornou preocupação central nas IES privadas. O presente trabalho revelou que essa preocupação é uma realidade na UEG e pode ser que o mesmo esteja ocorrendo em outras UEs.

Ainda que a pesquisa tenha certa fronteira por se tratar de um estudo de caso, tendo como viés a administração central da Instituição e, por isso, limites quanto à generalização do conhecimento produzido, abre-se espaço para outras pesquisas, especialmente, com o objetivo de identificar se isto ocorre no conjunto das UEs brasileiras e quais os desdobramentos para gestão central dessas instituições, desafiadas a se movimentarem sob o regramento legal estadual e nacional e se submeterem aos duplos processos avaliativos (CEEs e Sinaes). Embora o trabalho não tivesse o foco de apresentar caminhos para a qualidade da avaliação institucional, espera-se que seus resultados possam ensejar novos estudos com vistas à qualidade almejada para a avaliação institucional nas IES brasileiras, conforme aqui discutida.

Se há um jogo sendo jogado e a AI tem um papel relevante no campo da educação superior, o conhecimento aprofundado e detalhado dos sistemas de avaliação, federal e estadual, bem como sua interseção é capital importante a ser adquirido para se jogar bem o jogo das políticas para a educação superior e, quando aplicado ao planejamento é fundamental para que os agentes possam se movimentar no campo e tomar decisões para as melhorias institucionais.

Bourdieu (1998) utiliza a metáfora da luta entre a “mão direita” (a esfera econômica) e a “mão esquerda” (as áreas sociais, saúde, habitação, educação etc.) para tratar da luta no interior do Estado entre seu aparato burocrático/econômico e as atividades públicas sociais desse mesmo Estado.

Denuncia, explicitamente, que na maioria das vezes, a mão direita não sabe ou não quer saber o que a mão esquerda faz e, mais grave, domina o interior desse Estado, procurando controlar, regular e limitar o que poderia empreender socialmente a mão esquerda. Assim, o que se tem visto, de forma geral, na história recente, é o predomínio da “mão direita” sobre a “mão esquerda” do Estado.

Conforme Bourdieu (1998b; 2001) é preciso abandonar a visão estreitamente calculista e individualista e ter esperança por meio da construção de uma nova ordem social voltada aos interesses coletivos. A mobilização em todos os níveis é o primeiro grande passo

para resistir ao neoliberalismo e cabe aos intelectuais, economistas, sociólogos e filósofos gerar ações concretas contra este sistema econômico em conjunto com a sociedade civil organizada (movimentos sociais, sindicatos, associações, conselhos etc.).

No campo da educação superior, na área das políticas educacionais e na avaliação institucional não é diferente. As avaliações das IES brasileiras, sob o domínio da “mão direita do Estado”, tem como referências o mercado, as medidas de desempenho, as comparações competitivas, enfim, prevalecem os aspectos corporativos, de competição e ranqueamento promovidos pelo Sistema, o que revela o Sinaes como expressão da violência simbólica em relação às IES e a sociedade, de forma geral. Por esta razão, deve-se propor o engajamento dos agentes da comunidade acadêmica dos diversos modelos institucionais em busca de uma política de avaliação democrática, que leve em conta as especificidades regionais e de cada modelo institucional.

É no processo histórico que a avaliação se constitui como campo de força e de luta e, também, que deve ser analisada e compreendida. Desta forma, a avaliação institucional das IES brasileiras não é e nem deve se pretender um processo acabado, antes, em permanente construção.

Nesse jogo de lutas e resistências, cheio de contradições, espera-se que a síntese ainda venha a ser o uso dos processos avaliativos para a formação da cultura avaliativa, na perspectiva da avaliação institucional formativa, emancipatória, democrática, na busca da qualidade social da UEG e demais IES brasileiras e, nesta perspectiva, *habitus* de seus gestores.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, N. *Universidade Multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: UNB, 2017.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AMARAL, N. C. *Financiamento da educação superior: Estado x mercado*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMARAL, A. Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *In: Sísifo*, Lisboa, n. 12. p. 51-62, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=31&id=376>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- AMARAL, E. A. *A dimensão regulatória do Enade na avaliação da educação superior: suas implicações na gestão e no currículo do curso de administração da UEG*. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.
- ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. *In: Caderno Andes*, n. 25, p. 1-41. Brasília, ago. 2007.
- ANDRADE, M. E. *Política de expansão da UERN: oferta e qualidade de educação superior*. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2012.
- ASSIS, L. M. de. *Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Goiânia/GO: Universidade Federal de Goiás, 2008.
- BALDINO, M. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia - da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 1991.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial*. O Estado num mundo em transformação. Washington, D. C., 1997.
- BARBIERI, A. F.; AZEVEDO, M. L. N. A mercadorização e a qualidade da educação superior pública no Brasil: breve discussão a partir das contribuições de Albert Hirschman. *In: Anais do XXIV Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br*. Maringá/PR: Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BARRETO, M. O. *A formação docente na Universidade Estadual de Goiás: Unidade Universitária de Iporá*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010.
- BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. *In: Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 863-868, 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. *In: Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. *In: Educação e Pesquisa*. vol. 40, n. 1. São Paulo Jan./Mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/81861/85145>>. Acesso em: 13 de jun. 2016.

BASTOS, M. F. *Formação e Exercício Profissional de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: PUC Goiás, 2008.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. *In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular. 2000, p. 37-58.

BERNHARDT, C. O. C. *Implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na qualidade dos cursos de graduação de uma instituição privada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres/MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2015.

BERTOLIN, J. C. G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. *In: Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 9, n. 4, p. 67-76, jun. 2004.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

BITTAR, M.; SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. *In: Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande/MS, nº 16, p. 147-164, jul./dez. 2003.

BITTAR, M.; FARIA, S. C. Política de educação superior e a interiorização das universidades estaduais. *In: Multitemas*, Campo Grande, n. 44, p. 57-76, jul. 2013.

BORDIGNON, G. *Sistema nacional articulado de educação: o papel dos conselhos de Educação*. 2009. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_genuino.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BOTELHO, A. de F. *Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu – sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a.

- BOURDIEU, P. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Folios, 1983b.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2004.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.
- BOURDIEU, P. O Campo Político. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 5. Brasília, p. 193-216, jan.-jul. 2011b.
- BOURDIEU, P. *Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. In: *Cadernos MARE da reforma do estado*; v. 1). Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Brasília: Editora 34; ENAP, 1998.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006a.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006b.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior". In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 016, p. 118-124, jan./abr., 2001.

BRZEZINSKI, I. *Políticas educacionais de formação de professores e os debates sobre a reforma universitária: as arenas de poder*. Comunicação feita em Mesa redonda do XII Encontro Nacional de Ensino de Química, III Encontro Centro-Oeste de Química e XIII Encontro Centro-Oeste de Debates sobre o Ensino de Química e V Semana do Químico. UFG, 29 jul. 2004.

BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E.; BRITO, W. A. *Programa de Avaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2003.

CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. In: *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 37, p. 263-273, jan./jun. 2014.

CARVALHO, R. R. S. *Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2013.

_____. *O PNE e as universidades estaduais brasileiras: assimetrias institucionais, expansão e financiamento*. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: UFG, 2018.

CARVALHO, R. R. da S.; ASSIS, L. M. de. O regime de colaboração nos processos de avaliação institucional nas universidades estaduais da região Centro-Oeste: regulamentações e desafios. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 330-349, jul. 2018.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: *Avaliação*, Campinas, ano 6, v. 6, n. 4, dez. 2001, p.7-16.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. de. *Educação superior no Brasil – reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CLAD. Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento. *Una Nueva Gestión Pública para América Latina*. Documento assinado pelo Conselho de Administração da CLAD. out. 1998.

CLAD. Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento. Uma nova gestão pública para a América Latina. In: *Revista do Serviço Público*, Fundação Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Brasília, a. 50, n. 1, p. 121-144, jan.-mar. 1999.

COSTA, P. L. S. Educação superior e desenvolvimento social no Estado da Bahia: um estudo sobre as universidades estaduais baianas. In: *Temporalis*. Brasília (DF), ano 12, n.23, p.171-204, jan./jun. 2012.

COSTA, P. L. S. As universidades estaduais da Bahia e seu papel para o desenvolvimento das cidades. In: *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU – A gestão do conhecimento e os novos modelos de universidade*. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1986.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004.

DASSO JÚNIOR, A. E. “NOVA GESTÃO PÚBLICA” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. s/d, *apud* CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. In: *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528/16848>. Acesso em: 11 de maio 2019.

DE PAULA *et al.* A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. In: *Revista Em Debate* (UFSC), Florianópolis, volume 15, p. 69-82, 2016.

DE SORDI, M. R. L. *et al.* Indicadores de Qualidade social da escola pública: avançando no

campo avaliativo. *In: Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016.

DEL BIANCO, R. de C. R. *Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de Universidades do Estado de Goiás*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

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

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

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

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *In: Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018

DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. *In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Eds.). Tendencias de la Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *In: Avaliação*, Campinas; Sorocaba-SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010a.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 de fev. 2018.

DIAS SOBRINHO; RISTOFF, D. I. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L. F. Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás nos anos 80: a parceria com o poder público municipal. Unicamp, HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. *In: Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*, 1997a. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm. Acesso em: 15 mai. 2017.

DOURADO, L. F. *Expansão e interiorização do Ensino Superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público*. Tese de Doutorado em Educação. FE / Rio de Janeiro: UFRJ, 1997b.

DOURADO, L. F. *A interiorização da educação superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora UFG, 2001.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação (2011 -2020): Avaliação e Perspectivas*. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. PNE em Movimento*. Brasília: Inep, 2016.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior em Goiás: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstituição do campo universitário. *In: TOSCHI, Mirza; FALEIRO, Marlene de O. L. A LDB no estado de Goiás: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. *Política e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *In: Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. *Design Science Research – Método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre: Bookman, 2018.

DUARTE, A. L. C. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no Curso de pedagogia da UEMA*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UnB. Brasília: UnB, 2013.

ESPÍNOLA, A. F. A.; CAVALCANTE, R. C. Políticas Públicas da Educação no período Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014). *In: VI Semana de Humanidades – UEPB/Campus III, Guarabira-PB, de 28 a 31 de outubro de 2014*. Disponível em: www.academia.edu/16702042/Políticas_Públicas_de_Educação_no_Governo_Dilma_e_Lula. Acesso em: 21 abr. 2018.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FERREIRA, C. L. *A UEG no olho do furacão o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia/GO, 2006.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual De Goiás (UEG). *In: Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande - MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

FERREIRA; OLIVEIRA. Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades. *In: Nuances: Estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FERRONATTO, E. T. T. *Políticas de educação superior e as universidades estaduais: um estudo sobre os cursos noturnos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS*. Dissertação (Mestrado) Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

FIALHO, N. H. *Universidade Multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FIALHO, N. H. *Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva?* UNEB/GESTEC, 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/publicacoes-erecursos-para-pesquisa/publicacoes/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. O PAR no contexto do planejamento educacional brasileiro. *In: SOUZA JÚNIOR, L. de; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. de (Orgs.). Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 365-380.

FONSECA, M.; SCAFF, E. S. Educação fundamental nos planos plurianuais de governo (1991-2010): primazia do mercado ou dos direitos sociais? *In: BACKES, L. J.; OLIVEIRA, R. C.; PAVAN, R. (Orgs.). Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 83-102.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92 (Especial), p. 911-933, out. 2005.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. *In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.

GAZZOLA, A. L. A. *et. al. Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil*. Brasília: ANDIFES, 1994.

GONZÁLES REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson/Pioneira, 2003.

GOULART, J. C. *Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás: processos, significados e contradições*. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

GOULART, J. C. *Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Universidade

Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2018.

HEY, A. P. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico - a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

IANNI, O. A política mudou de lugar. In: IANNI, DOWBOR e RESENDE (Orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 9-16.

JUNIOR, L. de S. Financiamento das universidades estaduais: O caso da Universidade Estadual da Paraíba. *GT 11 Política de Educação Superior*, s/d.

JÚNIOR, F. T; SAKAMOTO, R. M. Dez anos de SINAES. In: *Gestão Universitária - Revista do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, v. 3, n. 1. Juiz de Fora – MG: CAED – Faculdade de Educação – UFJF, 2013.

LACERDA, L. L. V. Sinaes, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. In: *Avaliação* (UNICAMP), v. 20, p. 87-104. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00087.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, E. G. S. *Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade*. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

LIMA, Marcos Antônio Martins. Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: Edições UFC, 2008, *apud* LOPES, P. I. X. *Avaliação e regulação da educação superior: intensões e tensões na proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES)*. Tese (Doutorado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

LIMA E. G. dos S.; CUNHA, F. L. S. J.; SILVA, J. S. O. SINAES e a legislação aplicável no sistema estadual: o regime de colaboração. In: *Revista Faculdade de Educação* (UNEMAT), v. 21, ano 12, n. 1, p. 99-118, jan./jun., 2014.

LIMONTA, S. V. *Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

LOPES, P. I. X. *Avaliação e regulação da educação superior: intensões e tensões na proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES)*. Tese (Doutorado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

LUCIAN, R. Repensando o Uso da Escala Likert: Tradição ou Escolha Técnica? In: *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing*. São Paulo, Brasil, v. 18, p. 13-32, abril, 2016. Disponível em:

http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20ou%20Escolha%20T%C3%A9cnica%20-%20PORTUGU%C3%8AS.pdf. Acesso em: 3 dez. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2008.

MACHADO, A. K. *Desenvolvimento Curricular do Curso de Pedagogia da UEG*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MAGALHÃES, L. C. *O financiamento da Universidade Estadual de Goiás: o programa bolsa universitária e o custo aluno*. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

MARTINS, C. B. *O ensino superior brasileiro nos anos 90*. São Paulo: Perspec. vol. 14 n. 1, São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. 2 ed., São Paulo: Martin Claret, 2011.

MATSUSHIGUE; SANTOS; SCHUCH (Orgs). As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Brasília: *Cadernos ANDES*, n. 25, 2007.

MORAES, Â. C. M. de. *Identidade docente no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: relações entre política e currículo*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Anápolis: UEG, 2016.

MOREIRA, M. E. *Universidade Estadual de Goiás (UEG): agentes, memórias e eventos (1999-2006)*. (Dissertação de mestrado). Goiânia-GO, Universidade Federal de Goiás, 2007

MOREIRA, M. E. *Entrevista concedida presencialmente a Valter Gomes Campos em 16/01/2018* (acervo da pesquisa).

NASCIMENTO, M. T. *A institucionalização da auto-avaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG): avanços, limites e desafios*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

NEGRÃO, J. J. *Para conhecer o neoliberalismo*. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NOLETO, S. O. B. O Estado Gerencial como indutor da lógica de mercados às universidades públicas. In: *Seminário Universitas*, 2016 (Anais), p. 1466 a 1467.

NOLETO, S. O. B. *A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: Processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

NOVAES, V. G. S. *Polo Universitário de Palmeiras de Goiás - concretização das Políticas*

Educacionais da UEG. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC Goiás, Goiânia, 2004.

OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. C. B. P. (Orgs.). *Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências*, [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.

OLIVEIRA, J. F. et al. Avaliação institucional: os projetos de autoavaliação e a vinculação entre avaliação, gestão e financiamento. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Orgs.). *Avaliação institucional, sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). In: *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande - MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/viewFile/242/286>. Acesso em: 24 out. 2017.

OLIVEIRA, J. F. et al. Avaliação institucional: os projetos de autoavaliação e a vinculação entre avaliação, gestão e financiamento. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Orgs.). *Avaliação institucional, sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, E. B. de. *A avaliação da educação superior e o regime de colaboração no contexto das Instituições Públicas Estaduais: a experiência da Universidade Estadual do Paraná*. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

OLIVEIRA, J. F.; PESSOA, J. M. O método em Bourdieu. In: OLIVEIRA, J.; PESSOA, J. M. (Orgs.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Câne Editorial, 2013.

OTRANTO, C. R. Desvendando a Política da Educação Superior do Governo Lula. In: *Revista Universidade e Sociedade – ANDES*, ano XVI, n.º 38, jun/2006, p.18 a 29.

PEREIRA, M. A. A educação superior nos sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal. Brasília: FNCE, 2012. Disponível em: <http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2014/09/A-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-NOS-SISTEMAS-DE-ENSINO-DOS-ESTADOS-E-DO-DISTRITO-FEDERAL1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PINHEIRO, C. M. *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

QUEIROZ, K. C. A. L. *Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?: uma experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

REIS, G. O currículo escolar e o arbitrário cultural dominante. In: OLIVEIRA, J.; PESSOA, J. M. (Orgs.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Câne Editorial, 2013.

RESENDE, L. A. S. *Formação de Professores de Educação Física: a experiência emergencial da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás – LPP/UEG*. Dissertação (Mestrado). PUC Goiás, Goiânia, 2010.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para a avaliação do ensino superior no Brasil. *In: Avaliação*, Campinas; Sorocaba - SP, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: construindo relatórios. *In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In: BALZAN, Newton Cesar. & DIAS SOBRINHO, José. (Org.). Avaliação institucional: teoria e experiências*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 37-51.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *In: Educação: Teoria e Prática*, v. 15, n. 27, p. 119-137, jul-dez. 2006.

SADER, E. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. *In: SADER, E.; GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, P. E. dos. Os conselhos de educação: instrumentos de dominação ou uma conquista do campo democrático? *In: OLIVEIRA, J.; PESSOA, J. M. (Orgs.). Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

SANTOS JUNIOR, R. R. dos. *Políticas de cotas para ingresso na educação superior Pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)*. Tese (Doutorado em Educação). PUC Goiás, Goiânia, 2016.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1997.

SETTON, Maria das G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

SGUISSARDI, W. Reforma universitária no Brasil - 1996-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade: In: Revista de Ciência da Educação/Cedes*. Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes, v. 27 n. 96, p. 1021-1056, Campinas: CEDES, 2006. (Número Especial).

SILVA, A. J. *A expansão da Educação Superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista. SP. USF-IFAN, 2001.

SILVA, M. A. da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *In: Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, T. T. F. da. Apontamentos sobre o regime de colaboração entre a união e os estados no âmbito do Sinaes. *In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 23. Anais. Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/436.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2019.

SILVA, Y. F. O.; REIS, M. B. F. Educação superior no estado de Goiás: desafios e limites. 25º *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Anpae 2011*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0550.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, R. I. Sinaes ou NeoSinaes? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado. *In: AVALIES – Simpósio Avaliação da Educação Superior*. Porto Alegre. UFRGS, 2015.

SOUSA, J. V.; OLIVEIRA, A. P. M. Avaliação e regulação no contexto do Sinaes: relações e tensões na ótica de coordenadores de cursos de licenciaturas. *In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). Avaliação de políticas públicas de educação*, p. 23–56. Brasília: Liber Livro, 2012.

SOUZA, M. P. de. *Avaliação da educação superior na interseção de políticas sistêmicas e institucional*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, R. I. Sinaes ou NeoSinaes? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado. *In: AVALIES – Simpósio Avaliação da Educação Superior*. Porto Alegre. UFRGS, 2015.

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

STAKE. R. E. Case studies. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) Handbook of qualitative Research*. London: Sage, 2000. p. 435-454, *apud* ABREU JÚNIOR, N. *Universidade Multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: UNB, 2017.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *In: RAP Rio de Janeiro* 40, p. 27-55, Jan./Fev. 2006.

TRINDADE, H. *Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES*. Brasília:

UNESCO/MEC, 2007.

UNESCO. Declaração Mundial Sobre La Educación Superior em el Siglo XXI: Visión y Acción. *Educación Superior y Sociedad*, v. 9 n. 2, p. 97-113, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Acesso em: 21 out. 2017.

VERHINE, R. E. 10 Anos do SINAES: Avanços e Desafios da Avaliação da Educação Superior. In: *Seminário: “10 Anos do SINAES: Avanços e Desafios da Avaliação da Educação Superior”*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://blog.abmes.org.br/?p=8168>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VIEIRA, K. M.; DALMORO M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In: *Revista Gestão Organizacional*. UnoChapécó / UDESC, vol. 6, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386/1184>. Acesso em: 2 dez. 2018.

YARZABAL, L.; VILA, A.; RUIZ, R. Avaliar para transformar. Caracas: IESALC/UNESCO, 1999, *apud* ABREU JÚNIOR, N. *Universidade Multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: UNB, 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS FEDERAIS

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei n. 5.540/1968* - Reforma Universitária brasileira;

BRASIL. MEC. *Decreto N. 91.177/1985*, constituiu a Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília. DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. MEC. *Modernidade e educação básica*. Ciclo de Estudos. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior (SESu). *Portaria N. 130/1993* - criação da

Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (COMISSÃO NACIONAL).

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior (SESu). Comissão Nacional. *Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional*. Brasília, 1993.

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

BRASIL. MARE. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento. *Plano Plurianual (PPA) “Brasil em Ação”* para o período 1996-1999

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. MARE. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília, 1997. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Medida provisória N. 1.568/1997*. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1568.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei N. 9.448, de 14 de março de 1997*. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Plano Nacional de Educação 2001-2011*. (Lei N. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 03 de jul. 2018.

BRASIL. MEC/SESu. *Portarias N. 11, de 28 de abril de 2003 e N. 19, de 27 de maio de 2003*. Designação da Comissão de Especialistas em Avaliação (CEA).

BRASIL. MEC/CEA. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior Brasileira*. Brasília: INEP/MEC, 2003.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Medida provisória N. 147/2003*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/147.htm. Acesso em: 13 de jun. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento. *PPA 2004-2007*. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 de jun. 2017.

BRASIL. MEC. *Portaria MEC N. 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. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2017.

BRASIL. MEC/CONAES. *Ofício Circular N. 00007/2004/MEC/CONAES*, de 16 de novembro de 2004.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Decreto N. 5.773*, de 09 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. Revogado pelo Decreto N. 9.235. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 13 de jun. 2017.

BRASIL. MEC. *Portaria N. 1.027*, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2006c.

BRASIL. MEC. *Portaria N. 1.027*, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2006c.

BRASIL. MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Interiorização da educação superior no Estado, sobretudo, nas regiões sul, sudeste, sudoeste e oeste*. Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. MEC. *Portaria N. 40*, de 12 de dezembro de 2007. Republicada em 29 de dezembro de 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download//superior/2011/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2017.

BRASIL. MEC. *Portaria normativa N. 4*, de 6 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação

do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. MEC. *Portaria normativa N. 12*, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/Portaria%20normativa%2012%20de%2008%20%20de%20set%202008%20IGC.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. MEC. *Portaria normativa N. 40* (2007), republicada em 29 de dezembro de 2010.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Decreto N. 7.480*, de 16 de maio de 2011 e alterado pelo Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Criação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC).

BRASIL. MEC/INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior*. v. 3. Brasília: INEP/MEC, 2011.

BRASIL. MEC/INEP. Diretoria de Avaliação de Educação Superior (DAES). *Nota Técnica N. 14/2014* – CGACGIES/DAES/INEP/MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. MEC/DAES/INEP/CONAES. *Nota Técnica N. 065/2014* - Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. MEC. Conferência Nacional de Educação. 2014. *Documento-referência: Fórum nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. MEC/INEP. *Avaliação dos cursos de graduação*. Brasília: INEP, 2015. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. *Decreto N. 9.235*, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 13 de jun. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. *Portaria Normativa nº 19*, de 13 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/banco-de-avaliadores-basis/banco-de-avaliadores-basis>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. MEC/INEP. *Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/indicador-de-diferenca-entre-os-desempenhos-observado-e-esperado-idd>. Acesso em: 28 de jul. 2019.

BRASIL. MEC/INEP. *Nota técnica N. 38/2017/CGCQES/DAES*. Metodologia de cálculo do CPC. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao12>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Superior. Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. 2017 (atualizado em 2018). Acesso em: 26 de mar. 2019.

BRASIL. IBGE. *Dados do estado de Goiás 2018*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/.html>? Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. *Questionário do estudante* (aplicado até o ano de 2018). Disponível em: <http://inep.gov.br/questionario-do-estudante>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 03* de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de universidades do Sistema Federal de Ensino. Brasília: CNE, 2010.

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS DO ESTADO DE GOIÁS.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. Lei N. 192, de 10 de novembro de 1948. Universidade no estado de Goiás

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 10.018*, de 22 de maio de 1985, que autorizou o executivo a criar a Universidade Estadual de Anápolis. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1985.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Constituição do Estado de Goiás*. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1989.
Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm. Acesso em: 8 set. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. Decreto N. 3.355, de fevereiro de 1990, institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 3.403*, de março de 1990, aprova o Estatuto da fundação

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 3.549*, de novembro de 1990, aprova o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Estadual de Anápolis (Uniana)

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei Complementar Estadual N. 26* de 28 de

dezembro de 1998. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação no Estado de Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1998.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 13.456*, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 11.555* de 26 de dezembro de 1999. Cria a Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 13.550*, de 1999. Modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13550.htm. Acesso em: 15 de jan. 2018.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 4.990*, de 1999. Dispõe sobre a estrutura básica dos órgãos integrantes da administração direta do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1999/decreto_4990.htm. Acesso em: 15 de jan. 2018.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 5.091*, de 23 de agosto de 1999. Aprova o Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás, dispõe sobre a sua adesão aos Programas de Qualidade e participação na Administração Pública - QPAP e Brasileiro da Qualidade e Produtividade - PBQP, mantidos pela União e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 5.112* de 27 de agosto de 1999. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 5.130*, de 03 de novembro de 1999. Homologa o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 14.383*, de 31 de dezembro de 2002. Modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2002. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2002/lei_14383.htm. Acesso em: 23 nov. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 5.660*, de 17 de setembro de 2002. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2002. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=1406. Acesso em: 23 nov. 2017.

GOIÁS. CEE/GO. *Resolução CEE nº 277* de 27 de novembro de 2003. Aprova orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Educação. Goiânia: CEE/GO, 2003.

GOIÁS. CEE. Processo n. 23573163, de 06 de outubro de 2003. *Recredenciamento da UEG*. Documento consultado no CEE/GO.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto nº 6.006*, de 01 de setembro de 2004. Estabelece ações mínimas a serem implementadas pela Administração Pública estadual, segundo as diretrizes do Programa de Qualidade no Setor Públicos do Estado de Goiás – PQG. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2004.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 6.006*, de 01 de setembro de 2004. Estabelece ações mínimas a serem implementadas pela Administração Pública estadual, segundo as diretrizes do Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás – PQG. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2004.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Emenda Constitucional nº 39*, de 15 de dezembro de 2005. Altera o art. 158 da Constituição Estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2005. Disponível em:
http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_emendas.php?id=72. Acesso em: 23 de nov. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 15.123*, de 11 de fevereiro de 2005. Modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2005. Disponível em:
http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2005/lei_15123.htm. Acesso em: 15 de mar. 2019.

GOIÁS. CEE. *Parecer 135*, de 9 de setembro de 2005. Verificação *in loco* as condições institucionais de credenciamento da UEG (CEE. Processo no 23573163). Documento consultado no CEE/GO.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 15.724*, de 2006. Modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2006. Disponível em:
http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2006/lei_15724.htm. Acesso em: 15 de mar. 2019.

GOIÁS. CEE/GO. *Resolução CEE Pleno N. 02 de 06 de julho de 2006*. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. Goiânia: CEE/GO, 2006. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/category/resolucoes/>. Acesso em: 4 abr. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás – Superintendência de Ensino Superior. Goiânia. SECTEC. *Plano Diretor para a Educação Superior de Goiás*. 2006-2015, 2006.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 16.272*, de 30 de maio de 2008. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Revogada pela Lei Revogada pela Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011. Disponível em:
http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2008/lei_16272.htm. Acesso em: 15 de mar. 2019.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 16.365*, de 30 de maio de 2008. Altera a Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008, e convalida o exercício de cargos públicos ocorrido no

período que especifica. Disponível em:

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2008/lei_16365.htm. Acesso em: 15 de mar. 2019.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Emenda Constitucional N. 43, de 12 de maio de 2009*. Altera os dispositivos da Constituição Estadual que especifica. Dispõe 2% (dois por cento) da RLIT para a Universidade Estadual de Goiás – UEG. Disponível em:

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm. Acesso em: 20 de ago. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 17.257, de 25 de janeiro de 2011*. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo. Disponível em:

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17257.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

GOIÁS. SETEC. *Portaria SECTEC N. 12, de 14 de março de 2011*. Comissão de estudos sobre a UEG.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto nº 7.275, de 04 de abril de 2011, que cria a estrutura complementar da UEG, inclusive a Gerência de Avaliação Institucional*.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 7.441, de 08 de setembro de 2011*. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – UEG. 2011. Disponível em:

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2011/decreto_7441.htm. Acesso em: 4 abr. 2017.

GOIÁS. *Edital de Seleção de Gerentes por Capacitação e Mérito*. 2011. Disponível em:

<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/anexos/2011-08/edital-meritocracia.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

GOIÁS. CEE/GO. *Relatório da visita da comissão de especialistas ao curso de matemática do Campus Goiás. Goiânia, 2013*. Disponível em:

http://cdn.ueg.edu.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1773/relatorio_2013_cee.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2018

GOIÁS. CEE/GO. *Relatório da visita da comissão de especialistas do CEE/GO ao curso de educação física do Campus Quirinópolis. Goiânia, 2013*. Disponível em:

http://cdn.ueg.edu.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1773/relatorio_2013_cee.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2018

GOIÁS. CEE/GO. *Relatório da visita da comissão de especialistas do CEE/GO ao curso de educação física do Campus Porangatu. Goiânia, 2013*. Disponível em:

http://cdn.ueg.edu.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1773/relatorio_2013_cee.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2018

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB). *Estatísticas das meso e microrregiões do Estado de Goiás, 2014*. Disponível em:

<http://www.imb.go.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 8.228, de 8 de agosto de 2014*.

Recredenciamento da UEG pelo CEE/GO.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 18.687*, de 3 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a reorganização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18687.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 18.746*, de 29 de dezembro de 2014. Introduce alterações na Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, adequando-a às prescrições da Lei n. 18.687, de 03 de dezembro de 2014, e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18746.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Decreto N. 8.228*, de 8 de agosto de 2014. Dispõe sobre o recredenciamento da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=12987. Acesso em: 20 out. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 18.971*, de 23 de junho de 2015 (Lei da Autonomia da UEG). Disponível em: <http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/108328/leis-ordinarias-por-ano>. Acesso em: 5 abr. 2018.

GOIÁS. CEE/GO. *Resolução CEE/PLENO N. 03/2016*. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. Goiânia: CEE/GO, 2016. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-06/resolucao-pleno-n_03_20-06-2016-134345.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 19.515*, de 2 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2016/lei_19515.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. *Lei N. 19.865*, 16 de outubro de 2017. Introduce alterações na organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=22123. Acesso em: 20 out. 2017.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB). 2017. *Goiás: visão geral*. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/visaogeral/index.html>. Acesso em: 15 jul. 2017.

*LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG*⁶⁹.

UEG. *Avaliação institucional*: um projeto em construção. Anápolis: Comissão Permanente de Avaliação Institucional, 2000.

UEG. *Portaria/Gab. N. 11*, de 15 de março de 2000. Nomeação Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CAVI).

UEG. Programa de Avaliação Institucional – PAI. 2003. Anápolis, 26 de maio de 2003.

UEG. *Portaria/Gab. N. 001/2003*. Constitui a Assessoria de Assuntos Institucionais, junto ao Gabinete do Reitor, composta por: Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinsk, Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva, Prof. Me. Marcelo Ferreira da Costa, Prof. Me. Wanderley Azevedo de Brito, Prof. Me. Paulo Mascarenhas Roriz.

UEG. *Portaria/Gab. N. 003/2003*. Designa os profissionais Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinsk, Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva, Prof. Me. Marcelo Ferreira da Costa, Prof. Me. Wanderley Azevedo de Brito, Prof. Me. Paulo Mascarenhas Roriz, Prof.^a Jandernaide Resende Lemos, Prof. Leonardo Rodrigues de Moraes, Prof. Cláudio Pinto de Melo, para compor a Comissão de Assessoria e Avaliação Institucional (CAAI) da UEG.

UEG. CsU. *Resolução N. 31*, de 13 de julho de 2004. Constitui a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG.

UEG. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Anápolis: UEG, 2004.

UEG. *Avaliação institucional*: um projeto em construção (segunda versão). Anápolis: Comissão Permanente de Avaliação Institucional, 2005.

UEG. CAAI. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2005*. Anápolis, 2006.

UEG. CAAI. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2006*. Anápolis, 2007.

UEG. CAAI. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2007*. Anápolis, 2008.

UEG. CAAI. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2008*. Anápolis, 2009.

UEG. *Portaria/Gab. N. 1.153/2009*. Institui a Comissão de planejamento e reestruturação de cursos nas unidades universitárias da UEG.

⁶⁹ As resoluções e portarias estão disponíveis em: <http://www.legislacao.ueg.br/>. Os relatórios de avaliação institucional estão disponíveis em: http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/7172_relatorios. Os arquivos das atas de Conselho Universitário (CsU) e do Conselho Acadêmico (CsA) foram disponibilizados pela Coordenação da Assessoria destes órgãos, denominada de “Assessoria dos órgãos colegiados”. Estes documentos foram pesquisados, acessados e analisados entre setembro de 2017 e abril de 2019. A partir de 2015, as atas do Conselho Superior Universitário estão disponíveis em: Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sesoes_plenarias_do_csu. As atas do Conselho Superior Acadêmico estão disponíveis em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11030_sesoes_plenarias_do_csa.

UEG. CsU. *Resolução N. 009/2010*. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás 2010-2019 (PDI).

UEG. CsA. *Resolução N. 065/2010 (630/2010)*. Constitui a CPA e revoga as resoluções anteriores.

UEG. CsU. *Resolução N. 022 (495/2010)*, de 17 de novembro de 2010. Normatiza nova constituição da CPA.

UEG. *Instrução normativa N. 029/2011*. Normatiza a Gerência de Avaliação Institucional – GerAI.

UEG. *Instrução normativa N. 30/2011*. Normatiza nova constituição da CPA.

UEG. CsU. *Ata n. 059*, de 28 de junho de 2011.

UEG. *Portaria/Gab. N. 408/2011*. Constitui Comissão para RENOVAÇÃO DO (RE)CREDENCIAMENTO DA UEG.

UEG. CsU. *Resolução N. 511/2011*. Cria a Comissão Especial para acompanhamento da execução do Protocolo de Compromisso do Recredenciamento da UEG junto ao CEE/GO.

UEG. CsU. *Resolução N. 674/2011*. Cria a Comissão Especial para acompanhamento da execução do Protocolo de Compromisso do Recredenciamento da UEG junto ao CEE/GO.

UEG. *Projeto Pedagógico Institucional, 2011*. Disponível em:

http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo_compartilhado/1713/Res_CsU_2011_011.pdf. Acesso em: 18 mar. 2017.

UEG. GERA/CPA. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2011*. Anápolis, 2012.

UEG. GERA/CPA. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2012*. Anápolis, 2013.

UEG. *Relatório de Gestão, 2012*. UEG: Anápolis, 2013.

UEG. *Portaria/Gab. N. 094/2012*, de 15 de fevereiro de 2012. Nomear os professores/servidores relacionados no Anexo I para comporem as Coordenações de Avaliação Institucional Interna e Externa e Assessorias.

UEG. CsU. *Ata n. 060*, de 17 de abril de dois 2012.

UEG. CsU. *Ata n. 062*, de 3 de julho de 2012.

UEG. *Portaria/Gab. N. 094/2012*, de 15 de fevereiro de 2012. Nomeia os Coordenadores de Avaliação Institucional Interna e Externa, as Assessorias e os integrantes da Gerência de Avaliação Institucional.

UEG. *Portaria/Gab. N. 0810/2012* Nomear os professores/servidores como representantes da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG.

UEG. *Portaria/Gab. n. 704/2013*. Nomeia os integrantes do Grupo de Trabalho Política de Oferta e Demanda de Vagas – GTPODV da UEG.

UEG. *Portaria/Gab. N. 0733/2013*, que nomeia a Comissão de acompanhamento do GTPODV da UEG.

UEG. *Portaria/Gab. N. 0988/2013*. Designar a docente Renata Ramos da Silva Carvalho, inscrita no CPF sob o n. 906.466.061-15, para exercer a função de coordenadora de avaliação interna da UEG, a partir de 29 de outubro de 2013, em substituição ao docente Francisco Heitor de Magalhães e Souza, inscrito no CPF sob o n. 056.203.092-15, até a proclamação do resultado da eleição para diretor(a) de Unidade Universitária da UEG pela Comissão Eleitoral Local.

UEG. CSA. *Ata n. 124*, de 20 de março de 2013.

UEG. CsA. *Ata n. 125*, de 24 de abril de 2013.

UEG. CsA. *Ata n. 126*, de 22 de maio de 2013.

UEG. CsA. *Ata n. 129*, de 21 de agosto de 2013.

UEG. CsA. *Ata n. 130*, de 18 de setembro de 2013.

UEG. CsA. *Ata n. 131*, de 22 de setembro de 2013.

UEG. CsU. *Ata n. 068*, de 26 de março de 2013.

UEG. CsU. *Ata n. 071*, de 28 de maio de 2013.

UEG. CsU. *Ata n. 072*, de 26 de junho de 2013.

UEG. CsU. *Ata n. 075*, de 03 de setembro de 2013.

UEG. CsU. *Ata n. 077*, de 30 de outubro de 2013.

UEG. CsU. *Ata n. 078*, de 9 de dezembro de 2013.

UEG. CsA. *Ata n. 141*, de 19 de novembro de 2014.

UEG. CsU. *Ata n. 080*, de 25 de março de 2014.

UEG. CsU. *Ata n. 084*, de 07 de agosto de 2014.

UEG. CsU. *Ata n. 085*, de 04 de setembro de 2014.

UEG. CsU. *Ata n. 086*, de 01 de outubro de 2014.

UEG. CsU. *Ata n. 087*, de 04 de novembro de 2014.

UEG. CsU. *Ata n. 088*, de 25 de novembro de 2014.

UEG. CsU. *Ata n. 089* de 15 de dezembro de 2014.

UEG. GERA/CPA. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2013*. Anápolis, 2014.

UEG. *Relatório de Gestão*, 2013. Anápolis, 2014.

UEG. *Relatório de Gestão*, 2013b. Anápolis, 2014

UEG. *Portaria/Gab. N. 0391/2014*. Designar os servidores relacionados no quadro abaixo para compor a equipe da Gerência de Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás, conforme a carga horária indicada, no período de 2 de fevereiro de 2014 a 31 de dezembro de 2015: Francisco Heitor de Magalhães e Souza (Coordenador), Renata Ramos da Silva Carvalho (Assessora de Avaliação Interna), Michelle Piclum de Britto Marinello (Assessora de Avaliação Externa).

UEG. *Portaria/Gab. N. 0292/2015*. Designar servidores da Universidade Estadual de Goiás – UEG, conforme estabelecido no Anexo Único desta Portaria, para compor a Comissão Central de Avaliação Institucional - CPA da Universidade Estadual de Goiás.

UEG. GERA/CPA. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2014*. Anápolis, 2015.

UEG. CsU. *Resolução N. 001/2014* (631/2014). Constitui a CPA e revoga as resoluções anteriores.

UEG. CsU. *Resolução N. 702/2014*. Transforma a Unidade Universitária da UEG de Anápolis (UnuEAD), responsável pela educação a distância (EaD), em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR).

UEG. CsU. *Resolução N. 705* de 15 de dezembro de 2014. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás.

UEG. CsU. *Resolução N. 15*, de 27 de agosto de 2015 (Conforme Resolução CsU 35/2015, a referida normativa se tornou a Resolução CsU n. 720/2015). Aprova a reavaliação dos cursos da UEG com nota entre 5 e 5,9, nos termos da Política de Oferta e Demanda de Vagas da UEG, até o dia 15 de dezembro de 2015, sob a liderança da Pró-Reitoria de Graduação (PrG), por comissão mista composta pelo Grupo de Avaliação Permanente (GAP) e pelos seguintes conselheiros do CsU: Edson Arantes Junior, Leônidas José de Oliveira, Carla Conti de Freitas, Valdir Specian, Leandro Oliveira de Lima.

UEG. CsU. *Resolução N. 18*, de 27 de agosto de 2015 (Conforme Resolução CsU 35/2015, a referida normativa se tornou a Resolução CsU n. 723/2015). Homologar a indicação da docente efetiva EDNA DUARTE DE SOUZA, inscrita no CPF sob o n. 439.768.241-00, para a função de Ouvidora da UEG.

UEG. CsU. *Resolução N. 620/2015*. Cria o Câmpus de Valparaíso de Goiás.

UEG. CsU. *Resolução N. 720/2015*. Aprova a reavaliação dos cursos da UEG com nota entre 5,0 e 5,9, nos termos da Política de Oferta e Demanda de Vagas da UEG, até o dia 15 de dezembro de 2015, sob a liderança da PrG, por comissão mista composta pelo GAP e pelos conselheiros do CsU.

UEG. GERA/CPA *Relatório de Autoavaliação Institucional 2015*. Anápolis, 2016.

UEG. *Relatório de Gestão*, 2015. UEG: Anápolis, 2016.

UEG. CsA. *Ata n. 143*, de 12 de fevereiro de 2015. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11030_sesoes_plenarias_do_csa.

UEG. CsU. *Ata n. 092*, de 26 de agosto de 2015. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sesoes_plenarias_do_csu.

UEG. CsU. *Ata n. 093*, de 29 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sesoes_plenarias_do_csu.

UEG. *Portaria/Gab. N. 936*, de 18 de agosto de 2016. Nomeia comissão para o trabalho de redesenho institucional.

UEG. CsA. *Ata n. 148*, de 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11030_sesoes_plenarias_do_csa.

UEG. CsA. *Ata n. 151*, de 23 de novembro de 2016. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11030_sesoes_plenarias_do_csa.

UEG. CsU. *Ata n. 096*, de 27 de abril de 2016. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sesoes_plenarias_do_csu.

UEG. CsU. *Ata n. 148*, de 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sesoes_plenarias_do_csu.

UEG. *Portaria/Gab N. 0384/2016*. Delegar ao Diretor de cada Câmpus a competência para designar, mediante ato designatório, os ocupantes da função de membros da Comissão Própria e Avaliação do Câmpus, com atribuição de carga horária semanal de até 10 (dez) horas semanais, nos mesmos termos do disposto na Portaria UEG/GAB n. 130, de 23 de janeiro de 2015.

UEG. *Portaria/Gab. N. 1316/2016*. Designar servidores da Universidade Estadual de Goiás (UEG), conforme estabelecido no Anexo Único desta Portaria, para compor a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Estadual de Goiás, no período de 5 de abril de 2016 a 28 de fevereiro de 2017.

UEG. *Portaria/Gab. N. 056/2017*. Designar a docente STELA MARES CORREA, inscrita no CPF sob o n. 515.127.181-49, para exercer a função de Assessora de Avaliação Institucional na Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UEG, com carga horária semanal de 20h (vinte horas), no período de 1º de fevereiro de 2017 a 31 de dezembro de 2017.

UEG. *Portaria/Gab. N. 0821/2017*. Designar o servidor Márcio Dourado Rocha, inscrito no CPF sob o n. 997.474.801-15, para responder pela Gerência de Avaliação Institucional da UEG a partir de 12 de junho de 2017 até a posse e efetivo exercício do novo Gerente de Avaliação Institucional, a ser nomeado pelo Governador do Estado de Goiás.

UEG. CsA. *Ata n. 152*, de 22 de novembro de 2017. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11030_sesoes_plenarias_do_csa.

UEG. CsU. *Ata n. 101*, de 29 de março de 2017. Disponível em: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sesoes_plenarias_do_csu.

UEG. GERA/CPA. *Relatório de Autoavaliação Institucional 2017*. Anápolis: 2018.

UEG. CsU. *Resolução N. 804/2017*. Estabelece procedimentos para suspensão de oferta de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação da UEG com base nos conceitos do Enade e CPC, cria a CAR dos cursos.

UEG. *Resolução CsA n. 1023/2017*. Aprova o Regulamento do GAP da UEG, conforme disposto no Anexo Único desta Resolução.

UEG. CsU. *Resolução N. 888/2018*. Cria o Programa UEG 5: caminhos para a excelência, da Universidade Estadual de Goiás, e aprovado o seu regulamento.

UEG. *UEG em dados*, 2018. Disponível em: <http://www.ueg.br/exec/revista/?funcao=visualizar&variavel=37>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

UEG. *Relatório de situação e resultados de gestão 2012-2018*. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goias_306/noticias/49098/relatorio_de_gestao.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2019.

UEG. *Portaria/Gab. N. 229*, de 13 de fevereiro de 2019. Constitui comissão para o trabalho de Redesenho institucional.

UEG. *Sítio do Enade*. Disponível em: www.enade.ueg.br. Acesso em: 24 de jun. 2018.

APÊNDICES

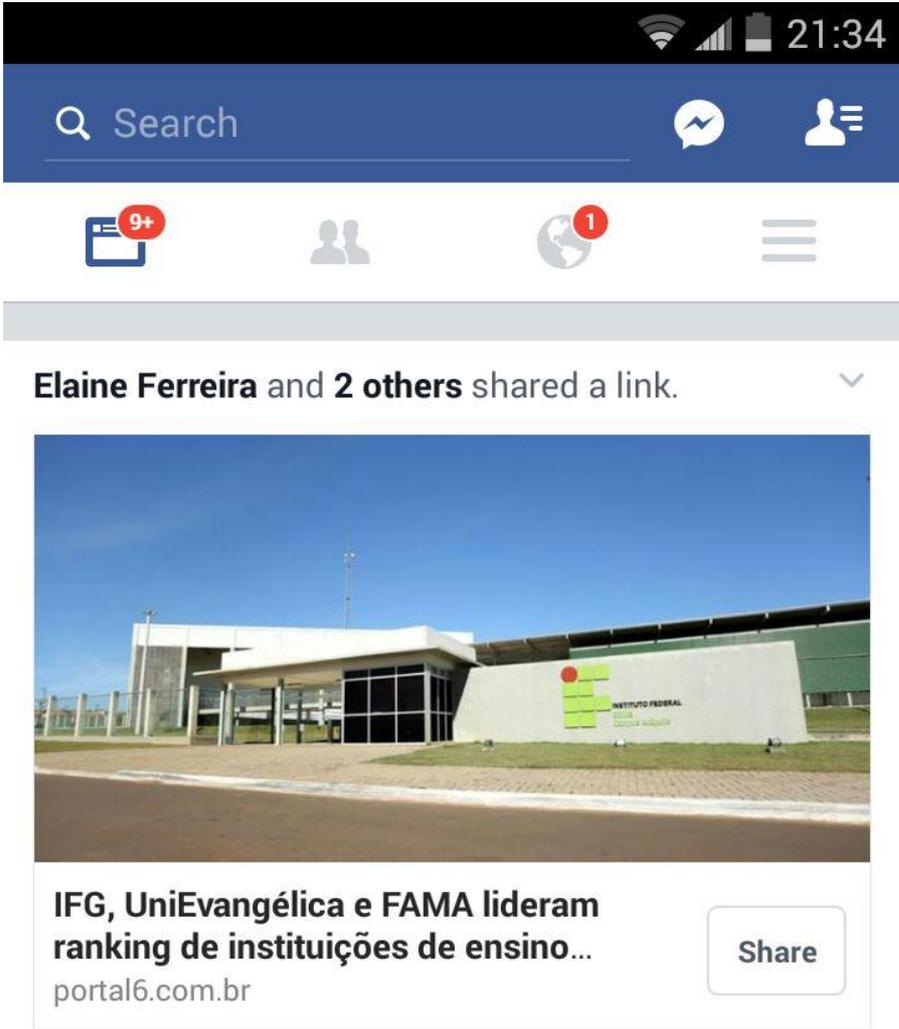
APÊNDICE 1 – Roteiro da Entrevista com o Presidente do CEE/GO.

1. Qual a participação do CEE/GO nas discussões sobre a criação e implantação do Sinaes?
2. Como se efetiva juridicamente a participação da UEG no Sinaes? Como foi regulamentada? Foi estabelecido termo de cooperação com a CONAES?
3. Como se dá a participação do CEE /GO no processo avaliativo?
4. Quais as informações e em posse de quem? Como são transmitidas?
5. Como são integrados os processos avaliativos estadual e federal?
6. Instrumentos de avaliação e indicadores comuns?
7. O Sinaes interfere no processo de credenciamento institucional e renovação de reconhecimento de cursos?
8. Há algum tipo de homologação da esfera federal?
9. Há alguma interferência na autonomia do CEE?
10. Quais os desdobramentos da submissão ao Sinaes para a gestão da UEG?
11. Há alguma perda para o processo de melhoria da IES nesse processo híbrido?
12. O caráter dos processos são avaliativos ou regulatórios?
13. Quais as perspectivas para a avaliação da UEG?
14. A quais documentos relacionados posso ter acesso?

APÊNDICE 2 – Exemplos de postagens sobre resultados positivos da avaliação da UEG



APÊNDICE 3 – Exemplo de postagem negativa sobre os resultados da avaliação da UEG.



21:34

Search

9+

1

Elaine Ferreira and 2 others shared a link.



IFG, UniEvangélica e FAMA lideram ranking de instituições de ensino...
portal6.com.br

Share



Elaine Ferreira shared **Vitório Oliveira's** post.

2 hrs • 

Agora sim... Reportagem está corretíssima... Faculdade Fama no topo... Entre as melhores, conquistando o terceiro lugar, a Católica ficou em quarto e a UEG ficou em quinto lugar, Anhanguera em sexto...

Facebook meu, escrevo o que eu quiser...

#soufama
#familiafama

APÊNDICE 4 – Exemplo de postagem positiva em rede social sobre a UEG.

REPORTER NEWS @reporternews · agora

Haroldo Reimer compartilhou uma publicação.
1 h · 🌐

Balanço UEG |
AÇÕES QUE GERAM
RÉSULTADOS
EVOLUÇÃO DA TAXA DE SUCESSO DA UEG

56,52%
2017

49,31% 2015
50,04% 2016

TAXA DE SUCESSO COMPARATIVO 2017

UEG	56,52%
BRASIL - IES PÚBLICAS E PRIVADAS	43,74%
BRASIL - IES PÚBLICA	47,34%
CENTRO-OESTE - IES PÚBLICAS E PRIVADAS	41,27%
CENTRO-OESTE - IES PÚBLICA	46,28%
GOIÁS - IES PÚBLICAS E PRIVADAS	42,07%
GOIÁS - IES PÚBLICA	50,25%

Universidade Estadual de Goiás
Balanço UEG | A taxa de sucesso da UEG é medida pela diferença entre o número de estudantes que concluem o curso e a quantidade de alunos que se matriculam em u...
Ver mais

6 1 comentário 1 compartilhamento

Georges G. Seixas Não adianta fazer propaganda de pseudos feitos heroicos dessa universidade achando que vai se livrar das consequências políticas por ter envolvido a UEG abertamente na campanha eleitoral de Marconi e Zé Elton. Em política paga-se um preço muito elevado por atitudes equivocadas.

Curtir · Responder · 1 min

Anexo 1

Quadro 46 – Políticas de educação superior condicionadas a processos de avaliação (Sinaes)

POLÍTICA	INSTRUMENTO LEGAL	REFERÊNCIA À AVALIAÇÃO
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	Lei nº 10.260/2001	“Art. 1º É instituído [...] o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) [...] destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria.” (Redação dada pela Lei nº 12.513/2011).
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Lei nº 11.096/2005	“Art. 7º, § 4º O Ministério da Educação desvinculará do Prouni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por duas avaliações consecutivas [...]” (Redação dada pela Lei nº 11.509/2007).
Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Decreto nº 5.800/2006	“4.3.3. Para os casos de cursos que já passaram por ciclos avaliativos do Ensino Superior, somente poderão ser propostos aqueles que possuem CPC igual ou superior a 3, referente ao último ciclo avaliativo.” (Edital CAPES nº 05/2018).
Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior (PROGRAMA IES – MEC/BNDES)	Portaria Normativa MEC nº 14/2009	“Art. 2º A apresentação dos projetos referidos no art. 1º somente poderá ser efetuada por IES que possua, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 3 (três), considerado o IGC mais recente publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) até a data do protocolo do projeto na Instituição Financeira Credenciada. (Redação dada pela Portaria Normativa nº 18/2011)”.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	Lei nº 12.513/2011	“Art. 60-D. As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea a do inciso IV do caput do art. 4o aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever: (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) VI - exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, aferidas por sistema de avaliação nacional e indicadores específicos da educação profissional, observado o disposto no inciso III do § 1o do art. 60-A;”
Programa de Estímulo à Reestruturação e ao fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)	Lei nº 12.688/2012	“Art. 13. É facultado o pagamento de até 90% (noventa por cento) do valor das prestações mensais [...] mediante a utilização de certificados de emissão do Tesouro Nacional, emitidos pela União, na forma de títulos da dívida pública, em contrapartida às bolsas Proies concedidas pelas mantenedoras das IES para estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva [...], condicionada à observância das seguintes condições por ocasião da adesão [...]”.
Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica	Decreto nº 8.752/2016	“Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;”

Fonte: Lopes (2019).