



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

ADRIANA ROCHA VILELA ARANTES

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS: EMANCIPATÓRIA OU REGULATÓRIA?**

**BRASÍLIA  
MAIO DE 2022**

ADRIANA ROCHA VILELA ARANTES

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS: EMANCIPATÓRIA OU REGULATÓRIA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José de Vieira de Sousa.

Brasília  
Maio de 2022

ADRIANA ROCHA VILELA ARANTES

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS: EMANCIPATÓRIA OU REGULATÓRIA?**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

Professora Dra. Kelli Consuelo de Almeida de Lima Queiroz  
Examinadora externa – Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

---

Professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida  
Examinadora externa – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade  
do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

---

Professora Dra. Maria Abádia da Silva  
Examinadora interna – Faculdade de Educação / Universidade de Brasília (UnB)

---

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

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de toda força, sabedoria e coragem para enfrentar os inúmeros obstáculos para a conclusão do doutorado.

Ao meu marido, pelo companheirismo e apoio incondicional. Por todo o carinho envolvido durante todos esses anos, o seu amor, incentivos e a ajuda, de toda a ordem, me mantiveram firmes nos meus propósitos de vida. Meu confidente nos momentos de alegria e angústia.

Aos meus filhos e toda a minha família pelo apoio e compreensão pela minha ausência, *stress* e exaustão durante a pós-graduação. Incentivaram-me desde o início nessa caminhada.

Ao meu orientador, professor Dr. José Vieira de Sousa, pelo profissionalismo, comprometimento e dedicação. Agradeço os seus incentivos, orientações e ensinamentos. Todo o seu apoio foi muito gratificante, tanto para a minha vida pessoal quanto acadêmica. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos da Faculdade Católica de Anápolis, em especial a Maria Inácia, Elaine, Adriana Sousa, Magna e Marisa, por todos os momentos de conversas, com quem dividi angústias e alegrias. E ainda aos meus amigos da Coordenação Regional de Educação de Anápolis, nas minhas idas e vindas nesse período, com atenção a Sonja e Carmem. Sou grata também aos meus colegas da UEG - UnUnCSEH, pelas trocas de ideias, incentivos e colaboração. Registo a contribuição do Prof. Dr. Nelson de Abreu Junior (*in memoriam*) por toda a ajuda nessa trajetória.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB e aos integrantes do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), em especial ao Fabiano, Michelle, Andrea, Camila, Jane e Jordana pelo aprendizado em conjunto, pelas discussões nas reuniões e trocas de conhecimento.

As Professoras, Dra. Kelli Consuelo de Almeida de Lima Queiroz, Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Dra. Maria Abádia da Silva pela disponibilidade em participar da minha defesa de tese, fazendo importantes contribuições e ponderações em relação à pesquisa.

Obrigada a todos, por fazerem parte da minha vida!

Aos entrevistados, pela gentileza e disponibilidade em participar da pesquisa.

## RESUMO

A presente tese trata da autoavaliação institucional da educação superior, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) como objeto de investigação, tendo como *locus* a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o recorte temporal no período de 2015 a 2020. O estudo buscou analisar como a gestão da UEG utiliza o uso dos resultados da avaliação institucional preconizada pelo Sinaes e pelo Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO), para a tomada de decisão em relação à qualidade no âmbito da política acadêmica. Para tanto, foi adotada a abordagem qualitativa em uma pesquisa do tipo exploratória, valendo-se, para a obtenção de dados, da análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário. Com o materialismo histórico-dialético como método de pesquisa, foi possível compreender a realidade na sua totalidade e as mediações entre a qualidade, regulação e autoavaliação institucional, assim como as articulações feitas entre as avaliações institucionais interna e externa com suas contradições, tensões e embates, na disputa pela hegemonia. Apoiando-se nas categorias analíticas totalidade, mediação, contradição e historicidade foi possível constatar que a universidade adotou como forma de regulação o uso dos resultados dos indicadores de qualidade, por meio do Exame Nacional de desempenho dos estudantes (Enade) e o Índice geral de curso (IGC) e o Conceito Preliminar do curso (CPC) em detrimento da autoavaliação institucional, contrariando a essência filosófica do Sinaes. Na materialização da avaliação institucional, a gestão da UEG criou um Grupo de Trabalho (GT) formado por servidores indicados pela reitoria para a reestruturação da universidade, principalmente no que tange à oferta de vagas. Dessa forma, observou-se a ausência de um protagonismo do Conselho no processo de elaboração e regulação da avaliação, bem como uma fragilidade no que se refere ao aporte do sistema para sua infraestrutura a avaliação institucional proposta pelo CEE/GO. Os resultados mostraram a avaliação na UEG para fins regulatórios nos moldes de um Estado gerencialista, da falta de autonomia dos membros da CPA e do desconhecimento de sua função e do potencial transformador da autoavaliação. Uma gestão subsumida pelo poder do Estado, sem autonomia universitária na tomada de decisão. As evidências, assim, parecem indicar, por um lado, a aplicação da autoavaliação para cumprir uma exigência legal, de forma burocratizada e, por outro, um enfraquecimento da avaliação como gestora das políticas educacionais no âmbito da IES. E, por fim, o desmantelamento da autoavaliação na UEG.

Palavras-chave: Educação Superior. Sinaes. Autoavaliação institucional. Regulação.

## ABSTRACT

This thesis addresses the institutional self-assessment of higher education within the Brazilian National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes) as an object of investigation. The research takes place at the State University of Goiás (UEG), and the temporal cut-off is between 2015 and 2020. The study analyzed how UEG's management uses the results of the institutional evaluation recommended by Sinaes and the State Council of Goiás (CEE/GO) to make decisions regarding quality in academic policy. It unveiled the contradictions and tensions in the context of the higher education assessment policy, with Sinaes and CEE/GO recommendations in favor of improving the quality of the institution. To this end, we adopted the qualitative approach in exploratory research, using document analysis to obtain data, semi-structured interviews, and a questionnaire. We use the analytical categories of totality, mediation, and contradiction. It goes against the philosophical essence of Sinaes. In the materialization of the institutional evaluation, UEG's management created a working group formed by servers appointed by the rector for the restructuring of the university, mainly concerning the offer of vacancies at the university. In this way, we observed the absence of a leading role of the Council in the elaboration and regulation process of the evaluation, also fragility regarding the system's contribution to its infrastructure and institutional evaluation proposed by CEE/GO. The results showed in the evaluation at UEG, for regulatory purposes in the molds of a managerial state, the lack of autonomy of the members of the CPA, the ignorance of their function, and the transformative potential of self-assessment. In other words, a management that is subsumed by the power of the State, without university autonomy in decision making. Thus, on the one part, the evidence seems to indicate the application of self-evaluation to fulfill a legal requirement in a bureaucratized way, and on the other, a weakening of the evaluation as a manager of educational policies within the IES. And finally, the dismantling of self-evaluation at UEG.

Keywords: Higher Education. Sinaes. Institutional self-assessment. Regulation

## RESUMEN

La presente tesis trata sobre la autoevaluación institucional de la educación superior, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Brasil (Sinaes) como objeto de investigación, realizándose en la Universidade Estadual de Goiás (UEG) y abarca el período de 2015 a 2020. El estudio analizó cómo la gestión de la UEG utiliza los resultados de la evaluación institucional preconizada por el Sinaes y por el Consejo Estatal de Goiás (CEE/GO) para la toma de decisión en relación con la calidad en el ámbito de la política académica. Reveló las contradicciones y tensiones en el escenario de la política de evaluación de la educación superior, con lo que preconiza el Sinaes y el CEE/GO, en favor de la mejora de la calidad de la institución. Por lo tanto, se adoptó el enfoque cualitativo en una investigación exploratoria, utilizando, para obtener de datos, análisis documental, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Con el materialismo histórico y dialéctico como métodos de investigación, se pudo comprender la realidad en su totalidad y las mediaciones entre la calidad, reglamentación y autoevaluación institucional, así como las articulaciones hechas entre las evaluaciones institucionales interna y externa con sus contradicciones, tensiones y enfrentamientos, en la disputa por la hegemonía. Se utiliza las categorías analíticas de totalidad, mediación y contradicción. Se pudo constatar que la universidad adoptó como forma de reglamentación el uso de los resultados de los indicadores de calidad, por medio del Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes de Brasil (Enade), el Índice General de Curso (IGC) y el Concepto Preliminar del Curso (CPC) en detrimento de la autoevaluación institucional, contrariando la esencia filosófica del Sinaes. En la materialización de la evaluación institucional, la gestión de la UEG creó un Grupo de Trabajo (GT) formado por servidores indicados por la rectoría para la restructuración de la universidad, principalmente en lo que se refiere a la oferta de vacantes. De esta forma, observamos la ausencia de un protagonismo del Consejo en el proceso de elaboración y reglamentación de la evaluación, así como una fragilidad con respecto a la contribución del sistema para su infraestructura y evaluación institucional propuesta por el CEE/GO. Los resultados mostraron la evaluación en la UEG con fines reglamentarios en los moldes de un Estado gerencialista, de la falta de autonomía de los miembros de la CPA y del desconocimiento de su función y del potencial transformador de la autoevaluación. Una gestión subsumida por el poder del Estado, sin autonomía universitaria en la toma de decisión. Por tanto, las evidencias parecen indicar, por un lado, la aplicación de la autoevaluación para cumplir una exigencia legal de forma burocratizada y, por otro, una debilidad de la evaluación como gestora de las políticas educacionales en el ámbito de la IES. Y, por fin, la supresión de la autoevaluación en la UEG.

Palabras clave: Educación Superior. Sinaes. Autoevaluación institucional. Reglamentación

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Inter-relação do Estado gerencialista no Brasil, no estado de Goiás e na UEG.....	68
Figura 2 –	Evolução das políticas de avaliação das décadas de 1980 e 1990 da educação superior e as diferentes concepções avaliativas no Brasil .....	104
Figura 3 –	Síntese das etapas da Autoavaliação Institucional de acordo com a Conaes/Sinaes (2004) .....	162
Figura 4 –	Estrutura Metodológica da Gerência de Avaliação Institucional da UEG (Goiás, 2015) .....	184
Figura 5 –	Mapa do estado de Goiás com a localização dos <i>campi</i> da UEG, por regiões, desde o ano de 2020 .....	209

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Composição dos instrumentos previstos no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) – Brasil – 2020 .....	142
Gráfico 2 –	Respostas do questionário docente Política de avaliação .....	239
Gráfico 3 –	Consolidação do percentual de respondentes e não respondentes do relatório de autoavaliação institucional por campus/UnUn do ciclo de (2015–2017) e (2019–2020) (UEG/CPA) .....	280
Gráfico 4 –	Autoavaliação institucional na prática da UEG, na visão dos docentes .....	287
Gráfico 5 –	Uso dos resultados da autoavaliação institucional na visão dos docentes da UEG .....	293
Gráfico 6 –	Evolução da quantidade de docentes efetivos na UEG (2015–2020) .	302
Gráfico 7 –	Evolução do número de docente em titulação de 2015 a 2020 .....	305

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Dissertações e teses com o descritor “Sinaes” – Brasil – 2015 a 2018	47
Tabela 2 –	Caracterização dos <i>campi</i> /unidades universitária, com os cursos selecionados, número de alunos matriculados, docentes efetivos e temporários, titulação docente na instituição (UEG) .....	214
Tabela 3 –	Consolidação do Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019) .....	265
Tabela 4 –	Consolidação do Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019) .....	270
Tabela 5 –	Consolidação do Eixo 3 (Políticas Acadêmicas) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019) .....	273
Tabela 6 –	Consolidação do Eixo 4 (Políticas de Gestão) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019) .....	275
Tabela 7 –	Consolidação do Eixo 5 (Infraestrutura) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2017, 2020) .....	278
Tabela 8 –	Consolidação do percentual de respostas por curso dos Eixo 2 e 3 no ano de 2015 (UEG/CPA 2015) .....	281

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorização dos estudos de teses e dissertações sobre autoavaliação institucional no marco do Sinaes – Brasil – 2004 a 2020 .....	49
Quadro 2 –	Relação dos governadores por eleições diretas no estado de Goiás, com a indicação dos partidos políticos, data de início e fim de mandato de 1983 a 2019 .....	81
Quadro 3 –	Síntese dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) quanto aos objetivos e à metodologia Brasil – 2004 .....	121
Quadro 4 –	Organização do instrumento de avaliação institucional, do Sinaes, em 5 eixos .....	166
Quadro 5 –	Apresentação do ano de implementação, Lei de criação dos campus/Unidade Universitárias selecionadas para a pesquisa, o tamanho do porte (UEG, 2021) .....	210
Quadro 6 –	Relação de sujeitos selecionados para a pesquisa, por grupos, UEG (GOIÁS, 2020) .....	218

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Avaliação Institucional
Avalies	Avaliação de Instituições de Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAI	Comissão de Avaliação Institucional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAR	Comissão de Avaliação e Reestruturação dos Cursos de Graduação da UEG
CCAI	Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional
CCET	Campus de Ciências e Tecnologia
CCSEH	Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CEE/GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
Censup	Censo da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conapes	Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
Conav	Comissão Nacional de Orientação da Avaliação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPAs	Comissões Próprias de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
CsU	Conselho Universitário
CsU/UEG	Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DF	Distrito Federal

DEM	Partido Político Democratas
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Esefego	Escola Superior Educação Física Goiás
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCEC	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
GerAI	Gerência de Avaliação Institucional
Geres	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GO	Goiás
GPA	Grupo de Avaliação Permanente
GT	Grupo de Trabalho
GTs	Grupos de Trabalho
GTPODV	Grupo de Trabalho de Política de Oferta e Demanda de Vagas
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IEES	Instituição Estadual de Educação Superior
IEESs	Instituições Estaduais de Educação Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de avaliação Institucional
NGP	Nova Gestão Pública
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAI	Programa de Avaliação Institucional
Paideia	Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área

Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PBU	Programa Bolsa Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PP	Partido Progressista
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PQG	Programa Goiás
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
SC	Sem conceito
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SFE	Sistema Federal de Ensino
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP	São Paulo
Udesc	Universidade Estadual de Santa Catarina
UE	Universidade Estadual
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade Estadual do Pará

UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual de Piauí
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
Uncisal	Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas
Uneal	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
Unemat	Universidade Estadual do Mato Grosso
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Uniana	Universidade Estadual de Anápolis
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Unimonte	Universidade Estadual de Montes Claros
Unioeste	Universidade do Oeste do Paraná
Unitins	Universidade Estadual de Tocantins
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UEP	Universidade Estadual de Pernambuco
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade do Vale do Acaraú
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UFRJ	Universidade do Rio de Janeiro
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
Caminhos metodológicos .....	30
Justificativa para o estudo .....	40
Estado do conhecimento sobre a autoavaliação como componente do Sinaes.....	42
<b>CAPÍTULO 1 – ESTADO E RUMOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA</b> .....	<b>61</b>
1.1 Concepção de Estado no cenário da política de educação superior brasileira.....	61
1.2 Estado gerencialista: reflexos sobre a política de avaliação da educação superior .....	68
1.2.1 <i>Estado-avaliador na educação superior sob a influência da ideologia neoliberal</i> .....	74
1.3 Práticas patrimonialistas, clientelistas e gerencialistas no governo do estado de Goiás .....	78
Síntese parcial.....	99
<b>CAPÍTULO 2 – CENÁRIOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: SINAES EM FOCO</b> .....	<b>102</b>
2.1 Evolução da política de avaliação da educação superior brasileira nas décadas de 1980–1990 .....	102
2.1.1 <i>Formatos de avaliação da educação superior: Paru ao Sinaes</i> .....	105
2.2 Divergências e convergências da avaliação na construção do Sinaes .....	114
2.2.1 <i>Implementação da Lei do Sinaes e sua inter-relação com a avaliação e a regulação</i> .	118
2.2.2 <i>Análise crítica dos instrumentos de avaliação do Sinaes</i> .....	122
2.3 Processo de avaliação, supervisão e regulação no contexto do Sinaes e seus impactos na qualidade das IES e dos cursos de graduação.....	132
2.3.1 <i>Qualidade no contexto do Sinaes: indicadores de qualidade como protagonistas do processo avaliativo</i> .....	141
2.4 Inter-relação da avaliação e regulação no contexto do Sinaes e do CEE na prática da UEG	147
2.4.1 <i>Regulação na UEG: uma correlação de forças</i> .....	152
2.5 Síntese parcial.....	157
<b>CAPÍTULO 3 – AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO: TEORIA E PRÁTICA</b> .....	<b>160</b>
3.1 Autoavaliação institucional no contexto do Sinaes: concepções e práticas.....	160
3.2 Autoavaliação institucional no contexto na UEG: antes e depois da adesão ao Sinaes .....	171

3.3 Comissão Própria de Avaliação na UEG: entre a emancipação e a regulação .....	190
3.4 Gestão da educação superior na perspectiva da política de avaliação da UEG .....	198
3.5 Síntese parcial.....	209
<b>CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UEG: ENTRE TENSÕES E CONTRADIÇÕES .....</b>	<b>212</b>
4.1 UEG <i>locus</i> da pesquisa: entre espaços e limites.....	212
4.1.1 <i>Sujeitos da pesquisa: um olhar para a gestão</i> .....	222
4.2 UEG como espaço de tensões e contradições.....	226
4.3 Implementação do Sinaes na UEG sob o olhar dos sujeitos.....	239
4.3.1 <i>Rupturas, entre o Sinaes e o CEE/GO no processo de avaliação e regulação: a visão dos entrevistados</i> .....	244
4.4 Inter-relação da avaliação institucional nos moldes neoliberal .....	256
4.5 Síntese parcial.....	264
<b>CAPÍTULO 5 – USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UEG .....</b>	<b>267</b>
5.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados.....	267
5.2 Interfaces entre o esperado e os resultados da autoavaliação .....	285
5.3 Medidas adotadas pela gestão para implementar as indicações propostas pela Comissão Própria de Avaliação .....	296
5.4 Síntese parcial.....	314
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>317</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>320</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>340</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese foi apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge), contribuindo para a reflexão sobre a avaliação como política pública. O estudo teve a autoavaliação institucional da educação superior, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior<sup>1</sup> (Sinaes) como objeto de investigação, tendo como *lócus* a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o recorte temporal no período de 2015 a 2020.

Como política de avaliação da educação superior, o Sinaes passou a ter vigência a partir de sua institucionalização por meio da Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). O Sinaes aprovado é formado por três componentes distintos: avaliação institucional, avaliação dos cursos e avaliação dos estudantes, esta última feita por meio do Enade. A avaliação institucional é integrada por dois momentos: a) autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição; b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A coordenação e a supervisão do sistema foram delegadas à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que procurou conciliar a coexistência, no âmbito da política, da regulação e da avaliação emancipatória.

A aprovação do Sinaes ocorreu durante o primeiro mandato do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006), reconhecido como social-democrata por ter se mostrado mais voltado para as políticas sociais. O sistema foi criado com o intuito de: i) melhorar a qualidade da educação superior e de orientar a expansão da sua oferta; ii) identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão; iii) promover a responsabilidade social das Instituições de Educação Superior (IES), respeitando a identidade institucional e a autonomia.

Neste estudo defende-se a ideia de que a autoavaliação institucional, como uma prática complexa, requer sua estreita vinculação a todos os processos decisórios nas IES, notadamente daqueles que dizem respeito a questões mais substantivas para a manutenção e o crescimento

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) organizou a educação escolar em dois níveis: (i) Educação básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e (ii) Educação Superior. No presente estudo, tendo em vista essa organização, a expressão ensino superior, vigente antes da promulgação da referida lei, será mantida somente em citações de autores e documentos que a utilizem ou quando o contexto se referir a situações até o ano de 1996.

institucional. Todavia, a UEG, na condição de instituição estadual *multicampi*<sup>2</sup>, conta com um processo avaliativo que atende às orientações emanadas da União, no que se refere à sua adesão ao Sinaes, mas, também, àquelas advindas da esfera do estado de Goiás, instituídas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE<sup>3</sup>) e, ainda, dos grupos de trabalho (GT<sup>4</sup>) constituídos pela reitoria, para determinados fins de avaliação da universidade. O Sinaes, como política avaliativa, é praticado em todas as Unidades da Federação, operando no sentido de consolidar a educação superior, respeitando o pacto federativo, traduzido no regime de colaboração<sup>5</sup> entre os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal.

A UEG, com sede em Anápolis/GO e criada pela Lei nº 13.456, 16 de abril de 1999 (GOIÁS,1999), é resultado do processo de transformação e de junção de importantes instituições de educação superior como a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego) e outras IES isoladas, mantidas pelo poder público, no estado de Goiás. É uma instituição embrionária como universidade, pois apresenta fragilidade de representação institucional da comunidade acadêmica.

A Universidade foi criada no primeiro mandato do governo Marconi Ferreira Perillo Júnior (1999–2002), que se elegeu com uma proposta reformadora da administração, com a ideia de modernização do Estado de Goiás. Entretanto, ao longo de quatro mandatos (1999–2002, 2003–2006, 2011–2014, 2015–2019), o seu governo apresentou uma postura

---

2 A expressão *multicampi* se refere a um modelo específico de universidade muito diferente do tradicional, não apenas no sentido de maior número de campi, mas em complexidade, estrutura, gestão, administração acadêmica e metodologia pedagógica (FIALHO, 2005).

3 O CEE de Goiás foi criado pela Lei nº 4009, de 17 de maio de 1962 (GOIÁS,1962), conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961(BRASIL, 1961). É constituído de 27 (vinte e sete) membros titulares escolhidos entre pessoas de notório saber e comprovada experiência em matéria de educação, nos termos do artigo 160 da Constituição do Estado de Goiás (GOIÁS, 1962).

4 O Grupo de Trabalho (GT) é um tipo de assessoria criada pela reitoria da UEG desde 2012, com vistas às ações de replanejamento. Os GTs propõem uma metodologia de avaliação externa aos *campi* (ABREU JUNIOR, 2017).

5 Conforme previsto na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu artigo 17, “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”. Esse pacto entre os sistemas federativos do Brasil ocorre, primeiramente, em atendimento ao artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e ao que dispõe o artigo 8º da referida lei, o qual determina que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

patrimonialista<sup>6</sup>, clientelista<sup>7</sup> e gerencialista<sup>8</sup> como apontam as suas ações nas pesquisas de Nascimento (2008), Carvalho (2013), Botelho (2016), Goulart (2014; 2018); Abreu Junior (2017), Noleto (2018) e Campos (2019).

O estado de Goiás passou por várias reformas administrativas, mas, a partir de 1999, constatou-se um novo ciclo de governos, que modificaram a legislação vigente, com um novo modelo de gestão pública, influenciada pelas ideias neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Em seu primeiro mandato (1995–1998), o governo FHC produziu alterações e reorganizações nos setores que compõem a sua máquina administrativa. Durante o seu governo sempre buscou a implantação do modelo de gestão-gerencialista. O gerencialismo em Goiás consiste em um modelo de gestão com base clientelista, que se caracteriza pela troca de favores com base eleitoral e pela dominação patrimonial de quem está no poder.

O Estado não é neutro e pode ser entendido como de interesse dos donos do poder. É dentro desse cenário gerencialista, patrimonialista e conservador do estado de Goiás que foi realizada a análise da política de avaliação da educação superior e a existência de uma relação entre a autoavaliação institucional da UEG e seus processos de tomada de decisão, no que se refere à gestão universitária<sup>9</sup> de uma instituição *multicampi*. Em uma analogia ao governo do estado de Goiás vigente, Ronaldo Caiado (2019–2022), baseia-se em estruturas conservadoras, fruto, ainda, do coronelismo<sup>10</sup> e de uma visão tradicional, com a capacidade mínima de mudança, sob a influência do governo federal Jair Messias Bolsonaro (2019–2022).

No Brasil, o gerencialismo ganha materialidade mais expressiva a partir da condução de Bresser-Pereira (1995–1999) ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

---

<sup>6</sup> Patrimonialismo é explicado como sendo um tipo de exercício legítimo do poder, desenvolvido por meio do conceito de dominação tradicional. Sua fundamentação baseia-se na crença cotidiana da santidade das tradições vigentes, desde sempre, e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade (WEBER, 2000, p. 141)

<sup>7</sup> A expressão clientelismo tem sido compreendida como uma relação de troca que envolve, de um lado, a entrega de benefícios e de outro o retorno na forma de voto ou apoio político. Há algum consenso de que se trata de uma relação assimétrica, sustentada no tempo e no espaço, que se distingue de outros tipos de trocas pelo fato de que a concessão dos benefícios está condicionada ao apoio político passado ou futuro (ROCHA, 2017).

<sup>8</sup> Gerencialismo é utilizado no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995–1998) e simboliza uma resposta pragmática do Estado à política econômica mundial. O modelo gerencial é uma contraproposta ao modelo de administração pública burocrática que, inicialmente, foi adotada no século XIX por alguns países da Europa em substituição à administração de base patrimonial (QUEIROZ, 2011).

<sup>9</sup> Considera-se gestão universitária, no âmbito desse trabalho, como a materialização de processos decisórios e as relações intra (setores, pessoal, beneficiários) e interinstitucionais, para o atendimento das responsabilidades, compromissos e objetivos visados pelas IES e das estratégias para atendê-los e concretizá-los, configurado pelo espaço da democratização e da hierarquização (FRANCO, 2006).

<sup>10</sup> O termo Coronelismo é usado em Goiás, para definir o arranjo coronelístico estabelecido pelo “compromisso” entre os grupos políticos municipais sob o controle do executivo estadual, sendo dada ‘carta branca’ aos coronéis nos seus domínios. Esses são mandatários políticos e usam os recursos e a estrutura política para consolidar seus interesses pessoais e de seu grupo (CAMPOS, 2003, p. 19).

(MARE), quando implanta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2008). O Brasil apresenta características dos modelos de patrimonialismo, clientelismo e gerencialismo, concomitantemente. Na verdade, os resquícios do patrimonialismo, principalmente, prejudicam muito o alcance do gerencialismo. As práticas patrimonialistas, também relacionadas às clientelistas, adquirem um modo de exercício legítimo de poder político, ancorado no tipo de dominação tradicional<sup>11</sup>. Em um sentido mais restrito, a singularidade da compreensão weberiana explica como a vontade e a intencionalidade são fundamentais para que haja dominação. Assim, dominação nesse contexto seria, nas palavras de Weber (2009), “a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas (p. 33)”. Trata-se da burocracia exacerbada nas tomadas de decisão, provocando a alienação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Cabe salientar que as reformas do Estado, guardadas as peculiaridades e os estágios do capitalismo em cada nação, são parte dos efeitos do modelo neoliberal e da globalização da economia (TEODORO, 2011). Nesse modelo de reforma podem-se situar as agências multilaterais desempenhando um papel crucial na definição de uma agenda política global e na introdução de novos modos de gestão, identificados com o mercado no interior da máquina pública.

Parte-se do pressuposto de que uma política pública está associada a uma tipologia de Estado e que, portanto, para estudá-la é necessário associar a teoria de Estado e sua complexidade (BONETI, 2018). Entende-se que cada momento histórico reproduz a inter-relação do Estado com as classes sociais e com a sociedade civil. Assim sendo, não é possível construir uma análise sem a compreensão do enredamento que envolve a elaboração e a operacionalização das políticas públicas e sem levar em conta a existência da relação intrínseca entre o Estado e a sociedade civil e, em particular, entre o estado de Goiás e a gestão da UEG.

Dessa forma, o Estado tem sido uma atividade transformadora do real, da história. Para Marx e Engels (1996), o desenvolvimento do Estado está diretamente relacionado com a concomitante evolução das formas de propriedade. Na visão dos autores, a relação Estado e sociedade civil é representada por uma coletividade ilusória, marcada pelas contradições entre interesses particulares e coletivos. As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo,

---

<sup>11</sup> O conceito de dominação é entendido como uma vontade manifestada pelo dominador ou dominadores que buscam influenciar as ações de outras pessoas (do dominado ou dominados), em um grau socialmente relevante, como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações de obediência (WEBER, 2000).

sua força espiritual dominante (p. 72). Assim, é necessária a compreensão do Estado por meio dos instrumentos que utiliza para efetivar suas ações que, no caso aqui tratado, é a autoavaliação.

A avaliação institucional tem sido pauta de discussão entre Estado, comunidade acadêmica desde a década de 1980. Com a criação do Sinaes, em 2004, a avaliação institucional se divide em avaliação interna e externa. Partindo da compreensão de que a avaliação interna / autoavaliação propicia conhecimento para a tomada de decisão da gestão da IES e permite a melhoria do planejamento institucional.

Como problemática que motivou o presente estudo temos: em que condições a gestão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) fez uso dos resultados da autoavaliação institucional, preconizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), para as tomadas de decisão em relação à qualidade no âmbito da IES, no período entre 2015 e 2020?

Problematizando a compreensão dessa temática, a natureza da avaliação é entendida por Tahim (2011) como um processo pelo qual as instituições analisam a si mesmas com o objetivo de verificar se está, de fato, realizando o que propôs, além de constatar, em que medida está conseguindo alcançar as metas propostas. Para tanto, esse estudo considera a autoavaliação institucional como provedora de informações importantes para a instituição, alimentando-a periodicamente com dados atualizados, que permitem as necessárias correções de rota nos temas estratégicos que demandam acurada decisão.

Tendo em vista que todo fenômeno está em constante transformação, para a compreender a relação entre a autoavaliação, as partes que a compõe e os fatores internos e externos com os quais se relacionam, faz-se necessário a análise dos fatos levantados pelas comissões. O processo avaliativo ocorre ao articular duas dimensões importantes:

a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (BRASIL, 2004, p. 85).

O Sinaes articula uma avaliação formativa e outra regulatória. O uso formativo dos resultados da autoavaliação representa um desafio para as IES brasileiras, mas, também, uma oportunidade para a tomada de decisão e de consciência institucional, a partir da reflexão

coletiva. No entanto, é comum que esse processo se reduza a pesquisas de satisfação e ao controle do trabalho docente, contribuindo pouco para a gestão universitária.

A partir do exposto, a política de avaliação é tratada como um cumprimento burocrático da regulação, em que a maioria das IES realiza de forma que ocorra uma subsunção<sup>12</sup> da avaliação formativa à avaliação regulatória. Nesse contexto, o Estado adentra o campo como um Estado-avaliador, com intuito de transformar a instituição educacional social em organizacional, a fim de atender ao mercado. Para Marx (1978, p. 51, grifos do autor), a subsunção formal do trabalho ao capital “[...] é a forma geral de todo processo capitalista de produção; mas é ao mesmo tempo uma forma particular, a par do modo de produção especificamente capitalista, desenvolvido”. Essa subordinação é determinada pela expropriação das condições materiais de produção e de subsistência do trabalhador pelo capitalista.

Cria-se uma relação de dependência econômica na qual o trabalhador está subordinado ao capitalista e este precisa da força de trabalho para extrair mais-valor. A instituição fica subordinada às normas regulatórias do Sinaes, desenvolvendo uma dependência pelos resultados obtidos no Enade para ter acesso a recursos, programas do Estado.

Na gestão da educação superior coexistem duas lógicas de avaliação: uma mais próxima da visão emancipatória, que se apoia na autonomia da IES e na conscientização do indivíduo e a outra em uma concepção regulatória, de controle do Estado. Na visão emancipatória, a gestão volta seus olhos para a avaliação da qualidade da instituição, em especial no que se refere aos docentes, discentes, equipamentos/estrutura, bem como inovações educacionais de base tecnológicas, de programas estruturais e administrativos da atividade científica (FRANCO; AFONSO; BORDIGNON, 2012). Em uma concepção regulatória, prevalece a lógica burocrática formal de validade legal, de controle pelo Estado.

Para atender a concepção emancipatória de avaliação realizada nas IES deve-se envolver os sujeitos que levam em conta o seu real significado e não a vejam meramente como um programa que deve ser cumprido com a finalidade de integrar a universidade ao sistema de educação superior. Essa integração vai muito além da ideia de simplesmente fazer parte. A partir desse entendimento, será possível traçar políticas e estratégias de desenvolvimento para a instituição. Todavia, a gestão universitária pode, também, fazer o uso performático da avaliação como forma de controlar a qualidade por meio de atitudes e de estratégias investidas,

---

<sup>12</sup>O estado de subsunção da avaliação formativa à regulatória, dá a cada categoria lógica uma necessidade ontológica. Para Marx (2010), um determinado critério, se desenvolvido no interior do próprio pensamento, produz apenas tautologias, razão pela qual ele deve ser buscado na realidade empírica.

segundo o controle e a regulação, aproximando-se mais do mercado. Nesse sentido, Franco e Morosini (2006) asseveram que, embora a avaliação possa favorecer à comparabilidade e ao mercado, pode, também, ser submetida a critérios maiores de justiça social, dependendo da condução dos trabalhos. Na dimensão de Estado, destacam-se indicadores de desempenho que permitem a comparabilidade da qualidade entre IES. Nos indicadores de Estado, registra-se uma diminuição na tensão entre os que credenciam (acreditação) e os que buscam a melhoria (avaliação), constituindo-se como as duas faces de uma mesma moeda.

Todavia, é importante advertir que o processo avaliativo em questão ocorre em uma instituição *multicampi* em que se deve considerar o distanciamento geográfico, administrativo e acadêmico entre as unidades. Em instituições com essa característica, observa-se a emergência de problemas referentes à construção de uma identidade orgânica da instituição, com reflexos negativos no seu desempenho, podendo ocasionar divergências na avaliação institucional. Em virtude do exposto, Fialho (2005) ressalta que “a dispersão geográfica de unidades institucionais cria dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica” (p. 13).

Esta investigação se propôs à compreensão da relação do uso dos resultados pela Universidade em duas situações distintas. Uma como forma de indução da qualidade e emancipação da instituição e a outra como uso performático dos resultados. Assim sendo, existe uma correlação de forças políticas na definição do uso da autoavaliação no interior da instituição. Em uma analogia ao pensamento de Marx e Engels (1986), um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, corresponderia a certas expressões ideológicas culturais, em constante movimento. Isso significa que, ao falar da relação entre o Estado e a gestão da UEG, parte-se do pressuposto de que a tomada de decisão resulta do momento histórico e da intervenção política na realidade social por meio da dependência de forças políticas, econômicas e culturais. Levando em consideração uma realidade concreta, tendo em vista a sua totalidade, a relação da educação superior com a sociedade deve ser feita em sua globalidade e está exposta às dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais. Dessa forma, em função de seus objetivos, a educação superior está diretamente correlacionada à sociedade. Assim sendo, a categoria totalidade é tida como fundante da realidade e significa, em primeiro lugar, a unidade concreta de contradições interatuantes.

A análise da autoavaliação na UEG está inserida em um contexto histórico que vislumbra um novo sentido para a política de avaliação da educação superior, de regulação. Em

um movimento contraditório com muitas implicações determinadas pelas relações sociais e políticas, é um elemento de grande importância na análise e implementação da política pública.

Nessa direção, estudos produzidos por Dias Sobrinho (2010), Verhine (2015) e Botelho (2016) apontam que as avaliações estão se transformando em instrumento de controle burocrático nas IES, que voltam a atenção mais para o cumprimento das normas do que para sua função social, qualidade institucional e pedagógica.

A partir desse cenário apresentado inicialmente, a investigação considerou os seguintes pressupostos:

- i. a perspectiva patrimonialista, clientelista e gerencialista do estado de Goiás pode repercutir, em alguma proporção, na gestão da UEG, considerando que ela segue as diretrizes estatais por ser uma instituição estadual que aderiu ao Sinaes. Portanto, a avaliação institucional tem sido influenciada pela ação governamental, que interfere de forma geral na autonomia da IES;
- ii. a UEG, ao buscar se alinhar às orientações do Sinaes e do CEE/GO no processo avaliativo, provoca um desequilíbrio entre a regulação e a emancipação da instituição, necessárias ao processo autoavaliativo;
- iii. a UEG tende a utilizar os resultados da autoavaliação institucional para o controle em detrimento da realização de ações para a indução da qualidade, o que se configura como mero cumprimento burocrático do que reza a política avaliativa preconizada pelo Sinaes;
- iv. a forte presença da visão gerencialista na administração da UEG é refletida no uso dos resultados da autoavaliação institucional realizada, não garantindo, dessa forma, o princípio fundamental da gestão universitária: a participação autônoma e efetiva dos órgãos colegiados.

Diante das possibilidades de enfoque que o eixo da avaliação oferece, bem como da complexidade intrínseca a ela, o estudo se propôs a investigar a autoavaliação da educação superior, fundamentada no Sinaes. A intenção foi compreender a centralidade desse processo na tomada de decisão da gestão da UEG, na busca da melhoria da qualidade da IES e, ainda, as contradições das políticas de regulação em uma instituição estadual de educação. Mediante esse cenário, buscou-se o entendimento do papel do Estado frente à implementação da política pública de avaliação da educação superior no Brasil.

A política de avaliação da educação superior brasileira vem sendo amplamente debatida nas últimas décadas, porém, para a compreensão de suas repercussões, é preciso entender o

contexto econômico, político e social e sua influência sobre esse campo. É necessário considerar que o processo avaliativo está inscrito em um cenário no qual o Estado exerce a função de controlador, sendo um dos responsáveis pelas políticas, tensões e contradições que emergem da comunidade acadêmica. Um regime controlador e gerencialista, busca para si a responsabilidade pela avaliação e pela tarefa de prestar contas da qualidade da educação à sociedade, passando a ser chamado de Estado-avaliador<sup>13</sup>.

Sob as influências da globalização neoliberal<sup>14</sup>, o alinhamento dos governos brasileiros em nível nacional, estadual e local, principalmente a partir da década de 1990, atua coadunado com as políticas neoliberais e atendem às influências e às exigências dos organismos financeiros internacionais. Nesse cenário, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e as corporações transnacionais pressionam Estados nacionais a promover reformas políticas, econômicas e socioculturais. Envolve amplamente instituições jurídico-políticas destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e das relações capitalistas de produção. Essas reformas ocorrem por meio da junção direta de empresas ou do mercado financeiro, que leva ao fluxo permanente de capitais, tanto setorial quanto, especialmente, das sociedades anônimas de capital aberto. Uma gama de medidas econômicas referentes ao neoliberalismo, na globalização atual, é exigida das empresas (FELIX; GALLINA, 2013). Em suma, o capital é contradição em movimento, assim sendo, não dá para reconhecer a realidade de uma vez, haja vista que essa realidade está além da sua forma aparente, em movimento, em um processo histórico.

A interferência das agências internacionais na elaboração e na efetivação da política pública nacional, apresenta-se interessada em contribuir com os países nacionais e revela um mecanismo de atendimento às demandas da lógica expansionista do capitalismo global. Segundo Boneti (2018), esse discurso é assumido como verdade pelas elites locais devido às próprias condições subalternas que o país apresenta em relação ao comando geral do capitalismo internacional. Diante disso, o Estado, por meio do poder constituinte, instaura

---

<sup>13</sup> De acordo com Neave (2001), a expressão “Estado avaliador” é oriunda de uma análise dos fenômenos ocorridos na educação superior no final da década de 1980. A interpretação técnica da gênese do Estado avaliador define que ele nasce como uma resposta às demandas do governo de lograr eficiência e espírito empreendedor institucional de maior qualidade.

<sup>14</sup> Segundo Bourdieu (1998), o programa neoliberal tende globalmente a favorecer a ruptura entre a economia e as realidades sociais. Seria um programa de destruição de todas as estruturas coletivas capazes de interpor obstáculo à lógica do mercado puro, tais como as nações, cuja margem de manobra diminui de forma contínua; os grupos de trabalho (mediante, por exemplo, a individualização de salários e de carreiras em função de competências individuais, com a consequente atomização dos trabalhadores); os coletivos de defesa dos direitos dos trabalhadores, como sindicatos, associações, cooperativas; a própria família, que, por meio da constituição de mercados por classes de idade, perde uma parte do seu controle sobre o consumo.

procedimentos de controle, fiscalizando as IES com o propósito de garantir a existência de condições de qualidade dos processos educativos. O Estado, instituído pelo poder de dominação, modifica as normas constitucionais por meio das emendas, buscando garantir o controle dos resultados.

Em conformidade ao pensamento de Marx (1982), o Estado parte da construção do real e busca ir além do dado inicial. Assim, a teoria é o real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador, é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Nesta investigação, para buscar interpretar o real num plano ideal, foi necessário compreender o Sinaes, no que tange à autoavaliação na sua totalidade, seus princípios e finalidades.

O Estado se mantém como protagonista do processo avaliativo, todavia, é metamorfoseado para garantir uma regulação que torne exequível o controle mediante o elo envolvendo financiamento, fornecimento e regulação (AFONSO, 2009). Com efeito, no que concerne ao campo educacional, o controle estatal se realiza por meio da inserção de currículos nacionais, bem como testes padronizados. Esse processo da política de avaliação brasileira possibilita sanções que visam a ajustar as IES, bem como suas práticas, à qualificação de seus resultados nas avaliações.

De acordo com Queiroz (2011), durante o primeiro ciclo do Sinaes (2004 a 2006), ainda que em termos prescritos e documentais, foram propagados atos regulatórios em decorrência de processos avaliativos que eram quadros diagnósticos gerais sobre diferentes aspectos da educação superior para fins de intervenção do Estado. Assim sendo, este estudo discute a autoavaliação da educação superior e sua totalidade, por meio do movimento dialético de análise, permeadas pelas mediações com a regulação e com a qualidade.

A avaliação interna ou autoavaliação institucional, objeto desta pesquisa, deve ser entendida como um processo mediante o qual a instituição, com a participação de todos os seus segmentos, se analisa internamente. Visa a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos da IES, para subsídio dos planos institucionais e, conseqüentemente, realização de mudanças que resultem em melhorias efetivas.

Todavia, o processo de autoavaliação na UEG foi desenvolvido em meio a tensões e a contradições desde a sua criação. Em um primeiro momento, foi criado o Programa de Avaliação Institucional (PAI), desenvolvido com base na metodologia da pesquisa-ação, de 2000 a 2011, antes e depois da adesão da Universidade ao Sinaes em 2005. O programa foi elaborado pela Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI). Em face do entendimento de que a avaliação institucional se insere no novo desenho das políticas da

educação superior e se transforma em um dos eixos importantes em nosso País, no ano de 2005, em meio a contradições e tensões, a UEG, sob a orientação da CAAI, apresentou ao MEC/Conaes a sua proposta de adesão ao sistema avaliativo. Entre as contradições existentes no processo de avaliação institucional, os motivos da adesão da UEG ao Sinaes ainda são passíveis de reflexões.

Do ano de 2011 a 2019, ficou à frente da avaliação a Gerência de Avaliação Institucional (GerAI), criada a partir da reforma administrativa pela Lei nº 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 nº 7.275, de 04 de abril de 2011 (GOIÁS, 2011). O gerente de avaliação institucional era escolhido em processo seletivo de meritocracia, realizado por um agente externo do governo do estado, o que fere os princípios que regem a Universidade e, especialmente, a sua autonomia e, também, a necessária autonomia da CPA.

A autoavaliação é um processo que ocorre com muitos desafios, numa relação entre o que prevê o Sinaes e a autoavaliação institucional, que se configura em um processo contínuo de construção do conhecimento sobre a própria realidade institucional, em detrimento do protagonismo do Enade. E, do outro lado do regime de colaboração, está o CEE/GO como órgão responsável pela regulação, por meio da avaliação *in loco*. Tendo em vista o que foi apresentado sobre o contexto histórico da UEG, nota-se uma avaliação mais performática, fazendo o uso dos resultados do Enade e do IGC como ferramenta para a tomada de decisão.

E, por último, no ano de 2020, ocorreu o desmantelamento da avaliação institucional com a Reforma Administrativa da UEG *ad referendum* (GOIÁS, 2020), aprovada no mês de janeiro, durante o período de férias da comunidade acadêmica. As mudanças ocorreram à luz da vontade política do governo Ronaldo Caiado em seu mandato (2019–2022). A GerAI foi extinta juntamente com a CPA e a reformulação da autoavaliação institucional. Foram suspensas as avaliações *in loco*, realizadas pelo CEE/GO, como medida de corte de gastos, embora desde 2018 essas visitas já não ocorressem na instituição por falta de pagamento (Informação verbal, 2020).

A implantação do Sinaes na política de avaliação das IES tem promovido grande impacto na gestão institucional, sobretudo, no que diz respeito às consequências que os resultados dos exames de desempenho dos estudantes vêm desencadeando nos processos de supervisão e de regulação das IES (BARREYRO; ROTHEN, 2011). Nesse contexto, o Estado assume a função de regulador das condições de oferta do ensino; permite a participação do

segmento privado na oferta de cursos superiores; se desincumbe da sua função de promotor da educação pública e, ainda, utiliza a avaliação muito mais para regular a abertura e/ou a manutenção de cursos e instituições, do que para aferir qualidade do ensino. Campos (2019) aponta que o CEE/GO contribuiu com essa decisão orientando as IES do estado a aderirem ao Enade, desde a implantação do Sinaes, de modo que o desempenho dos estudantes é avaliado por esse Exame em ambos os processos avaliativos.

Acerca dessa problemática, Paula (2019) aponta que no Brasil a política de avaliação assume-se como instrumento para aferição de resultados em detrimento da reflexão sobre o processo. O autor sustenta que a avaliação assume, no contexto do Estado avaliador e da *accountability*<sup>15</sup> educacional, a condição de mecanismo estratégico calcado em três bases indissociáveis para a racionalidade técnica: eficiência, eficácia e avaliação de desempenho. Nesse contexto, a eficiência e a eficácia estão relacionadas aos resultados obtidos em uma atividade ou ação e aos recursos empregados. E a avaliação de desempenho é associada a metas e indicadores de qualidade de ensino ao desempenho de alunos e da IES. Dito em outras palavras, a avaliação vincula recursos aos rendimentos dos estudantes e das instituições, induz a competição entre as IES e exige dos professores e gestores uma atitude de prestação de contas.

A regulação, como controle direto do governo, é exercida para buscar influenciar comportamentos sociais valorizados pelo público. Dessa forma, a regulação dos governos assume diversas formas, de acordo com sua ideologia política, social, econômica. Nessa visão, o Estado pode definir padrões de qualidade, avaliar e cobrar tais padrões e empregar instrumentos formais de natureza legal, financeira e de monitoramento.

As repercussões da inter-relação da avaliação e da gestão partem do pressuposto de que as políticas de avaliação apresentam contradições em um contexto de regulação e resistências, de regulação e emancipação (BARREYRO; ROTHEN, 2016). Nessa vertente, em função da irradiação da racionalidade neoliberal, grandes consequências foram acarretadas para o processo de regulação, pois os padrões de qualidade que se tornaram referências para as políticas de avaliação condicionaram o modelo da educação superior. O Estado busca, na nova organização institucional, reduzir a intervenção estatal através da criação das agências independentes para regular vários serviços que outrora eram de responsabilidade do Estado.

---

<sup>15</sup> A *accountability* pode se tratar de um conceito direcionado às políticas públicas, bem como um conceito articulado à noção de governança e controle social sobre o Estado (VIEIRA, 2005).

O processo avaliativo decorre da formulação de uma função reguladora que o Estado assumiu, municiando-se de políticas públicas para efetivar o intento de fiscalizar, supervisionar e controlar (ROTHEN; BARREYRO, 2009). Nesse caso, assume-se o pressuposto de que a avaliação, se utilizada como subsídio à tomada de decisão da gestão, pode representar um amadurecimento da compreensão da política de controle em relação ao conceito de qualidade. Por isso, esse conceito precisa ser problematizado à luz da relação estabelecida entre os processos de avaliação e de regulação.

Diante do exposto, apresenta-se mais uma categoria de análise, a qualidade. Pode-se dizer que o conceito de qualidade é multifacetado, pois possui várias definições, cada uma aplicável à determinados contextos. A qualidade tem inúmeros significados e conotações aos quais subjazem lógicas que refletem posturas avaliativas que impregnam as instituições de educação superior em suas múltiplas facetas, incluindo a gestão. A lógica que subjaz ao conceito de qualidade expressa distintos princípios, diretrizes, estratégias de gestão e categorias (SOBRINHO; RISTOFF, 2005). Assim, o Sinaes é fundamentado em princípios e objetivos vinculados à missão social da educação superior e reúne uma série de mecanismos avaliativos, com a proposta de nivelar as IES em termos de qualidade.

A autoavaliação articula um estudo reflexivo, segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos como projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. Proporciona uma visão interna, não captada pelos outros componentes do sistema nacional de avaliação, para melhorar a qualidade da IES. Representa, não somente uma janela para o autoconhecimento, como, também, a possibilidade de a própria instituição rever e atualizar suas metas, em uma lógica emancipatória.

Para conduzir os processos de autoavaliação institucional no contexto do Sinaes, bem como sistematizar e fornecer as informações solicitadas pelo Inep, deve-se constituir uma CPA. Os membros da comissão são escolhidos por seus pares, nomeados por ato do dirigente máximo da IES ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, mas vedada a composição, regulamentada por lei, que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos.

Assim, a CPA é um órgão institucional que coordena os processos internos de avaliação nas IES, devendo ser autônoma em relação aos demais conselhos e colegiados das instituições. Na estruturação e organização da comissão da UEG, prevalece a perspectiva regulatória e gerencialista, ao considerar que, de acordo com a lei do Sinaes, cada IES tem a obrigatoriedade de enviar anualmente seu relatório de autoavaliação institucional ao Inep, como forma de

prestação de contas à sociedade civil. Nesse viés, a CPA reproduz um discurso hegemônico de dominação, com o consentimento ativo dos grupos dominantes. Por outro lado, a CPA pode ser, também, espaço contra hegemônico, compreendida pelo foco da teoria da evolução e da emancipação, ao defender que “atitudes emancipatórias são latentes do ser humano e se manifestam inconscientemente, independente do Estado ou, até, em oposição a ele” (SOUSA; FERNANDES, 2016b, p. 595). A comissão é composta por sujeitos internos da instituição, conhecendo as características, as dificuldades e os problemas particulares de cada IES ou de cada região, a fim de se atingir os objetivos almejados.

Na visão dialética, no que se refere a hegemonia da CPA pode ser vista nas articulações entre autoavaliação, em uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos como processos decisórios, pelo seu caráter formativo. Seria o reconhecimento da autoavaliação como uma atividade que deve ser encarada tendo em conta os propósitos específicos do trabalho da universidade, das condições institucionais particulares de sua história local e do contexto social, no qual se encontra motivo que impõe a análise de aspectos qualitativos e quantitativos da IES. Para tanto, Cunha (2005) aponta que para avaliar não é suficiente que a legislação federal proponha um processo participativo de avaliação institucional, complexo e exigente por natureza, sem que a IES se mobilize e acredite na autoavaliação como eixo estruturante do seu processo, fortalecendo-a por meio do trabalho da CPA.

Assim sendo, a centralidade da regulação fica demonstrada nas diferentes formas de uso da avaliação, que apontam técnicas de ranqueamento e de competição, orientadas pela lógica capitalista da oferta de serviços educacionais. Em contrapartida, uma avaliação de indução da qualidade da formação e do processo avaliativo, pressupõe o fortalecimento do diálogo entre Estado e sociedade, aspecto fundamental para a consolidação da concepção emancipatória da avaliação. Nessa perspectiva, a tomada de decisão não é uma ação inseparável do autoconhecimento, pois uma vez diagnosticadas as potencialidades e fragilidades de todas as dimensões avaliadas, é necessário modificar, reelaborar ou elaborar alternativas para a construção de outros caminhos institucionais. Assim, tão importante quanto os resultados são os aspectos da gestão universitária, bem como a visão dos sujeitos institucionais sobre o compromisso da IES, a formação e o perfil dos estudantes.

## **Caminhos metodológicos**

A escolha do método foi direcionada à epistemologia do materialismo histórico-dialético, ao considerar ser a mais adequada para explicar os aspectos que envolvem o objeto de estudo selecionado e a realidade posta, dinâmica e envolta em contradições. O materialismo histórico-dialético é o estudo da vida social, dos fenômenos da vida da sociedade e de sua história. É a relação do ideal e do real. Os pressupostos epistemológicos e metodológicos articulam-se entre si, na busca por recuperar os processos histórico, social, político, administrativo e acadêmico, que explicam a trajetória do objeto da pesquisa.

Nesta pesquisa, a investigação partiu do concreto real, de um Estado de postura patrimonialista, clientelista, gerencialista que reflete suas práticas na gestão da UEG, induzindo-a fazer o uso performático dos resultados da autoavaliação institucional, preconizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO, aproximando-se do mercado.

O movimento dialético pode ser percebido como o processo de construção do concreto pensado a partir do concreto real (a UEG), entendido por Marx como o resultado do pensamento de numerosos elementos abstratos, que vão ascendendo até construir o concreto pela autoavaliação. Dessa forma, a autoavaliação, como parte da política avaliativa da educação superior, consiste em pôr-se, opor-se, compor-se, negar-se, negar sua negação. A operacionalização da autoavaliação na IES está relacionada ao contexto de poder imposto à comissão, haja vista, que pode estar relacionada a uma atividade mais regulatória, gerencialista e ou a um aspecto mais formativo e democrático. Assim, o materialismo histórico tem suas origens na discussão sobre a sociedade burguesa, e materializa-se por meio das relações de produção que os indivíduos estabelecem. Essas relações são pautadas em aspectos históricos, que evidenciam a totalidade, a contradição e a mediação do desenvolvimento das formas de produção (MARX, 1982). O método caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Trata-se de descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O movimento histórico produz as relações sociais, o movimento da autoavaliação proporciona os produtos avaliativos. Dessa forma, a autoavaliação institucional pode qualificar-se como construção coletiva de conhecimentos geradores de reflexões indutoras da melhoria da qualidade das atividades pedagógicas, científicas, administrativas e de relações sociais estabelecidas no interior da Instituição e suas vinculações com a sociedade. E como também um processo mecânico, burocrático de atendimento a regulação.

Essa pesquisa tem por objetivo geral analisar o uso dos resultados da avaliação institucional preconizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO, para as tomadas de decisão da gestão em relação à qualidade no âmbito da política, no período entre 2015 e 2020.

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- i. historicizar o papel do Estado patrimonialista, clientelista e gerencialista frente à gestão da UEG;
- ii. desvelar as contradições dos cenários da política de avaliação da educação superior, com o que preconiza o Sinaes e o CEE/GO, em prol da melhoria da qualidade da instituição no processo de autoavaliação institucional;
- iii. discutir a importância da autoavaliação institucional como ferramenta fundamental do Sinaes e indutora de qualidade na educação superior;
- iv. mapear a centralidade da autoavaliação institucional como instrumento de gestão para as tomadas de decisões, com vistas à melhoria da qualidade materializada pela UEG.

O processo de investigação realizado para essa pesquisa contemplou as determinações do objeto — a autoavaliação institucional. O conhecimento a respeito de algum fenômeno é tanto maior quanto maiores forem as determinações encontradas, por isso, quanto mais se satura o objeto com determinações, maior é o conhecimento a respeito dele.

Para tanto, é importante a definição de categorias alinhadas ao método. As categorias servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância. As categorias exprimem, portanto,

[...] formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por conseguinte, essa sociedade de maneira nenhuma se inicia, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que se trata dela como tal (MARX, 1982, p. 18).

Para a interpretação e análise dos dados foram utilizadas categorias metodológicas e de estudo do objeto. Ao trabalhar com essas categorias busca-se uma relação entre o universal e o particular e vice-versa. O trabalho investiga subsídios no materialismo histórico-dialético sob a ótica das categorias inerentes ao próprio método, propostas por Marx (1985, 2013) – totalidade, mediação e contradição, eleitas para o estudo da autoavaliação institucional, objeto dessa pesquisa. Para o autor, em a cada época há categorias específicas e, por isso, as chamadas

determinações gerais da produção, se abstraídas, se reduzem a tautologias. As categorias não se situam na exposição sistemática conforme sua sucessão na história, mas de acordo com as conexões internas determinadas por sua essência conceitual, no quadro da sociedade burguesa. Assim, as categorias metodológicas se expressam de forma universal e particular. Para Kuenzer (2011), a metodologia se define através da “expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos” (p. 66).

As categorias se constituem em recortes particulares de cada estudo, definidos a partir da realidade, do objeto e dos objetivos pretendidos pela pesquisa. Considera-se que há uma relação entre realidade e conhecimento, pois este se constrói no espaço e no tempo histórico dos sujeitos que, na ação de conhecer, dão significado às informações e aos fatos pesquisados. As categorias são a expressão de relações sociais nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ter se realizado sem haver estabelecido, ainda, a relação com o mais complexo, que se acha expresso mentalmente na categoria mais concreta.

A análise de conteúdo foi conduzida por meio da construção de categorias de estudo *a priori*, que identificam elementos em comum em todo o texto e *a posteriori*, as quais são obtidas após a interpretação dos resultados e refletem os pontos em comum entre os autores dos estudos do texto, representadas por meio de pressupostos.

As categorias aplicadas ao método histórico-dialético ocorrem do movimento das sucessivas aproximações do abstrato ao concreto. As categorias de conteúdo são passíveis de detalhamento em subcategorias, a partir das quais o pesquisador poderá coletar e organizar os seus dados. As categorias exprimem, portanto, formas de modos de ser, determinações da existência, frequentemente aspectos isolados dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por conseguinte, essa sociedade de maneira nenhuma se inicia, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que se trata dela como tal (MARX, 1982).

As categorias *a priori* foram eleitas tendo em vista os objetivos e o problema de pesquisa, por articularem entre si e com a política de avaliação institucional na sua totalidade. A conexão entre as categorias metodológicas e de análise dá movimento ao objeto, o que permite emergir mediações entre o universal e o particular, entre o concreto e o abstrato. Foram escolhidas como categorias de análise *a priori*, considerando-se o real e o concreto: i) avaliação institucional – autoavaliação; ii) uso dos resultados – regulação institucional; iii) qualidade e

iv) gestão universitária. Para tanto, faz a análise das categorias de conteúdo de acordo com as categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético.

Para estudar a autoavaliação institucional na UEG partiu-se da empiria para se fazer as abstrações, por meio da análise do percurso histórico e do contexto em que a avaliação da educação superior esteve e está inserida. Analisar o objeto à luz de seus condicionantes históricos é não olhar somente o momento atual, mas buscar a contextualização de sua formação e identificar os elementos que o constituem e que influenciam na forma como se organiza. Para Marx (1982, p. 17) “os homens fazem a sua própria história, mas, não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. A análise das categorias se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

De acordo com o materialismo histórico-dialético, as categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira com a qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Assim, a contradição é uma categoria essencial a esse método. Nesse sentido, para a compreensão de um determinado fenômeno, é necessário considerar as forças que os constituem, que os fazem manifestar, desenvolver, coexistir, se transformar um no outro, coexistir.

A categoria contradição possibilita apropriar-se do desenvolvimento dos elementos internos, em constante movimento, que entram em conflito, mas que permite também a sua superação. O movimento da complexidade do real converte-se em condições determinadas, no seu contrário. Esse movimento depende das leis históricas. Mas as contradições permitem também entender a realidade em sua essência, na perspectiva de transformá-la (FRANÇA, 2013). Nesse estudo, para tanto, busca a compreensão da autoavaliação institucional, partir das suas contradições, dos seus antagonismos, das suas relações internas e externas, das mediações entre as partes que compõe o seu todo na sua historicidade.

Outra categoria escolhida para esse processo de investigação é a totalidade. Com base em estudos desenvolvidos por Marx e Engels (1998), entende-se que o princípio de totalidade pressupõe que o fenômeno estudado pode ser compreendido como momento, parte do todo, como aprofundam os autores:

[...] a dimensão de totalidade não basta para tudo explicar. Ela constitui, a rigor, um permanente desafio, uma vez que exige perceber, em cada momento, em cada local e em cada processo, como tal agenciamento ocorre, qual seu núcleo central, de que forma se constituem as tensões internas e externas à sociedade e quais as mais sensíveis, de forma a potencializar os conflitos de classe (p. 174).

No cotidiano, a percepção do todo não é nítida, porque são selecionados apenas alguns aspectos mais relevantes que nortearão as condutas e os pensamentos. A categoria totalidade continua como pano de fundo da discussão sobre a autoavaliação institucional. Kosik (1976, p. 15) sustenta que "o 'horizonte' – obscuramente intuído – de uma realidade indeterminada como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua". Dessa forma, a análise sobre a autoavaliação institucional leva em consideração a totalidade, sua organização, estrutura, participantes, análise dos dados e tomadas de decisão. Envolve marcos legais, teóricos e políticos, relações e sujeitos que a compõem, sob o ponto de vista da totalidade em que está inserida, olhando-se para a IES, para a política de avaliação da educação superior e para o sistema educacional. A categoria totalidade é limitada a um período histórico específico, conforme já anunciado, e não toda a evolução da realidade.

Marx (1974) assegura que as relações entre as categorias nunca são diretas, mas mediadas, não apenas pelos distintos níveis de complexidade, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a concreta seria indiferenciada, cancelando o caráter concreto, já determinado como “unidade do diverso”.

Assim, a categoria mediação nessa investigação foi considerada básica no processo educativo, pois é o sistema de educação que organiza e transmite as ideias de uma cultura. O conhecimento teórico busca mediações entre as determinações, ultrapassando o imediatismo, elevando-se do abstrato ao concreto, realizando a síntese de múltiplas determinações (HUNGARO, 2014). Na mediação, busca-se entender o caráter mediador da qualificação nas relações entre o capital e o trabalho. Ter clareza sobre os fatos no contexto real, nada pode ser isolado, pois isolar significa privá-los de sentido, inviabilizar sua explicação, esvaziando o conteúdo.

Deste modo, as categorias nos servem de instrumentos para analisar a realidade. Destaca-se a historicidade como categoria que permite entender a dialética história do desenvolvimento humano. A historicidade não pode ser desconsiderada, haja vista, que permite

uma ampla discussão acerca da organização e do funcionamento da educação superior na atualidade. Essa categoria é o que permite ao sujeito refletir acerca do contexto em que está inserido e, assim, perceber o movimento do real. A historicidade é vista como a “existência de uma ciência universal unitária da história, pois história é um processo irreversível e por isso parece plausível em sua investigação ontológica tomá-la como ponto de partida” (LUKÁCS, 2013, p. 339).

É pertinente considerar que outras categorias de estudo sempre podem surgir ao longo da pesquisa e da coleta dos dados. Como pautado por Marx (1985), o movimento entre tese, antítese e síntese retorna ao ponto de partida com uma realidade já transformada. Dessa forma, as categorias empíricas *a posteriori* foram reveladas a partir das mediações do objeto de estudos e da constante transformação a que está submetida a realidade, sendo elas: v) autonomia; vi) performatividade.

A gestão da educação superior expressa formas relacionais assumidas pelas IES/Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que dizem respeito a processos de tomada de decisão e de desenvolvimento de ações institucionais. A categoria autonomia foi considerada por representar a falta de independência administrativa e pedagógica da UEG em relação ao poder central do governo de Goiás. E do outro lado, os resultados dos indicadores de qualidade determinando as tomadas de decisão e regulação na instituição, contrariando a autonomia da comunidade acadêmica e da gestão na decisão das políticas institucionais da IES. Os indicadores de qualidade apontam o que fazer, que medidas tomar em relação aos cursos, a instituição, desconsiderando a autoavaliação institucional, como ferramenta de tomada de decisão da gestão.

Já a categoria performatividade é como, de fato, a gestão utiliza os resultados da autoavaliação institucional. Ela é descrita como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de crítica, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudanças” (BALL, 2002, p. 4). Nesse estudo, a categoria *a posteriori* surge da medida dada a produtividade e a exposição pública da qualidade dada pelos desempenhos dos sujeitos individuais e/ou dos *campi*, determinando seus resultados. A gestão da UEG utiliza dos resultados da avaliação, no que tange os indicadores de qualidade, sem pensar no todo da IES, nos resultados obtidos na autoavaliação institucional para as tomadas de decisão.

Marx (1982) aduz que na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, estabelecendo relações de produção que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas

materiais. As relações sociais nessa investigação, representam os sujeitos envolvidos nesse processo, como construtores das políticas de avaliação da educação superior no âmbito do Estado e da UEG.

Mantendo a coerência com o método escolhido, o materialismo histórico-dialético, a abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, pois o estudo não pretende medir numericamente um fenômeno e suas categorias, embora o método não exclua ou desconsidere dados quantitativos relacionados à realidade estudada. Adotar a abordagem qualitativa em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994), é “ênfatar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11).

O estudo qualitativo requer que os investigadores desenvolvam empatia com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2010) chama atenção para o fato de que, nessa perspectiva, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, é o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, haja vista o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema e ao verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

A pesquisa realizada foi considerada exploratória, criando uma visão geral que se aproximou ao máximo dos objetivos propostos (GIL, 2014). Para o autor as pesquisas exploratórias visam a uma maior familiaridade do pesquisador com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses ou intuições. Tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente, envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. São realizadas, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Busca-se conhecer, mais profundamente, o tema abordado, de modo a torná-lo mais claro. Portanto, esse tipo de pesquisa segue uma orientação que se volta para a descoberta. Na compreensão de Trivinos (1987) estudos dessa natureza permitem ao pesquisador aprofundar e aumentar seu conhecimento em torno de um problema. Nessa

perspectiva, a relação do sujeito–objeto vai além de uma mera contemplação ou registro do fenômeno, indo mais profundamente na essência, buscando captar o movimento dialético e entender a realidade como um processo histórico. Só assim, é possível a prática revolucionária.

Para a análise dos resultados, como vimos anteriormente, o *locus* da pesquisa foi a Universidade Estadual de Educação (UEG). Das 41 unidades/*campi* da Universidade, distribuídas no estado de Goiás, foram selecionados 11 *campi* para a investigação, *a priori*, distribuídos pelo estado de Goiás, em todas as regiões, sendo eles: Uruaçu (*Campus* Norte), Laranjeiras–Goiânia (*Campus* Metropolitana), CET-Anápolis, CSEH–Anápolis (*Campus* Central), Campos Belos, Formosa (*Campus* Nordeste), Santa Helena de Goiás (*Campus* Sudoeste), Silvânia, Morrinhos (*Campus* Sudeste), Palmeiras de Goiás (*Campus* Leste), Itaberaí (Cora-Coralina). No que se refere aos cursos, foram selecionados História, Tecnológico em nível superior em Estética e Cosmético Física, Administração, Geografia, Ciências Contábeis, Matemática, Agronomia, Pedagogia. A escolha desses *campi* e deu pela situação geográfica distinta, portes diferentes, com o intuito de provocar reflexões sobre as contradições de uma Universidade *multicampi*.

Os Campus e UnU da UEG estão presente em 39 municípios do Estado de Goiás distribuídos, segundo aspectos socioeconômicos e geográficos. Os *campi* UnU da UEG oferecem cursos de graduação, na modalidade licenciatura e bacharelado e cursos superior de tecnologias. Oferece também, cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, as especializações e Pós-graduação Stricto Sensu, na modalidade mestrado e doutorado.

Justifica-se a escolha dos *campi*/unidades universitárias por serem sujeitos diretamente envolvidos na autoavaliação institucional e que poderão fornecer informações mais precisas e relevantes, visto o problema de pesquisa e os objetivos definidos para essa investigação. Creswell (2010, p. 208), assevera que os “pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado”.

Em face do tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados adotados, a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação. Considera-se o uso de entrevistas como um o mapeamento de valores, práticas, percepções dos sujeitos sociais e, ainda, como uma forma de captar as contradições que envolvem o fenômeno que, muitas vezes, não estão registradas em fontes documentais ou bibliográficas. Segundo Bauer e Gaskell (2008), a compreensão dos mundos e da vida dos entrevistados é condição *sine qua non* da entrevista na abordagem qualitativa. Segundo os autores, a finalidade real da pesquisa

qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. É compreender o ponto de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los e a praticá-los.

No decorrer da pesquisa foi implementada a Reforma Administrativa de Goiás, pela Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020), sancionada pela assembleia legislativa estadual de Goiás. Essa reforma alterou a organização administrativa da UEG a partir de um conjunto de normas, entre elas o Decreto nº 9. 593, de 17 de janeiro de 2020 que aprovou o estatuto da UEG (GOIÁS, 2020a). Essas transformações impactaram diretamente no *locus* e sujeitos dessa pesquisa. Com a reforma na UEG, reduziu-se o número de *campi* de 41 para 8 e transformou-se os demais em unidades universitárias. Criou-se os Institutos Acadêmicos de Educação e Licenciaturas, de Ciências da Saúde e Biológicas, de Ciências Tecnológicas, de Ciências Sociais Aplicadas e de Ciências Agrárias e Sustentabilidade para coordenar os cursos.

Outro aspecto importante a destacar quanto a realização desse estudo, trata-se da covid-19<sup>16</sup>, causada pelo novo coronavírus, fenômeno mundialmente impactante. A contaminação desse vírus, fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarasse estado de pandemia no dia 11 de março de 2020. Essa situação alterou profundamente a rotina de todas as pessoas da sociedade, levando a maioria dos governos a decretar estado de emergência e a tomar várias atitudes, entre as quais o isolamento social, o fechamento de escolas e de instituições de educação superior. Com a disseminação da pandemia, a sociedade precisou se adaptar a uma nova vida e a uma nova realidade, caracterizadas pelo distanciamento social e por uma série de cuidados com a higiene e a saúde. Segundo os governantes, os cientistas e os especialistas, embora complexas, as medidas adotadas estão sendo fundamentais para evitar a proliferação da doença.

Nesse cenário preocupante, foram criados decretos nacionais e locais que reconheceram o estado de calamidade pública ocorrido no Brasil, causado pela pandemia. Em relação à educação foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE/MEC) (BRASIL, 2020). A partir desse comitê, foram publicadas a Portaria nº 343/2020 (alterada pelas Portarias nº 345/2020 e nº 395/2020) e a Medida Provisória nº 934/2020, as quais, primeiramente, suspenderam as aulas e, posteriormente, autorizam a substituição de aulas

---

<sup>16</sup> Covid-19 é o nome oficial dado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a uma doença causada pelo novo coronavírus. Covid-19 significa Corona Virus Disease (Doença do Corona vírus), enquanto “19” se refere ao ano de 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Segundo consta no site da FioCruz, essa denominação se faz importante para evitar casos de xenofobia e preconceito, além de confusões com outras doenças (FIOCRUZ, 2020).

presenciais por aulas virtuais, com a utilização de meios e tecnologias de informação e de comunicação. A Resolução nº 02/2020, de 17 de março de 2020 (GOIÁS/CEE, 2020), dispôs sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da covid-19. Em consonância com esses dispositivos legais do país, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB, em sua 602ª reunião ordinária, realizada no dia 23 de março de 2020, decidiu pela suspensão do calendário acadêmico dos cursos de graduação e pós-graduação do primeiro semestre letivo de 2020.

Além disso, nesse momento de crise mundial de saúde, esbarra-se com novas dificuldades de se fazer pesquisa acadêmica na área de humanas, principalmente, no nosso caso, de ser um estudo empírico. Diversos fatores dificultadores se impuseram à pesquisa qualitativa — o impedimento de imersão no campo da pesquisa, a inabilidade de utilização de novas metodologias para entrevistas, impossibilidade de se coletar dados presenciais, bem como alterações nas capacidades social, emocional e psicológica das pessoas.

A reorganização das estratégias de pesquisa durante esse período de pandemia constituiu um momento crucial nesse estudo: as capacidades de adaptação e a flexibilidade se tornaram imperativas para que as novas situações fossem vistas como oportunidades e não como ameaças. Dessa forma, para os ajustes necessários à efetivação e finalização desse estudo, foi necessário recorrer a meios tecnológicos diferenciados, os quais não eram dominados por todos os sujeitos da pesquisa. Para desenvolveras habilidades necessárias para trabalhar o empírico, então, passou-se a buscar conhecer tais meios.

Nesse contexto, uma das primeiras atitudes tomadas durante o primeiro semestre de 2020 foi buscar novas compreensões do mundo para redirecionar a metodologia da pesquisa. Para a coleta dos dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas, por meio de videoconferências realizadas pelo *Google Meet* e aplicação de questionários *Google Forms*. As entrevistas semiestruturadas foram divididas em cinco blocos, de acordo com os objetivos específicos determinados no estudo, com uma média de três a quatro perguntas. O contato com os participantes foi realizado via *e-mail* e *Whatsapp*. O encaminhamento dos questionários foi disponibilizado por *e-mail*, considerando a impossibilidade de contatos presenciais, pelas razões já apontadas anteriormente. O questionário foi dividido em cinco blocos, segundo os objetivos específicos, com 20 (vinte) questões objetivas, e um espaço aberto para algum comentário sobre o desenvolvimento da autoavaliação institucional nos seu campus caso queira fazê-lo. Foi um processo lento e persistente, considerando que foi realizado, logo no início da pandemia. As dificuldades se deram, via ferramentas do *Google Meet* para muitos ainda

desconhecidas, problemas com qualidade de internet, disponibilidade. Ocorreu paralelamente, uma mudança organizacional da IES, trazendo muitos desafios, inseguranças e contradições.

Foram necessários também, a análise dos documentos que abordam o Sinaes e, especificamente, a autoavaliação institucional no cenário nacional e outros produzidos no âmbito da UEG. A análise documental contribuiu para alcançar os objetivos da pesquisa, na medida em que apontou elementos fundamentais para complementar a análise das informações obtidas nas entrevistas com os professores e nos questionários aplicados.

Nesse sentido, para dar voz aos gestores da IES que atuavam na administração central de 2018 a 2021, fez-se a opção pela realização das entrevistas, foram divididos por grupos como forma de gerar capacidade de análise e resposta direta à pesquisa. Para o grupo 1, foram selecionados 5 (cinco) representantes da administração central da UEG, que respondem pela organização, elaboração, execução e avaliação de todo o processo avaliativo da Universidade e com o presidente do CEE/GO. No grupo 2, são 11 (onze) coordenadores locais, que respondem pela direção e administração das instituições, sendo 4 (quatro) responsáveis pelas unidades universitárias e 6 (seis) de *campus* sede (Central) da UEG. O grupo 3, tem 11 (onze) coordenadores setoriais, responsáveis pela coordenação dos cursos selecionados. O grupo 4, são 3(três) membros da CPA, totalizando 28 entrevistas semiestruturadas. Para o grupo 5, ficaram os docentes selecionados de cada *campus*.

### **Justificativa para o estudo**

A justificativa do tema abarca três dimensões que estão interligadas e possibilitam compreender de forma global o trabalho proposto: i) profissional; ii) pessoal e iii) acadêmico-social. Uma das motivações para a escolha do tema está embasada nas diversas atuações profissionais da pesquisadora, que começou a trabalhar em instituições de educação superior, na área de gestão de IES privadas e, posteriormente, de instituições públicas.

A vontade de aprofundar os conhecimentos sobre a política de avaliação como pesquisadora, no meio acadêmico, concorreu para instigar o desenvolvimento desse estudo. Foi percebida a necessidade de aproximar-se do objeto de pesquisa sob outro prisma, com uma visão mais crítica e complexa e não apenas como uma norma educacional, que deve ser cumprida pela instituição. A necessidade e o relevante interesse pela temática, levou a pesquisadora a ingressar no doutorado, investigando a autoavaliação institucional no âmbito do Sinaes. Outra motivação está relacionada às angústias como membro da CPA, os questionamentos quanto às melhores práticas, técnicas e instrumentos de autoavaliação a se

adotar. Essas inquietudes compartilhadas pelas CPAs de outros *campi*, incitaram a escolha da temática.

Na trajetória profissional, ocupou diversos cargos nas instituições de educação superior e de educação básica, como gestora, coordenadora de curso, coordenadora pedagógica e docente. Tanto na gestão quanto na docência, o processo de autoavaliação institucional sempre esteve na sua base de atuação, juntamente com o acompanhamento dos processos como Enade, avaliações externas e recebimento de comissões avaliativas em uma instituição privada, entre os anos de 2006 e 2018. A experiência como gestora enriqueceu ainda mais os conhecimentos, no que tange à implementação da avaliação como política pública, nos seus aspectos formativos e regulatórios.

Outro fato motivador trata-se da experiência da autora na UEG, desde 2010, quando aprovada em concurso público para docente no magistério superior. De outubro de 2010 a 2014, atuou como membro da CPA do *campus* de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) em Anápolis e docente do curso de Pedagogia na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômica e Humanas (CSEH), em Anápolis, até os dias atuais.

Como membro da CPA foi possível conhecer o processo avaliativo na instituição. Participou, ao final de 2010, de uma reunião com a coordenadora da Comissão de Avaliação Institucional (CAI) da UEG. No ano seguinte, em 2011, iniciou o processo de avaliação coordenado pela Gerência de Avaliação Institucional, na qual permaneceu até 2014. A atuação da Gerência teve resistência de alguns *campi*, com a justificativa de que não recebiam retorno do processo avaliativo que ocorreu anteriormente, com a CAI. Esse contexto de resistência e de embates, aguçou a vontade de uma melhor compreensão sobre o uso dos resultados da autoavaliação institucional na Universidade, principalmente, no que refere à tomada de decisão da gestão.

Diante do exposto, a dimensão acadêmico-social justifica-se, principalmente, pela trajetória do processo avaliativo na UEG e pelo interesse pela temática relacionada à política de avaliação da educação superior brasileira. A escolha do tema foi motivada, ainda, pela emergência de se questionar como uso dos resultados da autoavaliação institucional tem repercutido na gestão, como suporte para redefinição de caminhos na instituição.

Nesse contexto, teve-se o intuito de investigar as contradições e as mediações dessas repercussões da autoavaliação institucional na gestão acadêmica e administrativa da UEG, como suporte para as tomadas de decisão em prol da melhoria da qualidade da instituição. A autoavaliação institucional precisa ser analisada em suas premissas e no formato que se

incorpora ao Sinaes, não isoladamente, mas como o todo do processo, enquanto uma política pública de avaliação, para que seja direcionada em favor da universidade e da sociedade brasileira. Assim, as contradições e mediações podem ser vistas à luz do movimento dialético sob a coexistência de dois lados contraditórios acerca da discussão das políticas de avaliação da educação superior sendo, de um lado a regulação/controle e do outro lado a avaliação/emancipação. Marx (2017) esclarece que “o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão em uma categoria nova” (p. 104).

Nessa perspectiva é importante investigar as Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES), pois possuem importante participação no contexto educacional no Brasil e compõem uma rede formada por faculdades, centros-universitários e universidades, que atuam em capitais e regiões interioranas de todo o país (CARVALHO; ASSIS, 2018).

Apesar de já existirem estudos relacionados à autoavaliação institucional na UEG no período de 2015 a 2020, que tratam de aspectos relacionados a outros períodos de investigação, conforme destacado por Goulart (2018) e Botelho (2016), esses estudos, embora contraditórios, demonstraram que a gestão não utiliza, na sua totalidade, os resultados da autoavaliação para a tomada de decisão. Esses achados instigaram a autora a analisar o fato de que, após 17 anos de funcionamento, os dados públicos da autoavaliação institucional não apontam as possibilidades de emancipação ou o estágio dela nas IES, cursos e alunos. Também não indicam se as prerrogativas de autonomia das IES avaliadas foram ampliadas em função de bons e reiterados conceitos. Na pesquisa ora apresentada por Campos (2019) que discute a dupla avaliação realizada na UEG, sendo uma preconizada pelo Sinaes e outra realizada pelo CEE/GO. Entretanto, foi identificada uma tripla avaliação nas práticas avaliativas da UEG, ao considerar seus desdobramentos na administração central da referida universidade com os grupos de trabalho (GT). Esses grupos têm promovido o processo regulatório na instituição com base nos dados levantados no que tange a estrutura física e profissional. E ainda utiliza como parâmetro os resultados obtidos no Enade como forma de punição e ou fechamento do curso. Cabem estudos mais profundos para compreensão da autoavaliação institucional na UEG, principalmente, no que tange aos *campi*/unidades universitárias.

### **Estado do conhecimento sobre a autoavaliação como componente do Sinaes**

No Brasil, a consolidação da produção científica sobre educação superior ainda é incipiente, identificando-se um crescente esforço dessa área na construção de Estados do

Conhecimento, Estado da Arte ou, ainda, Revisão Sistemática (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nesta pesquisa, foi utilizado o termo estado do conhecimento, para analisar e estabelecer a situação corrente das pesquisas na área da autoavaliação institucional na educação superior, objeto de desse estudo.

O estado do conhecimento contribuiu para a observação de lacunas temáticas e de abordagem no tocante à autoavaliação institucional, além de ter possibilitado uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que buscou-se desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. De acordo com Morosini e Fernandes (2014), entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto proposto, oferece uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direciona, com mais exatidão, para temas a serem explorados — reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo — abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nessa perspectiva, a construção do estado do conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, garantindo segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração. Portanto, compreende-se o estado do conhecimento como identificação, registro e categorização, que levam à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma área do conhecimento, em determinado espaço de tempo.

Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não somente à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. No Brasil existe uma tensão entre área de educação e outras áreas de conhecimento e, também, dentro da própria área. Existem diferentes posições que buscam defender sua concepção de ciência. Compreendem revistas científicas, de acordo com o seu *Qualis*<sup>17</sup>, a universidade de defesa da pós-graduação, sua classificação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e outros critérios dominantes.

---

<sup>17</sup>A classificação *Qualis* de periódicos enquadra estes veículos em estratos indicativos de qualidade: A1, o mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; B5; C- com peso zero. Os fatores que influenciam na classificação dos periódicos são: reconhecimento na área; ISSN; coordenação; caráter acadêmico-científico; atendimento a normas editoriais; amplitude de circulação; periodicidade e regularidade; atendimento a prazos; diversidade nacional e institucional do conselho editorial e corpo parecerista; número de artigos por ano; diversidade institucional dos autores publicados; indexação em base de dados nacionais e internacionais (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021).

Para a condução do estudo, a pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos. Segundo Gil (2014), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44). A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos, muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito da temática escolhida. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa. Assim, além de permitir o levantamento de produções referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite, ainda, o aprofundamento teórico que norteia a investigação.

Na estruturação do estado do conhecimento dessa tese, foi realizado um mapeamento das pesquisas acerca do objeto de estudo, buscando obras em três bases de dados, a saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD<sup>18</sup>) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict<sup>19</sup>), Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>20</sup> e o indexador de periódicos científicos *Scientific Electronic Library Online (SciELO*<sup>21</sup>). Os repositórios das teses e dissertações e de artigos científicos foram considerados em nível nacional, pesquisas realizadas no Brasil. A escolha de mais de uma base de dados é justificada pela amplitude que uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento pode alcançar, priorizando as pesquisas brasileiras.

Ao dar início ao processo de elaboração do estado do conhecimento, objetivou-se analisar as publicações, teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2020, acerca da autoavaliação institucional preconizada pelo Sinaes. Lei do Sinaes nº 10. 861/2004 (BRASIL, 2004) foi aprovada no ano de 2004, no entanto, as pesquisas realizadas aparecem a partir de 2005. Com esse objetivo, a pesquisa considerou publicações relativas à temática do Sinaes e autoavaliação institucional nesse período que estivessem relacionadas às IES e, também, especificamente a UEG no âmbito dos programas de pós-graduação nas três bases de dados.

---

<sup>18</sup>A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021).

<sup>19</sup>O Ibict coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021).

<sup>20</sup>A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema que integra comunidade científica da área, que cria e acompanha todo o processo. Utiliza um conjunto de procedimentos para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos Programas de Pós-graduação (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021).

<sup>21</sup>A *Scientific Electronic Library Online - SciELO* é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Após a definição do objetivo, foram definidos os descritores de acordo com a temática da pesquisa e o objeto de estudo. Os descritores foram: “Sinaes”; “auto-avaliação institucional”; “autoavaliação<sup>22</sup> institucional”; “autoavaliação institucional *and* educação superior”.

Para a realização da análise dos descritores seguiu-se a metodologia do Estado do Conhecimento, a saber: bibliografia anotada; bibliografia sistematizada; bibliografia categorizada; bibliografia propositiva (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

- i. Na primeira etapa – bibliografia anotada, os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano da publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. Consiste na organização da referência bibliográfica.
- ii. A segunda etapa – bibliografia sistematizada consiste na relação dos trabalhos/teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação do autor (es), título, nível, objetivos, metodologia, resultados. Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo de construção do conhecimento.
- iii. A terceira etapa – a bibliografia categorizada, como já infere, diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo de publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. São as palavras chaves ou temáticas representativas de um conjunto de publicações. Esses conjuntos, denominam-se categorias, criadas a partir dos trabalhos encontrados.
- iv. A quarta etapa – bibliografia propositiva é o momento de avanço na busca do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada. Nessa etapa, após a análise mais efetiva de cada uma das publicações, faz-se inferências propositivas em relação as publicações analisadas. Para tal utiliza-se informações das tabelas de bibliografia categorizada.

Para início da coleta de dados do estado do conhecimento, seguindo a metodologia especificada, foram analisados e organizados os periódicos, que constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Graças a eles é que se vem tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisa (GIL, 2014). Como resultado da pesquisa no

---

<sup>22</sup>A palavra “auto-avaliação” passou a ser reescrita pelo Novo Acordo Ortográfico como “autoavaliação”, a partir de 2016. Diante do exposto a grafia escolhida no trabalho é de autoavaliação.

indexador de periódicos científicos *Scielo* foram sistematizados, a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação do autor (es), título, nível, objetivos, metodologia, resultados. Foram encontrados 79 artigos científicos, do período de 2005 a 2020 com o descritor “Sinaes”, em português, no Brasil. Foram categorizados, 33 trabalhos relacionados ao Sistema, como política pública, sendo 13 sobre avaliação institucional, envolvendo também avaliação externa; 11 acerca da autoavaliação, seus resultados e o trabalho da CPA; 5 a respeito do Enade. Os 4 trabalhos designados “outros”, destacam a avaliação do docente.

Os periódicos que tratam sobre o Sinaes apresentam discussões acerca de sua implantação, execução, mudanças ao longo desse período, principalmente, no que tange aos indicadores de qualidade, à avaliação e à regulação. Como resultado da implantação do processo avaliativo, os artigos demonstram as adaptações necessárias nas IES, nas quais a avaliação passou por diversas fases, da resistência inicial até a adesão e a consolidação.

A avaliação institucional é abordada em trabalhos relacionados à avaliação externa e seus resultados. As conclusões indicam que a divulgação desarticulada dos indicadores de qualidade e do conceito institucional é expressão da reduzida relevância atribuída ao PDI no processo avaliativo e na gestão das instituições. Sugerem que o aprimoramento do Sinaes demanda imprimir tratamento mais orgânico aos três componentes desse sistema e mudanças na forma de divulgação.

A autoavaliação destaca os diversos olhares dos gestores, dos docentes, dos discentes e dos técnico-administrativos. Os resultados obtidos sobre essa avaliação permitiram identificar as variáveis como potenciais barreiras ao uso dos resultados pelos gestores, revelando amplo foco nas necessidades de melhorias e de intervenções.

Os trabalhos sobre o Enade apresentam-se em menor número, 5, em relação às 33 produções acerca do Sinaes como um todo. No que tange ao Enade e os indicadores de qualidade, os estudos apontam que a avaliação da educação superior tem se transformado em um instrumento de promoção do ranqueamento das IES, públicas e privadas, causando sérios desafios para a gestão institucional.

Em uma segunda fase da pesquisa, foram levantadas teses e dissertações acerca do que foi produzido nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, sobre avaliação da educação superior, disponíveis na BDTD, Ibict e Capes. O levantamento dos documentos sobre a temática pesquisada permitiu criar uma estruturação com base nos trabalhos realizados por

Teixeira Junior (2015), Teixeira e Rios (2017), Hora (2019), Batista (2020) e desta pesquisadora, acerca do que foi produzido.

Para a análise do período de 2004 a 2014, foi utilizada a pesquisa realizada por Teixeira Junior (2015) e Teixeira e Rios (2017) como norteadora e o descritor “Sinaes” para fazer a busca dos resumos dos trabalhos nas bases indexadoras, estruturados em três grandes componentes: a) avaliação da instituição; b) avaliação dos cursos e c) avaliação do desempenho do estudante. Foram encontrados 101 trabalhos, entre teses e dissertações. Na categorização das obras de mestrado e de doutorado, foram encontrados 47 trabalhos sobre avaliação da instituição, 12 sobre avaliação do curso e 18 acerca da avaliação do estudante. Em outras categorias foram enquadrados 28 trabalhos, sendo, 9 sobre análise histórica e/ ou teórica do Sinaes como um todo, 13 sobre a implementação ou gestão do Sinaes em IES específica ou grupo de IES e 6 em relação à comparação/utilização de alguma ferramenta de gestão, organização com/no Sinaes.

Os resultados mostram que as IES realizavam avaliação antes da instituição do Sinaes e estão se adequando às etapas sugeridas pela Conaes. Como resultados, observa-se que a política de avaliação no governo FHC se caracterizou pela preocupação com o desempenho institucional, por meio de iniciativas de avaliação isoladas. A avaliação assumiu um caráter somativo e classificatório por basear-se em uma concepção tecnicista, que enfatizava o controle por desempenho, a hierarquização e a produtividade, segundo uma lógica economicista-instrumental. No governo Lula, a política de avaliação caracterizou-se pela visão sistêmica, sendo o Sinaes um reflexo da combinação das abordagens quantitativa e qualitativa da avaliação (FERRAZ, 2006). Entretanto, a questão da regulação e supervisão permanece e se fortalece, sendo ressignificados os termos, com a criação de indicadores de qualidade.

No levantamento realizado por Hora (2019), foram analisadas as dissertações e as teses para o ano de 2015 a 2017. Com a utilização do descritor “Sinaes” na base de dados BDTD (Ibcit), foram listados 436 trabalhos. Ao aplicar o filtro do espaço temporal de 2015 a 2018, o número foi reduzido para 148 produções, sendo 111 dissertações e 37 teses (HORA, 2019).

**Tabela 1 – Dissertações e teses com o descritor “Sinaes” – Brasil – 2015 a 2018**

Ano	2015	2016	2017	2018	Total
Dissertação	21	27	43	20	111
Tese	10	10	8	9	37
Total	31	37	51	29	148

Fonte: elaborada pela autora, com base em Hora (2019).

De acordo com o levantamento, 44 instituições estiveram envolvidas com pesquisas sobre o Sinaes. Assim, segundo as pesquisas realizadas por Teixeira Junior (2015), Teixeira e Rios (2017), Hora (2019) e Batista (2020) as instituições que registraram o maior número de produções sobre o Sinaes, no período mencionado, foram a Universidade de Brasília (UnB), com 13 teses e dissertações e a Universidade Federal do Ceará (UFC), com 11 dissertações. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília teve significativa relevância na produção de pesquisas relacionadas ao Sinaes, com 13 trabalhos a ele vinculados. Assim sendo, a avaliação da educação superior vem consolidando o seu espaço nessa universidade e no cenário nacional, contribuindo para o debate sobre a política de avaliação.

No tocante aos professores orientadores de pós-graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras, no período de 2004 a 2021, tratando sobre o tema Sinaes no Brasil, destaca-se o pesquisador professor doutor José Vieira de Sousa, da UnB, que orientou o maior número de trabalhos – 10 teses e 8 dissertações (BDTD/Ibicit, 2021). Desses trabalhos destaca-se assuntos sobre a autoavaliação institucional, Enade e avaliação externa. No mesmo período na UFC, 6 (seis) dissertações estiveram sob orientação de outro pesquisador, o professor doutor Wagner Bandeira Andriola.

Partindo do princípio de que toda política pública produz efeitos, os trabalhos analisados mostram os impactos do Sinaes nas IES. As políticas avaliativas e, conseqüentemente, as diretrizes educacionais brasileiras, seguiram fortemente a tendência do Estado capitalista, especialmente, a partir da década de 1990, sob a influência de mecanismos internacionais. Os indicadores de qualidade foram tornando-se protagonistas da política de avaliação, fortalecendo a avaliação regulatória nas IES como relatam Teixeira Junior (2015), Teixeira e Rios (2017) e Hora (2019). Para levantar as teses e dissertações do ano de 2019, utilizou-se o EC realizado por esses autores.

Para a pesquisa, utilizou-se o descritor “Sinaes” no assunto para fazer a busca dos resumos dos trabalhos nas bases indexadoras e foram encontrados 5 trabalhos, que abordam o sistema avaliativo como política pública, regulação, indicadores de qualidade e avaliação institucional como ferramenta da gestão, além da dupla avaliação em instituições estaduais.

A construção do estado de conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Buscou-se consolidar os resultados encontrados sobre autoavaliação na educação superior no Brasil e realizar um delineamento de possibilidades de organização dessa pesquisa.

Assim, foi realizada uma nova busca nas plataformas BDTD/Ibicit e Capes com os descritores “auto-avaliação” e “autoavaliação” no Brasil, do período de 2005 a 2020, a partir do estado do conhecimento realizado por Batista (2020). Durante o manuseio das plataformas indexadoras, observou-se que há produções duplicadas nas fontes, mas foi realizada uma conferência para que não se repetisse no levantamento para o EC. Após o levantamento, para a identificação dos trabalhos realmente pertinentes, fez-se uma leitura dos resumos dos trabalhos selecionados sobre a autoavaliação.

Na busca realizada foi possível perceber que a temática não é objeto de pesquisas somente em programas de pós-graduação em Educação, mas também de outras áreas, enriquecendo ainda mais o campo de pesquisa da avaliação. No ano de 2004, não houve nenhuma pesquisa relacionada ao tema, pode-se considerar o ano de criação da Lei do Sinaes. O primeiro estudo encontrado é datado no ano de 2005.

Para melhor organização dos resultados encontrados sobre a temática da autoavaliação institucional, foi apresentado o número de teses e dissertações defendidos por ano. De 2005 a 2020 foram encontrados 115 trabalhos, demonstrando a relevância e pertinência do tema para a academia e para a análise das políticas de avaliação da educação superior. No entanto, foram selecionados somente 58, sendo sete 7 teses e 51 dissertações, que trazem o termo autoavaliação ou auto-avaliação no título.

Segundo Batista (2020), as pesquisas que têm a autoavaliação institucional como tema foram encontradas em 17 unidades federativas e no Distrito Federal (DF), concentrando a maioria no estado de São Paulo (SP), totalizando 19 estudos. “A região onde se concentra o maior número de teses e dissertações defendidas é a Sudeste com 36; seguida das regiões Nordeste com 28; Sul com 22; Centro-oeste com 15 e Norte com 4. Não obstante, é no DF que se concentra o segundo maior número de pesquisas, totalizando 10” (BATISTA, 2020, p. 53). A autora afirma, ainda, que “muito embora SP seja a unidade federativa com o maior número de estudos sobre a temática desse estado do conhecimento, não é de lá a instituição que mais possui pesquisas sobre a autoavaliação institucional, senão no DF, mais precisamente na UnB” (p. 54).

A análise dos textos se deu pela leitura dos resumos, mediante o fato de que estes apresentam um arcabouço acadêmico e descrevem, de forma sucinta o objetivo, a metodologia e os resultados alcançados (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Entretanto, em alguns casos, para categorizar os trabalhos, foi necessária a leitura de outras partes, tais como: introdução, metodologia e conclusão. A categorização infere a uma análise

mais aprofundada do conteúdo das publicações. Dessa forma, utilizou-se o agrupamento por aproximações temáticas, conforme demonstra o quadro a seguir.

**Quadro 1 – Categorização dos estudos de teses e dissertações sobre autoavaliação institucional no marco do Sinaes – Brasil – 2004 a 2020**

Código	Categoria	Número de trabalhos
C-1	Implementação/consolidação da autoavaliação institucional	3
C-2	Autoavaliação na percepção dos sujeitos institucionais	13
C-3	Uso dos resultados da autoavaliação institucional	10
C-4	Autoavaliação como política pública	13
C-5	A autoavaliação institucional como regulação	6
C-6	A autoavaliação como instrumento de gestão	5
<b>Outros</b>		8
<b>Total</b>		<b>58</b>

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do BDTD, do Ibicit e da Capes (Brasil, 2005–2020)

A categorização foi realizada somente com as publicações que serão analisadas, de acordo com o objetivo proposto nesse estudo. A categoria C1 corresponde a estudos que apresentam como objetivo principal verificar como ocorreu a implementação/consolidação da autoavaliação institucional nas IES, após a homologação da Lei do Sinaes. A C2 compreende as pesquisas com finalidade de registrar a percepção de sujeitos institucionais envolvidos, de alguma forma, no processo de autoavaliação institucional ou, ainda, de propor instrumentos para captar a percepção desses sujeitos. Já a C3 se refere às pesquisas que tiveram como foco analisar o uso dos resultados da autoavaliação na IES. A C4 compila produções que analisam aspectos da autoavaliação situada como política pública. A C5 destaca os trabalhos que discutem a autoavaliação institucional no contexto regulatório e de controle. E, por último, a C6 reúne os estudos que se propuseram verificar como os resultados são utilizados pela gestão e para planejamento nas IES.

Em relação a categoria C1, *implementação/consolidação da autoavaliação nas IES*, foram analisados os trabalhos de Recktenvald (2005); Queiroz (2008); Argollo (2010) e Gonçalves (2016). A plataforma BDTD aponta a pesquisa de Recktenvald (2005) como sendo a primeira dissertação sobre o tema. Os resultados mostram que as IES realizavam avaliação antes da instituição do Sinaes e estavam se adequando às etapas sugeridas pela Conaes. A autora verificou as etapas de autoavaliação realizadas pelas instituições, após a criação do Sinaes, descrevendo as facilidades, as dificuldades e as sugestões que as IES catarinenses tinham em relação à autoavaliação institucional.

Segundo Recktenvald (2005), as IES reguladas pelo Sistema Federal de Educação (SFE) estão mais adequadas às etapas da Conaes do que as IES que se reportam ao CEE. As faculdades, os institutos e as escolas superiores apresentam maiores avanços com relação aos centros universitários, e estes em relação às universidades, porquanto são prazos diferentes para estas distintas categorias. Já Argollo (2010) apresenta a importância da autonomia da CPA na condução do processo avaliativo.

A autoavaliação institucional tem como seu principal objetivo conhecer a real situação da instituição, apontando-lhe eventuais melhorias ou correções de rumo. Todavia, as pesquisas têm apontado diferentes resultados. A dissertação de Queiroz (2008) teve como objeto uma instituição estadual e concluiu que, apesar do reconhecimento do potencial formativo da autoavaliação, a sua concretização depende de mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição. A autora afirma que o fato de os segmentos da comunidade não terem criado laços de pertencimento com a autoavaliação, em razão da participação passiva, fez com que se posicionassem como meros produtores ou receptores de informações. Em convergência, Gonçalves (2016), na sua pesquisa em uma instituição pública federal, apresenta que em todas as fases previstas para a implementação desse processo avaliativo — preparação, desenvolvimento e consolidação, a instituição ainda precisa compreender o que é a autoavaliação e qual a importância dela, dos agentes que a coordenam e do uso dos resultados.

As pesquisas da categoria C2, *autoavaliação na percepção dos sujeitos institucionais*, procuram a compreensão da visão dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo, no que se refere à autoavaliação. Foram encontradas 13 pesquisas, das quais analisou-se a de Retz (2007); Farias Filho (2011); Martins (2016) e Cavalcanti (2019), representando os vários sujeitos envolvidos.

Conforme a análise de Retz (2007), sob o olhar docente, as CPAs das IES apontam para algumas dificuldades das instituições quanto à organização e à estimulação da participação de seus membros. Existe pouca reflexão crítica sobre os dados da IES e quase nenhum movimento provocado pela autoavaliação. Cavalcanti (2019) destaca o esforço dessas comissões para que a autoavaliação tenha êxito e as instituições desenvolvam a cultura avaliativa emancipatória na visão do técnico-administrativo. De acordo com os trabalhos, na percepção da CPA, nem sempre as ações para superar as fragilidades apontadas na avaliação institucional, por parte da gestão, são percebidas ou satisfazem os técnicos-administrativos, docentes e discentes, pois são apontados aspectos que não denotam nenhuma melhoria.

Já Martins (2016) afirma que os gestores usam os dados da avaliação para realizar suas intervenções nas IES pesquisadas, porém, sem ser de modo sistematizado e com o planejamento. Assim, os resultados demonstraram que o conhecimento dos sujeitos institucionais, no que se refere à autoavaliação, ainda é incipiente, o que permite dizer que a cultura avaliativa precisa ser mais trabalhada nas IES. Em contrapartida, Farias Filho (2011) destaca a sinergia entre os instrumentos que permite criar mecanismos promotores do alinhamento dos processos, com vistas à elaboração de um plano de melhoria da gestão, com hierarquização de prioridades.

A categoria C3, *uso dos resultados da autoavaliação*, refere-se às pesquisas que tiveram como foco analisar o uso dos resultados da autoavaliação ou, ainda, se propuseram a verificar como os resultados são utilizados para gestão e planejamento nas IES. Foram categorizados 10 trabalhos, sendo os de Gimenes (2006); Silva (2009); Martins (2010); Bruschi (2015); Arruda (2016); Botelho (2016); Fernandes (2017); Kronbauer (2018); Santos (2018) e Sousa (2018).

Os estudos de Gimenes (2006), Arruda (2016), Botelho (2016) e Sousa (2018) procuraram conhecer os avanços ocorridos no meio acadêmico, decorrentes dos resultados apontados na autoavaliação institucional. Segundo as autoras, as instituições realizam anualmente a coleta de informações sobre as dimensões que as envolvem, utilizando os princípios norteadores. No entanto, isso ocorre como cumprimento do caráter regulatório e burocrático em detrimento do processo formativo, caracterizado pela inércia dos gestores diante do autoconhecimento institucional.

As pesquisas de Santos (2018) e Bruschia (2015) identificaram que os sujeitos envolvidos no processo avaliativo têm consciência de que os resultados são extremamente importantes para o planejamento da instituição, com o direcionamento de ações para reforçar os pontos positivos e corrigir as fragilidades. Contudo, não há nas instituições uma metodologia ou um padrão de aplicação dessa atividade. Em convergência, Kronbauer (2018) afirma que os resultados encontrados demonstraram que o conjunto de itens dos questionários de autoavaliação apresenta consistência interna, no entanto, de acordo com a análise fatorial, não são unidimensionais, haja vista que não medem o traço latente do desempenho institucional.

Em contrapartida às pesquisas apontadas, Fernandes (2017) conclui que existe cultura de autoavaliação na maioria das IES investigadas, independentemente do uso de seus resultados por outras instâncias e sujeitos. Afirma, ainda, que o Estado-avaliador se manteve alinhado aos princípios e às finalidades do Sinaes e que os dados não permitem concluir que o Estado regulador desconsidera a autoavaliação em seu bojo decisório. Por fim, Silva (2009) ressalta

que a falta de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação tenha favorecido, não somente o descompasso conceitual, mas, também, o desencontro entre os objetivos propostos e as metodologias, podem prejudicar a análise dos resultados.

Embora a autoavaliação institucional seja um tema discutido pelos sujeitos da educação superior, na prática ainda há pouca contribuição relativa a modelos ou sistêmicas que apresentem os processos que auxiliam no planejamento e acompanhamento das ações. . O uso dos resultados é considerado embrionário pela maioria dos sujeitos participantes do processo avaliativo. Observa-se também a dificuldade de criação de uma cultura avaliativa, em que tanto os responsáveis pela condução da autoavaliação quanto a comunidade acadêmica como um todo utilizem o processo como uma rotina de trabalho em ciclo de melhoria contínua, impactando diretamente na melhoria da qualidade da educação superior.

No que tange as lacunas deixadas pelos trabalhos que tratam do uso dos resultados da autoavaliação institucional na educação superior, esse estudo busca a compreensão dos entraves apontados nos trabalhos. Nesse sentido, buscou o entendimento dessa afirmação sob a visão dos próprios gestores, considerando as mediações e contradições implícitas em uma Universidade *multicampi*, com um histórico de Estado gerencialista.

Já a categoria C4, *autoavaliação como política pública*, compila trabalhos que buscaram analisar aspectos da autoavaliação, situada como política pública. Foram encontradas 13 pesquisas e selecionadas as de Dias (2007); Nascimento (2008); Teixeira (2009); Lima (2010); Paiva (2012); Ferreira (2015); Rangel (2016); Perez (2017); Santos (2018); Dalbom (2019) e Batista (2020). Essas produções, em geral, têm como objetivo compreender criticamente o processo de autoavaliação institucional na perspectiva do Sinaes em IES públicas e privadas. Os resultados das pesquisas analisadas revelaram uma divergência nas instituições pesquisadas, favoráveis à validade do método para avaliação interna, na execução da avaliação institucional.

Pode-se observar, na pesquisa de Dias (2007), que as expectativas em relação à autoavaliação são positivas, porque o processo já se encontra apresentando retorno para a comunidade. Para Dias (2007), Teixeira (2009) e Lima (2010), os processos de autoavaliação nas instituições são utilizados de acordo com as orientações do Sinaes, todavia, priorizando mais o lado burocrático. A pesquisa de Paiva (2012) salienta o despontar da autoavaliação institucional no interior da IES.

Contraditoriamente, Ferreira (2015) indica que a CPA da IES não atua de acordo com as orientações do Sinaes e da Conaes e, conseqüentemente, não contribui para a autoavaliação dos cursos de graduação. Santos (2018) complementa apontando que as IES produzem

impressões positivas de si, ao abordar o Sinaes e os processos de avaliação da qualidade da educação superior. Já Rangel (2016), ressalta, de um lado, o gradual reconhecimento da importância de se fazer uma autoavaliação e da necessidade de avançar para além das exigências básicas do processo avaliativo e, de outro, a persistência da cultura de não avaliação e de um processo ainda burocrático e meramente técnico, de prestação de contas, com embrionários avanços no processo avaliativo.

Na pesquisa de Batista (2020) os resultados mostraram a incipiência na articulação entre as duas avaliações institucionais propostas pelo sistema investigado, decorrente da avaliação com fins regulatórios, da falta de informação e formação adequada e insuficiente dos membros da CPA e, ainda, do desconhecimento de sua função e do potencial transformador da autoavaliação.

Dessa forma, a contradição se faz na aparência do processo avaliativo no interior das IES. Em conformidade com o pensamento de Lefebvre (1991), a aparência, manifestação, ou fenômeno, é apenas um aspecto da coisa, não a coisa inteira. A coisa difere da aparência e com relação à aparência, a coisa é em si mesma, diferença, negação, contradição. Assim, portanto, ela não é a aparência, mas sua negação.

A categoria C5, *autoavaliação no contexto regulatório*, os estudos buscam compreender qual a concepção regulatória de avaliação utilizada no processo de autoavaliação. Alguns trabalhos convergem com a autoavaliação como política pública, dos quais foram selecionados os de Santana (2007); Sousa (2010) e Lima (2011). As produções são contraditórias em seus resultados. Santana (2007) e Lima (2011) identificaram a relação de poder e de regulação na autoavaliação institucional nas IES pesquisadas. Em contrapartida, Sousa (2010) considera a avaliação institucional como possibilitadora de melhoria institucional. Assim, os entrevistados, demonstrando consciência de que a avaliação institucional é um processo gradativo de aprendizagem coletiva, vislumbraram um processo de autoavaliação de caráter dialógico, pensando em uma articulação coletiva do processo entre as CPAs.

No que tange a categoria C6, *autoavaliação como instrumento de gestão*, as pesquisas analisadas foram as de Cavalcante (2006); Silva (2009); Menezes (2012); Bittencourt (2013); Ferreira (2014); Silva (2016) e Oliveira Filho (2017), que se referem à intencionalidade da gestão nos resultados da autoavaliação como tomada de decisão. Nessa categoria foi possível observar que as pesquisas defendem a ideia de que a avaliação institucional, como uma prática complexa, requer a sua estreita vinculação a todo o processo decisório na IES, notadamente daquele que diz respeito às questões mais substantivas para a manutenção e crescimento dessa

instituição. Entretanto, Cavalcante (2006) concluiu que, nas IES pesquisadas, a autoavaliação vem auxiliando os gestores na ampliação da visão sobre a instituição e na melhoria dos pontos mais fracos.

Diante do exposto, as pesquisas demonstram contradições sob a compreensão e a aceitação da autoavaliação institucional como ferramenta da gestão para as tomadas de decisão. Contudo, Silva (2009) observou que, em nenhum momento da elaboração do relatório de gestão, está registrada a preocupação com os dados levantados pela CPA durante a realização do processo de autoavaliação.

Ao analisar a autoavaliação institucional no processo de produção do estado do conhecimento, a singularidade ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e nas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital, com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, político e educacional. A autoavaliação é vista, na maioria dos trabalhos, como um mecanismo burocrático e de controle, contrariando a perspectiva de uma proposta de avaliação formativa como preconiza o Sinaes.

Em termos gerais, ao analisar a autoavaliação institucional a partir do materialismo histórico-dialético foi possível desvelar a realidade e apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque possibilita a reflexão sobre o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão em uma totalidade. Não obstante, Lefebvre (1991) aponta que cada uma dessas interações é um fenômeno, uma aparência. E aqui sob esse ângulo, a aparência aparece como uma diferença, cuja essência contém a unidade, a identidade.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão do processo de autoavaliação institucional na UEG, foi realizada a busca na base de dados já citadas, por trabalhos relacionados à temática e como mesmo *locus* de pesquisa, considerando o espaço temporal de 2005 a 2019. É importante ressaltar que alguns estudos já categorizados se enquadram nessa situação, com destaque para os de Nascimento (2008); Queiroz (2008) e Botelho (2016).

Para o levantamento dos trabalhos nas plataformas BDTD, Ibcit e Capes acrescentou-se os descritores “avaliação institucional UEG” e “Sinaes na UEG”, que revelaram 21 trabalhos relacionados a diferentes objetos. Os trabalhos relacionados à UEG, abordados no período de 2004 a 2007, foram os relativos às situações didático-pedagógica, currículo, financiamento,

cotas, entre outros. O tema mais frisado nesse período foi Licenciatura Plena Parcelada<sup>23</sup> (LPP), com 6 pesquisas. Outros temas que se destacaram foram a destaque formação docente e políticas educacionais. Como hipótese para a aparição desses temas, acredita-se tratar de um tempo de reformas e de mudanças na educação superior, principalmente, no que tange à formação de professores sob as indicações da LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

No período de 2008 a 2020, foram identificados 11(onze) trabalhos que tratam sobre avaliação institucional na UEG, sendo seis dissertações (QUEIROZ, 2008; NASCIMENTO, 2008; SANCHES, 2010; CARVALHO, 2013; GOULART, 2014; RODRIGUES, 2007) e cinco teses (AMARAL, 2013; BOTELHO, 2016; GOULART, 2018; NOLETO, 2018; CAMPOS, 2019). O quadro pode ser visto no apêndice A desse trabalho.

Entre os trabalhos apresentados no quadro anterior, que abordam a avaliação institucional na UEG (2008–2019), destacam-se 3 produções da PUC-GO, 2 da UnB, 3 da UFG, 1 da Unesp e 1 da UEG. No ano de 2020, não foi possível localizar nenhum trabalho que trata da avaliação institucional na UEG.

As teses de doutorado de Botelho (2016), Noletto (2017) e Goulart (2018) tratam da autoavaliação institucional de 2012 a 2014, sob os cuidados da Gerência de Avaliação. Acerca da mesma problemática, os trabalhos de Botelho (2016) e Goulart (2018) apontam que a autoavaliação institucional ainda tem muito a avançar, a partir do uso dos resultados gerados pelo processo avaliativo, que oferecem todas as condições para as tomadas de decisão que possam convergir em melhorias para a IES. Contudo, os dados empíricos demonstraram, notadamente, a falta de compromisso dos gestores para com o processo avaliativo e com o uso dos resultados.

As dissertações de Queiroz (2008), Sanches (2010), Goulart (2014) e a tese de Amaral (2013) desenvolveram-se tendo como objeto a Unidade Universitária Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH), localizada no município de Anápolis. Queiroz (2008) e Goulart (2014) asseveram que, apesar do reconhecimento do potencial formativo da autoavaliação, a sua concretização depende de mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição. Os distanciamentos entre a autoavaliação implementada na

---

<sup>23</sup> O Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) visa a atender à exigência da LDB quanto à formação técnico-profissional-pedagógica como suporte legal para o exercício da docência. Os cursos da LPP fazem parte do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação e são direcionados àqueles professores que não possuem graduação acadêmica. A LPP, fez parte do Programa Emergencial para os Trabalhadores da Educação ocorrido na UEG, em parceria com o estado de Goiás, municípios, e posteriormente de instituições privadas (UEG, 2007).

instituição pesquisada e a proposta do Sinaes foram mais recorrentes que as aproximações, comprometendo, em parte, a natureza educativa e formativa da autoavaliação.

Os trabalhos de Nascimento (2008) e Noletto (2018) analisaram o processo de institucionalização da autoavaliação na UEG em articulação ao processo de implementação do Sinaes. Verificaram que o modo da gestão do governo do estado de Goiás está incorporado ao modo de fazer gestão da Universidade, exteriorizado a partir das práticas, dos discursos e das relações entre os grupos e comunidade universitária. Destaca-se a constituição de um *habitus* institucional gerencial do Estado brasileiro, que modelou as diferentes instituições sob os princípios do neoliberalismo.

Em corroboração às ideias dos trabalhos já mencionados, as dissertações de Botelho (2016) e de Rodrigues (2007) revelam a disparidade quanto a concepção de avaliação institucional presente na autoavaliação. Demonstram que os responsáveis pela avaliação institucional de 2005 conceberam o desenvolvimento em forma de pesquisa, em contrapartida ao ano de 2015, em que a avaliação foi implementada como instrumento de gestão. Por outro lado, Goulart (2014, 2018) diverge completamente de Botelho (2016) e Nascimento (2008) e interpreta a avaliação institucional formativa, constante no Programa de avaliação institucional (PAI) da UEG em 2005, como mais adequada ao campo científico-educacional. Acredita no Programa pelo fato de ter se baseado nas noções de autonomia, democracia, participação social e nos princípios da totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência e racionalidade na gestão.

Campos (2019) aborda sobre a contraditória relação do Sinaes e do CEE, responsáveis pela avaliação institucional na UEG, na administração central. A pesquisa aponta que a mista avaliação demonstrada pelos processos avaliativos, são muitas vezes, tomadas uma pela outra, como faces da mesma moeda, mas tendo o Sinaes como balizador oficial e referência para as ações de avaliação e regulação do CEE/GO. Nesse estudo levanta outro ponto importante que se refere à utilização dos resultados dos processos avaliativos, afirmando que a gestão da UEG tem utilizado, especialmente as notas do Enade e dos indicadores de qualidade para fundamentar as resoluções e decisões da administração central da UEG. Sob esse aspecto Carvalho (2013) observou que a UEG obteve o menor conceito médio de graduação entre as IES estaduais. No ano de 2008 apresentou conceito 2 e no ciclo seguinte obteve a média 3e permanece com esse conceito até hoje.

Entre os resultados, os pesquisadores apontaram as dificuldades de uma instituição *multicampi*. Destacam a centralização dos processos acadêmicos, porém sem pessoal suficiente;

baixa autonomia decisória no âmbito dos *campi* e fragilidade da representação democrática na instituição. Além disso, abordam as questões que se interpõem à tomada de decisões e seu distanciamento dos reclamos da sociedade local, imersa em uma ausência de cultura participativa na gestão, marca essencial de uma universidade pública.

Tendo como referência o estado do conhecimento apresentado, conclui-se, a partir dos trabalhos levantados cujo *locus* é a UEG, no período de 2005 a 2020, que: a) a autoavaliação vem se desenvolvendo de acordo com os moldes da regulação prevista no Sinaes, em detrimento da concepção de avaliação formativa; b) a gestão da UEG tem utilizado os resultados da autoavaliação para as tomadas de decisão, ainda que de maneira incipiente; c) a cultura avaliativa e a compreensão da importância desse processo ainda se apresentam como um desafio a ser conquistado pelos seus *campi*; d) o modo da gestão do governo do estado de Goiás, patrimonialista, gerencialista e clientelista, está incorporado ao modo de fazer gestão da Universidade.

A análise dos dados empíricos possibilitou traçar algumas características do perfil institucional e acadêmico da UEG e permitiu constatar que a instituição possui vários desafios para se constituir e se consolidar como uma universidade, conforme prevê a legislação e as normatizações específicas. Assim, Nascimento (2008), Botelho (2016), Noletto (2018), Campos (2019) verificaram, em relação à gestão universitária da UEG, que o modelo gerencial do Estado permeia os princípios da UEG e da gestão; constataram-se resistências e movimentos contraditórios no interior da Universidade; verificaram que, como estrutura interiorizada, o modo de gestão do governo Marconi Perillo, em seu primeiro mandato (1999–2002) do estado de Goiás está incorporado ao modo de fazer gestão da Universidade, exteriorizado como práticas, discursos e relações entre os grupos e comunidade universitária.

De uma maneira geral os trabalhos apresentados, apresentam contradições, mediações e tensões mediante os seus resultados. Segundo Morosini e Fernandes (2014), nessa reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.

Campos (2019) aborda a dupla avaliação que ocorre na UEG, a relação da autoavaliação com a avaliação *in loco* na administração central. Entretanto, desde 2011 a gestão da UEG desenvolve paralelamente uma avaliação externa por meio de um GT implementado na IES via reitoria. A partir de 2018 esse processo se efetivou na instituição, com a suspensão das visitas *in loco* do CEE/GO, responsável pela regulação. Dessa forma, deve-se dar ênfase a esses grupos

de trabalhos internos, utilizados como processo regulatório e sua relação com a autoavaliação. E ainda a utilização dos resultados obtidos no Enade como forma de punição e ou fechamento do curso. Nesse modelo universitário, de modernização acrítico e pouco reflexivo, proposto pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas, com a ideia de sociedade do conhecimento.

Embora posta a relevância do estudo realizado, a temática não se esgotou com as análises feitas, com as perspectivas e as escolhas adotadas. Daí a importância da continuidade de pesquisas na área para avançar o conhecimento acerca da autoavaliação institucional para o Estado na (re) formulação de políticas públicas e para as instituições de educação superior na transformação da prática e da realidade institucional.

Tendo tal compreensão, Netto (2011, p.22) apresenta que o objetivo de um pesquisador deve ser a distinção entre “aparência e essência”, ou seja, é apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa frase, o método de pesquisa que, por meio de procedimentos analíticos, propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

O universo da ciência e suas dimensões no campo da autoridade científica, componentes importantes para a compreensão teórica das relações de força dos campos científicos foram abordados e contribuíram de forma exponencial na construção do estado de conhecimento de minha pesquisa.

A pesquisa apresenta cinco capítulos, além da introdução e considerações finais, que discutem a avaliação da educação superior e sua totalidade, por meio do movimento dialético de análise, privilegiando a autoavaliação, regulação, qualidade e gestão universitária.

Na introdução é feita a apresentação da pesquisa com seu problema e objetivos, bem como as motivações para o estudo, método e metodologia utilizados e a apresentação dos sujeitos da pesquisa. Apresenta a problematização acerca da avaliação da educação superior brasileira, já focalizando o objeto desse estudo – a autoavaliação e suas mediações.

O capítulo 1 trata da concepção do Estado na visão de Marx e Weber, os rumos da política de educação superior brasileira, compreendendo o Estado gerencial e a construção da política pública sob a influência da ideologia neoliberal e o desenvolvimento do Estado-avaliador na educação superior. Apresenta, ainda, as propostas de governo construção da UEG e o modelo patrimonialista, gerencialista e clientelista no estado de Goiás.

O capítulo 2 discute os cenários da política de avaliação da educação superior brasileira, com a criação do Sinaes, a evolução das políticas de avaliação da educação superior brasileira

nas décadas de 1980 e 1990 e, posteriormente, as divergências e convergências na construção e na implantação dos componentes de avaliação do sistema. Nessa seção reflete sobre a a implantação do Sinaes, como política de avaliação. A avaliação e a regulação no contexto do sistema avaliativo e, ainda, a inter-relação da avaliação institucional da UEG entre o Sinaes e o CEE. Trata da qualidade no contexto do Sinaes e os seus indicadores de qualidade.

O capítulo 3 trata da autoavaliação institucional na educação superior como instrumento de gestão, sua concepção e práticas. Compreende a autoavaliação institucional no contexto da UEG, sob o foco da gerência de avaliação institucional no âmbito da meritocracia. A relação da autoavaliação institucional e o trabalho da CPA em uma instituição *multicampi*. A Gestão universitária e a autoavaliação institucional na prática do Sinaes.

O capítulo 4 caracteriza-se pelo estudo realizado dos sujeitos da pesquisa e contextos em que estão inseridos. Busca conhecer a realidade dos *campi* e unidades universitárias envolvidas na pesquisa e o processo avaliativo. A adesão da UEG ao Sinaes, e sua inter-relação com um Estado intervencionista nos moldes gerencialistas.

Já o capítulo 5 faz uma análise da autoavaliação institucional da UEG a partir dos resultados sistematizados nos relatórios da CPA com as categorias de análise no que se refere à tomada de decisões. Tem-se a compreensão do processo de avaliação no que se refere a performática da autoavaliação institucional.

As considerações finais trazem a compilação das análises feitas nos capítulos, juntamente com os achados da pesquisa no que tange às categorias *a priori* e *a posteriori* encontradas ao longo do desenvolvimento do estudo.

A pesquisa versa sobre a política de avaliação institucional Brasil, principalmente no que tange a autoavaliação institucional na UEG. O estudo sobre a autoavaliação apresenta diversas vantagens, como a possibilidade de mensurar os esforços da organização no que diz respeito à qualidade do ensino, à busca pela melhoria da qualidade e à sua utilidade para a sociedade.

## **CAPÍTULO 1 – ESTADO E RUMOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Este capítulo visa à discussão do papel do Estado e os rumos da política de avaliação da educação superior no Brasil e, mais especificamente, no estado de Goiás. A discussão sobre o Estado capitalista constitui o aporte teórico no que se refere à política de avaliação da educação superior, objeto de investigação dessa tese, com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior (Sinaes), na autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

A análise dessa relação parte do pressuposto de que uma política pública está associada à tipologia de Estado e à sua complexidade de significação. Busca o entendimento do papel do Estado em cada momento histórico, relacionada a ação do governo e às individualidades dos governantes, em especial a gestão das políticas públicas. Assim sendo, analisa a relação do Estado com as classes sociais e com a sociedade civil, em particular entre Estado e a classe dominante, os agentes do poder.

Dessa forma, na primeira seção deste capítulo se discute o Estado capitalista como espaço de confronto, conflito e contradição com a entrada de governos gerencialistas provocando mudanças na estrutura da sociedade brasileira, tanto nos aspectos políticos quanto nos econômicos e principalmente na educação superior. Em seguida, apresenta-se o Estado gerencial e sua relação com a política pública, apontando os reflexos sobre a educação superior, principalmente a partir da década de 1990, no primeiro mandato do governo FHC (1995–1998), com uma política de avaliação reguladora, popularmente de “Provão”. Posteriormente, o Estado avaliador como precursor da política de avaliação da educação superior, e sua relação com o Sinaes. E por fim, o Estado gerencialista, patrimonialista e clientelista frente à gestão do estado de Goiás e seus reflexos na política de avaliação da UEG.

### **1.1 Concepção de Estado no cenário da política de educação superior brasileira**

Esta seção traz argumentos sobre a concepção do Estado capitalista e as suas relações com as reformas de Estado, que ocorreram no cenário da política de educação superior brasileira, a partir da década de 1990, como espaço de contradições. Entretanto, é lícita a compreensão da evolução do Estado por meio dos governos que influenciam e influenciaram a política de avaliação da educação superior, objeto dessa pesquisa. A discussão se faz diante da

ideia de que o Estado deve ser compreendido a partir de uma perspectiva histórica, sob a análise do método materialista histórico-dialético. Para tanto, estabelece-se uma correlação com o estado Goiás, no que tange à gestão da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *locus* desse estudo, no período de 2015 a 2020.

A análise se faz diante de dois lados contraditórios na criação e construção do Sinaes. De um lado uma proposta de política pública formativa emancipatória, com ênfase na visão de Marx (1982). Do outro lado, concepção de política sob o olhar de Weber (2000) que trata de uma avaliação mais reguladora e controladora. Nesse movimento dialético que emerge a discussão de Estado nessa seção. Para tanto, essa discussão contribui para um olhar mais crítico da concepção de Estado.

A concepção de Estado, numa visão marxista, foi passando por transformações ao longo de sua trajetória de vida, entretanto é fato que manteve o protagonismo da sociedade civil nesse contexto. Ao reconhecer no Estado uma instituição em disputa pelas classes em conflito tendo em vista fazer valer seus interesses e que apresenta,

[...] a burguesia, desde estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 1983, p. 23).

Chamado de Estado burguês, apoiado em uma forte burocracia civil e militar e que se impôs sobre a sociedade. Esse Estado cresce e se fortalece em termos econômicos, políticos, nacionais e burocráticos. Sob a construção do Estado burguês e de uma sociedade civil burguesa, construía-se uma hegemonia burguesa. Marx e Engels (1996), definem Estado como “a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política (p. 98)”. Para os autores, seria por meio da sociedade civil, fundadora do Estado, que se poderia compreender o surgimento do Estado, o seu caráter de classe, a natureza de suas leis, as representações sobre as quais ele se apoiaria, e assim por diante.

Para tanto, o esforço analítico empreendido nessa pesquisa apoia-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, como método para identificar as determinações da concepção de Estado, das quais emergem as contradições e os conflitos sociais. A visão

dialética realça a necessidade da luta política tendo em vista a libertação do homem da exploração de classes. Nesse sentido, Marx (1982) aduz que o Estado sempre é acompanhado de uma pesada burocracia e de um truculento e ameaçador aparelho repressivo, culminando, muitas vezes, em embates sociais. Esses conflitos podem estar relacionados à dominação ou à existência de poder sobre interesses individuais inseridos na sociedade e na sua história, podendo atender a interesses pessoais, por meio do uso do poder do Estado.

As formas que o Estado vai adquirindo confere a ele vários significados. A palavra Estado, que pode ser sinônimo de governo, de Estado-Nação ou país, de regime político e de sistema econômico. O Estado como totalidade da sociedade política, conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre determinado território (DIAS; MATOS, 2012). O Estado é formado pelo conjunto de instituições públicas que representam, organizam e atendem os anseios da população que habita o seu território. Entre essas instituições podemos citar o governo, as escolas, as prisões, os hospitais públicos, o exército, entre outras. Entende-se por Estado a unidade administrativa de um território, gerenciada pelos governos eleitos.

A palavra governo, por sua vez, refere-se à organização específica de poder a serviço do Estado, gerenciando os negócios do Estado por um determinado período. Os governos são transitórios e apresentam diferentes formas, que variam de um lugar para outro, enquanto os Estados são permanentes, tendo em vista o atual sistema capitalista. Numa visão marxista o exercício da dominação burguesa ocorria num contexto de uma aliança de classes. No Estado, no governo e na sociedade prevalecia o domínio burguês. A hegemonia pressupõe um conjunto de alianças e/ou cooptação social. Essas características permanecem entranhadas na política de Estado, como forma de garantir a dominação e o controle base de uma gestão clientelista e patrimonialista. Atribui à sociedade civil o momento decisivo da relação estabelecida entre sociedade civil e sociedade política.

No Brasil, os direitos do Estado e da sociedade civil estão garantidos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as políticas públicas são mecanismos do poder executivo para colocar em prática o que é garantido por lei. Entretanto, a política de educação superior está subordinada a um processo político maior, amalgamado pela Constituição. Não obstante, os direitos sociais<sup>24</sup> ainda são camuflados pelo patrimonialismo e clientelismo, que persistem nas práticas administrativas e políticas do país. Franco (2021) aponta que na sociedade

---

<sup>24</sup> No que se refere aos direitos sociais serão na seção 1.2.

capitalista há uma tendência de subordinar as políticas sociais às políticas econômicas, cujos interesses estão vinculados à manutenção e reprodução da ordem capitalista.

Na sua evolução histórica, o Estado foi assumindo diferentes formas de organização, embora seus elementos estruturantes, como a luta de classes e a relação entre capital e trabalho, permaneçam inalteradas, ora se destacando mais ora menos. Em uma analogia com a visão marxista, o Estado se reestrutura, mas mantém os ideais da classe dominante, reproduzindo novas formas de governança. Passa de Estado provedor para Estado-avaliador. Nessa perspectiva, Queiroz (2011) aponta que a avaliação da educação superior brasileira, no contexto da graduação, vem ganhando centralidade e força nas políticas públicas em decorrência da nova concepção do poder e papel do Estado, frente à integração desse país à economia mundial aos moldes do modelo de globalização. Essa relação coloca o Estado com sua organização política, jurídica e ideológica em uma responsabilidade mínima no campo dos direitos sociais. Nesse cenário, há a expressão dos ditames do capital, do lucro, da dominação e do controle.

Em face do exposto, o contexto histórico da transformação do Estado vem se construindo de maneira contraditória e antagônica. Segundo Dias e Matos (2012), o Estado é um fenômeno político que, tal qual é conhecido hoje, surge no século XVI quando consolida o poder real que se impõe sobre outros poderes, como nobreza, os parlamentos, as cidades livres e a igreja.

Nesse sentido, o campo da educação superior brasileira vem passando por alterações em sua configuração e funcionamento, em decorrência da adoção de um modelo organizacional de Estado liberal. Novos rumos foram impressos aos projetos de desenvolvimento, a exemplo do acelerado ritmo de abertura de novas IES, seguido do processo de diferenciação, de desregulamentação e de privatização da oferta e financiamento do nível superior de ensino. Em conformidade com o pensamento de Marx (1996), o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa. A sociedade vai se dividindo cada vez mais em dois grandes campos inimigos, a burguesia e o proletariado, estabelecendo um conflito de classe.

O Estado precisa da desigualdade social para se manter no poder. A função do Estado na teoria marxiana estaria em defender os interesses das classes dominantes por meio de seus instrumentos de regulação: o sistema jurídico e o aparato militar e policial. Em síntese, de acordo com Marx (1993), “toda classe que aspira à dominação, deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento” (p. 96).

Entretanto, em relação à dominação do Estado, Weber (2000), contrário as ideias marxistas, aponta que a constituição do Estado e do capitalismo moderno, enfatiza dois aspectos: o primeiro, a constituição pautada no Direito Racional (um dos sustentáculos do processo de racionalização da vida) e, o segundo, a constituição da Administração Racional (embasada no modelo burocrático). O autor explicita, ainda, que a administração burocrática é a forma mais racional do exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, de continuidade, de rigor e de confiabilidade.

Na teoria política de Weber (2000), o patrimonialismo é explicado como sendo um tipo de exercício legítimo do poder, desenvolvido por meio do conceito de dominação tradicional. Sua fundamentação baseia-se na crença cotidiana, na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade.

No mundo brasileiro atual, as relações entre o homem e o poder são de ordem econômica, ainda hoje persistente. O capitalismo, dirigido pelo Estado, impede a autonomia da empresa; ganha substância; anula a esfera das liberdades públicas fundadas sobre as liberdades econômicas, de livre contrato, de livre concorrência, de livre profissão, todas opostas aos monopólios e concessões reais (FAORO, 2001). Nesse modelo de Estado, o nepotismo e o empreguismo, senão a corrupção, eram a norma. Esse tipo de administração revelou-se incompatível com o capitalismo industrial e com as democracias parlamentares, que surgiram no século XIX. Aponta-se que

[...] a crise da administração pública burocrática começou ainda no regime militar não apenas porque não foi capaz de extirpar o patrimonialismo que sempre a vitimou, mas também porque esse regime, ao invés de consolidar uma burocracia profissional no país, através da redefinição das carreiras e de um processo sistemático de abertura de concursos públicos para a alta administração, preferiu o caminho mais curto do recrutamento de administradores através das empresas estatais (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 3).

A administração pública burocrática não foi abolida totalmente, de acordo com a afirmativa, e o regime patrimonialista torna-se dominante por meio das empresas estatais, apresentando-se como soberano, sobreposto ao cidadão, na qualidade de chefe para funcionário, tomará relevo a expressão. Segundo Holanda (1995), a escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e não de acordo com as suas capacidades próprias. Falta, a tudo, a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. O funcionalismo patrimonial pode, com a progressiva

divisão das funções e com a racionalização, adquirir traços burocráticos, mas em sua essência ele é mais distinto do burocrático, quanto mais caracterizados estejam os dois tipos.

O Estado burocrático já não atendia mais os anseios da sociedade. Houve uma transição da administração burocrática clássica, herdada da tradição continental europeia, para a administração gerencial moderna, fortemente influenciada pela postura pragmática das empresas. Por isso, a emergência do capitalismo moderno, tornou-se necessário desenvolver um tipo de administração que contemplasse a distinção clara ante o patrimônio público e privado, o Estado-gerencialista. Nesse sentido, o Estado, para responder às exigências do capitalismo moderno, prende-se à racionalização, orienta-se pelos resultados. Para tanto, sua organização precisa ser sistemática e metódica das diversas manifestações da vida social, entre elas, o direito, a educação, a administração e a política. Tais premissas podem ser vistas na gestão do governo goiano.

De acordo com Carvalho (2013) e Abreu Junior (2017), o estado de Goiás vem apresentando, ao longo de seus governos, uma política patrimonialista de apadrinhamento político, estabelecendo uma relação de domínio e de subordinação dos favorecidos. Nas mudanças da administração pública prevalecem a relação de poder e de dominação, vista como uma contradição do Estado e da sociedade. Segundo com Marx (2010), o homem, sob a imposição do poder e dominação, pode alienar-se, clarificando, dessa forma, a distinção das emancipações política e humana em relação à autonomia política. A emancipação humana está relacionada diretamente à supressão da vida material. Já a emancipação política refere-se à dilaceração da cisão do homem e representa o projeto da burguesia que não eliminou a exploração do homem pelo homem. Contraditoriamente, a emancipação humana é o projeto a ser levado a cabo pelo proletariado, a classe verdadeiramente revolucionária e capaz de eliminar a exploração por meio de uma revolução social a fim de eliminar a sociedade de classes. A emancipação política representa a perspectiva do capital e a emancipação humana ao trabalho. Em suma, a revolução política conduz à emancipação política e a revolução social pode levar à emancipação humana.

Mediante o exposto, busca-se a compreensão da transformação e da evolução do Estado sob as duas situações distintas, antagônicas e contraditórias. Ao mesmo tempo tão diferentes, mas que se complementam, visto que o poder do Estado capitalista se deu pela dominação das classes pelo viés econômico, político e social.

Para Dias e Matos (2012), o Estado está presente em toda parte, o lugar que ele ocupa em nossa vida é tamanha que não poderia ser retirado dela sem que ao mesmo tempo, ficassem comprometidas nossas possibilidades de viver. Nesse cenário inclui as instituições de Educação Superior (IES), principalmente, no que tange à UEG frente ao controle do Estado, no que se

refere a política de avaliação, objeto dessa pesquisa. A gestão da UEG tem sido subsumida pela intervenção do governo de interesse individualistas de seus governantes.

Assim, com a evolução do Estado a economia capitalista torna-se consubstancial à natureza humana precisamente por ser harmônica e por si mesma apta a estabelecer o estado de equilíbrio mais conveniente aos interesses supostamente gerais da sociedade. A mão invisível do mercado, faria do egoísmo dos produtores individuais o instrumento da riqueza das nações. MARX (1996) ao proclamar que cada oferta cria sua própria demanda, a chamada “lei dos mercados” (p. 32).

O Estado maximiza o mercado e o controle se exalta. Diante do exposto, Marx (1969) demonstra que o crescimento da burocracia do Estado se fez necessário, quando o liberalismo econômico pleiteia, o Estado mínimo restringe-se à função de preservar as regras do jogo, cujo fundamento se apoia na ideia de que todos seriam iguais no mercado. No entanto, quando o papel coercitivo se propaga a todas as classes sociais, inclusive aos indivíduos e aos setores da classe burguesa, permite-se o florescimento da ideia do caráter autônomo do Estado, que se encontra pairando sobre a sociedade. O crescimento burocrático do Estado proporciona o aprimoramento dos mecanismos de poder e dominação.

Assim sendo, na teoria weberiana, enquanto o poder é o exercício da vontade sobre os indivíduos, a dominação é a aceitação e a subordinação dos indivíduos ao poder exercido por alguém. Desse modo, a legitimidade do poder é conferida pelas formas de dominação, ao considerar que os indivíduos aceitam o poder exercido por alguém, esses próprios indivíduos conferem a legitimidade da dominação e, conseqüentemente, do poder que alguém exerce. A questão é reconhecer que não são opostos confrontados exteriormente, mas são interiores um ao outro – preceito da identidade dos contrários. Essa é a contraposição marxista aos dualismos dicotômicos dos princípios de identidade e exclusão da lógica formal.

A análise sobre os rumos do Estado capitalista, implementado no país, em uma determinada sociedade e período histórico, são consideradas fundamentais para a compreensão da construção da política de avaliação da educação superior. A discussão da concepção Estado evidencia, por meio do movimento histórico-dialético, um sistema com ênfase na burguesia em detrimento da classe trabalhadora, tendo o Estado como um grupo de executivos de classes dominantes. Percebe-se, portanto, o poder, a dominação e o conflito que envolvem as relações sociais.

Em uma visão marxista, o Estado intervém fortemente na área econômica, de modo a regulamentar praticamente todas as atividades produtivas, a fim de assegurar a geração de riquezas materiais. No Estado capitalista nenhum modo de produção pode funcionar sem algum

princípio regulador, provocando a crescente evolução da regulação na política de avaliação institucional junto às IES, em uma visão sistêmica de educação para o mercado.

Essa discussão contribuiu para a compreensão do Estado burocrático, patrimonialista, emergindo no sistema capitalista como suporte para novos rumos do Estado. No fim da década de 1980, difundiu-se a percepção da necessidade de se pensar um projeto político e econômico para o Brasil, que reconhecesse a necessidade do saneamento da crise fiscal e política que se instalava no seio do Estado e retomasse políticas de desenvolvimento. Embora divergentes quanto às causas da crise e suas possíveis soluções, na década de 1990 o Estado tornou-se gerencialista em suas funções, terceirizando para o mercado suas responsabilidades. Em síntese, o Estado brasileiro passou por duas grandes reformas administrativas, a serem discutidas na próxima seção – a burocrática, iniciada em 1937 e a gerencial, que começou em 1995 (BRESSER-PEREIRA, 1996). Na próxima seção o estudo busca a compreensão do Estado gerencialista e sua influência na política pública de avaliação da educação superior no Brasil.

## **1.2 Estado gerencialista: reflexos sobre a política de avaliação da educação superior**

A ideia de Estado gerencial surgiu em meio à tônica neoliberal, na Grã-Bretanha, na segunda metade dos anos 1980, denominando-se Reforma Gerencial do Estado, incluindo-se como a segunda grande reforma do Aparelho do Estado moderno, também chamada de Reforma da Gestão Pública.

As correntes neoliberais se apoiam nas formulações dos economistas Frederic Hayek<sup>25</sup>(1899–1992) e Milton Friedman<sup>26</sup>(1912–2006), tomados como expoentes dessa tradição de pensamento, que responsabiliza o Estado pela crise no país. Esses teóricos defendiam a retirada da responsabilidade parcial do Estado, como promotor dos serviços sociais, incentivando a competitividade no mercado. Hayek (1899–1992), postulava uma diminuição da ação econômica do Estado na economia. Nessa perspectiva, o equilíbrio da organização econômica e social é atribuição do mercado capitalista, pretendo espaço de liberdade da sociedade atual, no qual, através da concorrência entre empresas e pessoas, se avançaria rumo ao progresso social. Friedman (1912–2006), sustentava a intervenção mínima do Estado na economia. Para ele, as instituições estatais deveriam deixar de cumprir funções de planejamento e de

---

<sup>25</sup> Frederic Hayek (1899–1992) um dos mais importantes pensadores liberais do século XX. Conhecido internacionalmente por suas contribuições importantes no campo da economia, a partir dos anos 40 passou a ser igualmente respeitado pelas novas visões que trouxe ao pensamento liberal (ANDERSON, 1995)

<sup>26</sup> Milton Friedman (1912–2006) economista estadunidense, um dos mais importantes e influentes economistas do século XX. Defendia o liberalismo econômico e um dos idealizadores do neoliberalismo (ANDERSON, 1995).

investimento econômico, limitando-se, principalmente, a exercer o controle inflacionário através da emissão monetária, deixando os demais aspectos da economia a cargo das empresas. Com uma oferta menor de moeda no mercado, os preços teriam maior dificuldade de serem elevados.

Entretanto, a proposta neoliberal não se resume exclusivamente à questão econômica, mas é, também, um posicionamento político, social e filosófico, baseado em uma tradição liberal do início do capitalismo. Dardot e Laval (2016) sinalizam que o neoliberalismo define a vida nas sociedades ocidentais, como o caso do Brasil. O neoliberalismo se apresenta como uma nova racionalidade de mundo, que estrutura e organiza tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados. Assim sendo, o Estado adota políticas intervencionistas para enfrentar as crises, definem o princípio da concorrência como forma de superação das dificuldades.

O modelo gerencial foi apresentado como uma contraproposta ao modelo de administração pública burocrática que inicialmente foi adotada no século XIX por alguns países da Europa em substituição à administração de base patrimonial. Entretanto, a política autoritária, assistencialista e paternalista demonstra ter sobrevivência e metamorfose na história brasileira, ao considerar que o autoritarismo brasileiro não é um simples fenômeno passageiro, mas tem raízes profundas e implicações que não se desfazem por meros rearranjos institucionais. Para tanto, segue figura ilustrativa sobre a relação do Estado gerencialista no estado de Goiás e na UEG.

**Figura 1 – Inter-relação do Estado gerencialista no Brasil, no estado de Goiás e na UEG.**



Neste estudo é apresentada a influência do modelo gerencial no processo de evolução da administração pública brasileira, no estado de Goiás e na UEG. Historicamente os principais modelos de gestão adotados no país são: patrimonialista, burocrático e gerencial. Respeitado o contexto histórico em que estiveram inseridos, todos tiveram papel importante no desenvolvimento da administração pública brasileira.

De acordo com Schwartzman (2006), reconhecer esse fato não significa supor que o Brasil padece de um estigma autoritário congênito, para o qual não existe salvação. Significa, que esse passado e suas consequências ainda estão presentes na história política brasileira, principalmente, na história de Goiás nos seus últimos vinte anos intensificando e possibilitando as práticas gerencialistas, clientelistas e patrimonialistas.

A partir da década de 1990, os países latino-americanos abriram seus mercados e seu capital e privatizaram seus serviços públicos, resultando em perda de autonomia, coesão e ausência de estratégias de desenvolvimento nacional. Segundo Bresser-Pereira (2010), o governo procurava encontrar soluções para a crise da burocracia pública brasileira, vista como ineficiente, lenta, com inúmeras distorções relativas aos recursos humanos, com recursos aplicados inadequadamente, favorecendo o clientelismo e as práticas patrimonialistas. O modelo do Estado gerencial, fundamentado no controle para os resultados, foi inserido nas IES brasileiras e, especificamente, na gestão UEG, e em outros órgãos estaduais, como se vê ao longo desse capítulo por meio da avaliação de larga escala.

Instala-se no Brasil o gerencialismo em um cenário de reestruturações da organização pública com um discurso de superação do modelo de administração profissional e burocrática, entendido como paternalista, conservador, inflexível e incompetente para fazer frente às complexas demandas do mundo moderno (CÓSSIO; OLIVEIRA; SOUSA, 2014). Entretanto, as mudanças foram sendo impostas na aplicação da lei.

O principal objetivo da reforma brasileira era o de substituir o modelo de gestão burocrática por um modelo orientado pela performance (REZENDE, 2004, p. 29). Nesse sentido, o plano diretor da reforma propunha a criação de organizações reguladas pela performance alterando a lógica vigente de formulação e implementação de políticas públicas. A filiação do governo FHC ao modelo gerencial foi oficialmente anunciada no documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), no seu primeiro mandato (1995–1998). Em seu conteúdo, destaca-se a crítica ao modelo de administração baseada em princípios racionais burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados.

Destaca-se no Plano Diretor que é preciso dar um salto adiante no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial. Para tanto, é

[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

Para atender aos princípios dessa nova administração, é preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Todavia, de maneira metamorfoseada, esses hábitos permanecem na administração pública brasileira e, especificamente no estado de Goiás, por meio de cargos de confiança, meritocracia, entre outros. Nesse cenário, destaca-se uma Nova Gestão Pública (NGP), também denominada de administração pública gerencial. A NGP consiste em um amplo movimento que propagava uma série de mudanças deliberadas de estruturas e de processos nas organizações do setor público, com o objetivo de obter melhores desempenhos. Como um fenômeno global e globalizante, muitas vezes, se apresenta como um elemento central em teorias de convergência entre estados, que tendem a ignorar suas características culturais e políticas distintas.

A administração pública gerencial orienta-se por valores da produtividade, da orientação ao serviço, da descentralização, prestação de serviços, marketing e *accountability*<sup>27</sup> e configura-se por ser um modelo normativo pró-burocrático, baseado na eficiência, eficácia e competitividade. Na gestão das IES Ferreira e Oliveira (2010, p. 52) acentuam que, a “universidade relevante passa a ser aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade”.

A reforma do Estado gerencialista no mundo foi influenciada pelo BM nos anos de 1990 e suas relações com o governo brasileiro se fortaleceram, impactando os rumos das políticas educacionais adotadas no país. O BM, como instituição financeira, iniciou uma quantidade de condicionalidades fazendo recomendações e exigências a serem cumpridas para que os países conseguissem financiamentos (SILVA, 2003). As recomendações dessa instituição

---

<sup>27</sup> *Accountability* é a expressão usada no campo das políticas públicas de avaliação para se referir à responsabilidade e à capacidade de as instituições de educação superior analisarem os resultados do trabalho acadêmico em função de critérios ligados à eficiência e eficácia social (QUEIROZ, 2011).

contribuíram, também, para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), cujas determinações deram início a um novo processo de avaliação e de regulação da educação superior no Brasil.

O governo FHC adotou, no seu primeiro mandato (1995–1998), as recomendações do BM sobre diversificação das IES. No caso da primeira, promoveu, por parte do Estado, a criação de instituições não universitárias, colocando em foco sua qualidade de ensino, pesquisa e extensão e, ainda, a qualificação dos professores. Todavia, essa proposta acabou sendo fortemente implementada no primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003–2006), ampliando a oferta de institutos federais, implementando a ideia de faculdades isoladas e centros universitários. Entretanto, em contraposição às ideias propostas, a expansão da educação superior ocorreu em conformidade com as orientações do BM e com o amparo legal da LDB (BRASIL, 1996).

Com base nessas intenções, foram instituídas ações no quadro das políticas governamentais, induzindo a expansão da educação superior privada por meio da diversificação e diferenciação das IES, bem como políticas avaliativas para controlar a qualidade produtivista (SGUISSARDI, 2005). Acerca da expansão da educação superior no Brasil, a reforma gerencialista impôs ao Estado a necessidade de implementar políticas para a manutenção do controle do sistema, principalmente, políticas públicas de avaliação da educação. Assim, a expansão da educação superior ficou subordinada aos interesses privados e mercantis, transformando-a em mercado educacional. A expansão do número de IES privadas no país ocorreu como estratégia para promover a descentralização, o incentivo à criatividade e à inovação mediante instrumento de controle sobre os gestores públicos e o contrato de gestão. No governo FHC, em seu primeiro mandato (1995–1998), segundo as recomendações do BM, a responsabilidade por esse nível educacional deveria ser atribuída à iniciativa privada. Contudo, o histórico de baixa qualidade do ensino comprovou não ser possível pensar a relação entre as categorias quantidade–qualidade–educação superior, na ausência de um projeto político acadêmico-científico articulado de forma eficaz para as instituições universitárias (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012). Deve-se estabelecer criteriosamente o tipo de IES que se pretende e de que a realidade brasileira necessita, verificando-se depois em que medida essas instituições poderão ser ampliadas.

Nesse modelo de Estado, expressões como eficiência e produtividade se tornaram presentes nos contextos das universidades. As alterações substantivas nos padrões de eficiência da gestão e na produção do trabalho acadêmico acabam ganhando centralidade a partir desse

período (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004). Esses conceitos vão ao encontro da noção de qualidade<sup>28</sup> que se faz presente nos planos, programas e documentos oficiais do governo tanto em nível federal, estadual e municipal.

Nessa discussão do governo gerencialista, clientelista de Marconi Perillo ocorre em meio a contradições e tensões no que se refere a avaliação, qualidade e gestão. A contradição não pode ser “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” (CURY, 1986, p. 30).

Em relação da avaliação institucional nas IES, a definição de qualidade como proposta oficial de avaliação no Estado gerencial tem um caráter nitidamente empresarial. A eficiência e a produtividade são utilizadas como medida do desempenho de cada IES, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção da instituição universitária, intrinsecamente considerada. Ressalta-se que, na realidade, nem todas as instituições universitárias no país se aproximam ou possuem as condições básicas para o alcance desse objetivo. Batista (2020) afirma que avaliação e qualidade estão sempre juntas em se tratando da educação superior, pois é por meio das ações da avaliação, regulação e supervisão que o Estado pretende assegurar a melhoria da qualidade das instituições e dos cursos. A qualidade da educação parece restringir-se a resultados de desempenho dos estudantes nas provas nacionais e ao aumento dos índices de promoção, demonstrado pelos censos escolares. Diante disso, o modelo estrutural da reforma gerencial situa-se como uma forma de regulação/controla e nas suas relações com a reconfiguração do papel do Estado e da gestão pública. A reforma envolve, principalmente, a reestruturação das questões econômicas, como também políticas, administrativas e de governança.

Na educação superior o princípio de gestão/gerência está na eficiência técnica, na otimização dos recursos, na avaliação de desempenho aliado ao princípio da responsabilização e no gerenciamento por resultados, com metas a serem alcançadas. A governança deve ser de forma efetiva, eficiente e flexível, voltada para o atendimento do cidadão-cliente em detrimento de uma administração burocrática, rígida e ineficiente.

---

<sup>28</sup> No capítulo 2 é discutida a relação entre avaliação, qualidade e regulação na política pública de avaliação da educação superior. A avaliação não seria apenas um meio de controle e medição da eficiência acadêmico-administrativa, mas, principalmente, lógica indutora de desenvolvimento institucional. Em resumo, partir da prática de avaliação institucionalizada, examiná-la criticamente e indicar caminhos para que as IES pudessem cumprir a efetividade científica e social que lhes é inerente, como base para a ampliação da discussão, principalmente, no que se refere à política de avaliação aplicada à UEG, autoavaliação, componente do Sinaes, objeto da pesquisa.

Essas ações são coerentes com as circunstâncias históricas de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado gerencial no contexto neoliberal. Diante das evidências, o neoliberalismo, através de reformas orientadas para o mercado, ganha força nas duas décadas seguintes e busca mudar a natureza do Estado na qualidade de instituição constitucional-legal.

### ***1.2.1 Estado-avaliador na educação superior sob a influência da ideologia neoliberal***

A repercussão do modelo gerencial de administração pública gerou mudanças profundas nas formas de conceber e operar a regulação e o controle sobre os processos educativos. O Estado gerencialista se espalhou globalmente, com um discurso de melhoria da qualidade educacional, utilizado por diversos aparelhos privados e, também, do Estado, serviu de mote para a implementação de políticas públicas cujo marco referencial passou a ser a avaliação periódica das instituições públicas e privadas de ensino.

O processo de transformação do Estado em avaliador traduz-se como um momento histórico fundamental à compreensão da configuração atual das políticas educacionais no que concerne tanto à sua formulação quanto à sua implementação (YANNOULAS; ASSIS; SOUSA, 2009). O momento histórico a que se referem os autores está relacionado ao impacto do modelo gerencial implantado na administração pública a partir de meados dos anos 1970 em virtude do esfacelamento do tipo de Estado predominante até então.

Com efeito, o modelo de Estado-avaliador que ocorre e ocorreu no Brasil e no mundo, coexistem no sistema avaliativo vigente, avaliação/regulação, como processos que ora se confundem, ora se complementam. Parte-se do pressuposto que o aprofundamento desses elementos de avaliação/regulação, é importante na compreensão da política de avaliação da educação superior brasileira, sobretudo considerando o recorte no Sinaes e no CEE/GO, na autoavaliação institucional e nos seus reflexos nos estados federativos, principalmente em Goiás. O Estado se tornou regulador, amparado nos pressupostos de um regime burocrático, pela função regulatória e posteriormente, gerencialista, na função de controle e competitividade.

Queiroz (2014) revela que o Estado historicamente buscou, por meio da proclamação de uma variedade de regras e normas cada vez mais uniformizadas, orientar, coordenar e controlar a educação superior em face dos interesses dos grupos hegemônicos. Para tanto, a ideia de chamar o Estado de avaliador é compatível com as mudanças geradas pela crise que assolou a economia mundial na década de 1980 e com a crescente necessidade de elaborar instrumentos mais sofisticados para aferir a qualidade da educação. Os países adotaram

instrumentos de acompanhamento do desempenho das instituições escolares, com a finalidade de reorientar políticas públicas, principalmente, no que se refere à avaliação da educação superior. Entretanto, a partir da década de 1990, os governos neoconservadores e neoliberais de países centrais, inclusive do Brasil, demonstraram interesse na questão da avaliação de políticas sociais, que começou a ser traduzida pela expressão Estado-avaliador.

Neave (2004) destaca que o Estado-avaliador é responsável por dar início a outros dois processos: no primeiro, o Estado-avaliador consistiria na racionalização e na redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global através de mecanismos políticos menores em número, porém mais precisos, mais regulatórios. O segundo processo envolve a potencialização de uma segunda instrumentalidade jurídica “que, por sua sofisticação, variedade de critérios e precisão ostensivos superaram de longe qualquer um dos procedimentos anteriores para avaliar o desempenho institucional que dependia apenas de um instrumento legal para orientar o curso do sistema de ensino superior da nação” (NEAVE, 2004, p.16). Constitui-se pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto. O conceito está de acordo com um modelo de gestão pública que se orienta por resultados atingidos pela instituição potencialmente beneficiária dos recursos financeiros.

Em sentido amplo, a expressão Estado-avaliador significa que o Estado passou a admitir “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49). A ordem do Estado-avaliador, configurado em regulador, fez prevalecer a tendência de conformar em um único consenso a lógica de organização e de funcionamento das instituições de educação superior. Os ajustes do Estado atenderiam ao interesse de assegurar a continuidade do projeto capitalista, tendo a avaliação como um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública. Posto isto, os países adotaram instrumentos de acompanhamento do desempenho das escolas, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Entretanto, não foram abandonadas as “velhas tradições” do modelo burocrático weberiano de controle do poder estatal (LIMA, 2011, p. 35), próprias das práticas de governação, que marcaram as décadas precedentes. O Estado continuou a praticar um modelo de administração centralizado, aparentemente contraditório quando comparado aos preceitos neoliberais de administração pública, mas, também, adotou formas de regulação e de controle da educação, que discursivamente evocam a participação e a desconcentração do poder.

O Estado avaliador/regulador vem sendo implantado gradativamente, caminhando rumo a uma aproximação maior à lógica mercadológica reinante. Em revisita às características do Estado-avaliador, Afonso (2013) reconhece três fases na adoção de sistemas de avaliação no campo da educação, desenvolvidos ao longo das três últimas décadas (1980 – 2010). No Brasil, o Estado-avaliador ocorreu simultaneamente ao Estado gerencialista na década de 1990, no governo FHC (1995–1998), mas se fortalece com a criação do Sinaes a partir de 2004.

Nesse sentido, pode-se observar que o Estado-avaliador coexiste com o Estado gerencialista/neoliberal nas duas primeiras fases observadas pelo autor. No caso do processo avaliativo na UEG pode-se observar uma aproximação com a primeira e segunda fase do Estado-avaliador. A primeira fase do Estado-avaliador é marcada pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e pelo incremento de mecanismos de avaliação em larga escala no contexto nacional. A segunda é caracterizada pela aderência dos países a formas de avaliação internacional e, a terceira, o estágio atual, pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa (AFONSO, 2013). Com efeito, ora essas avaliações são criadas pelos estados nacionais, ainda que às vezes influenciadas por organismos internacionais, ora são criadas por conexões internacionais, o que é mais recorrente, mas sempre visando à maior competitividade entre os mercados e ao maior lucro.

Segundo Schneider e Rostirola (2015), as mudanças no modelo de administração pública repercutiram no setor educacional, no qual passou-se a defender a necessidade de maior transparência por parte de escolas, confluindo para a entrada de processos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*), também nesse setor. Como consequência, o Estado passou a fiscalizar e a avaliar os resultados obtidos em testes externos à IES e ao país, impulsionando uma espécie de competição entre as instâncias sob seu domínio.

Ainda em uma visão regulatória e de controle, foi instituído em 2004, no primeiro mandato do governo Lula (2003–2006), o Sinaes. Com esse sistema a figura da avaliação ganhou cada vez mais notoriedade como instrumento de gestão e de *accountability*, imprimindo racionalidade à busca pelos critérios de eficiência, de eficácia, de efetividade, de produtividade, de gestão racional e de acreditação nos projetos, planos e programas. Entretanto, no Estado-avaliador fica perceptível que, a avaliação formativa e, inserida nela, a autoavaliação, realmente não parece ter vez em um modelo capitalista de Estado, tal qual o que se vem querendo implementar. Contrariamente ao pressuposto inicial do Sinaes que era de protagonizar a autoavaliação em detrimento dos outros instrumentos de avaliação, Gonçalves (2016) aponta

que, ao que tudo indica, o desejável ao Estado é uma qualidade cada vez mais reduzida a aspectos quantitativos e ranqueáveis, o que se encaixa, sobremaneira, ao modelo de avaliação controladora.

Entretanto, acredita-se que a autoavaliação, objeto dessa pesquisa, pode contribuir muito com a qualidade das instituições, pois pressupõe que elas mesmas reflitam e ajam sob suas debilidades. Na autoavaliação pode-se fazer uma análise do processo, de suas condições reais, propor mudanças específicas para cada situação prevista. Todavia, o Estado-avaliador/regulador tem se caracterizado pela construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacionalmente em larga escala, protagonizada em boa medida, pela presença de organizações internacionais na criação de políticas nacionais para a educação.

O Estado-avaliador, em uma economia capitalista, aponta a tendência de fazer crer que uma educação tem qualidade quando propicia aos indivíduos e às empresas ganhos de eficiência e de capacidades competitivas. Essas características devem estar associadas à qualidade educativa, à produtividade, ao lucro, ao desenvolvimento com sustentabilidade, ao empreendedorismo, à competitividade, às competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia (ABREU JUNIOR, 2017). O autor aponta, ainda, as contradições de ponto de vista, que o mundo acadêmico adota, prioritariamente, indicadores e critérios quantitativos para a qualidade, tais como número de professores doutores, de publicações em revistas indexadas, de produções originais das instituições, sobretudo, referentes às teorias e às tecnologias inovadoras. Já a sociedade, considera a qualidade diretamente atrelada a fatores como a concorrência nos processos de admissão; a empregabilidade e o sucesso profissional dos seus egressos; a reputação do quadro docente; a suntuosidade das instalações e a aparente, mas nem sempre efetiva, inovação tecnológica dos laboratórios.

A contradição está na forma como a academia e a sociedade veem quanto a intencionalidade da avaliação. Para Cury (1986), a contradição é a “base de uma metodologia dialética” (p. 27), sendo impossível entender uma realidade sem que observe o movimento contraditório das suas relações com outras realidades e consigo mesma. Assim sendo, juntamente com a totalidade, a contradição permite uma análise cada vez mais ampla das relações, conectadas dialeticamente por elementos intrínsecos e extrínsecos. A análise que se faz da avaliação da educação superior no contexto do Estado-avaliador, está embasada no antagonismo, na coexistência de lados contraditórios. Sendo que, a eliminação de um desses lados não deve ser considerada como solução para a situação em questão, mas fundidas, as contradições podem ser transformadas em outras categorias, em outra realidade.

Em suma, a terceira fase do Estado-avaliador quer justamente acentuar a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (SANTOS, 2004).

A aproximação que se faz em relação ao Estado-avaliador e a avaliação institucional na UEG, que independente do período que ocorre, existe na sua aplicação uma lógica neoliberal. Assim, a autoavaliação, tanto em nível nacional, quanto na UEG não está sendo protagonista do processo avaliativo, e sim os indicadores de qualidade proposto em um Estado-avaliador.

### **1.3 Práticas patrimonialistas, clientelistas e gerencialistas no governo do estado de Goiás**

Nesta seção discute-se a atuação do governo do estado de Goiás, como mantenedor da UEG *locus* da pesquisa. A análise é importante na compreensão da influência do governo sob o viés patrimonialista, clientelista e gerencialista, debatidos ao longo desse capítulo, e seu impacto na gestão da UEG.

O estado de Goiás, cuja capital é Goiânia, é uma das 27 unidades federativas do Brasil e está localizado na região centro-oeste, no Planalto Central. A área total do estado é de 340.111,783 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 17,65 habitantes/km<sup>2</sup>. Goiás é o 7º estado do país em extensão territorial e 8º em economia (IBGE, 2020). Diante de sua localização estratégica, tem um alto fluxo migratório, pois interliga praticamente todo o país por eixos rodoviários, buscando-se um dinamismo econômico a partir de sua proximidade com a capital federal, Brasília.

Os dados divulgados pelo IBGE (2020) apontam uma população de 7.113.540 habitantes, distribuídos em 246 municípios. Goiás é o estado mais populoso do Centro-Oeste, com estimativa populacional de densidade demográfica de 17,65 habitantes/km<sup>2</sup> (IBGE, 2020). Com uma área de 1.606.403,506 km<sup>2</sup>, o Centro-Oeste é a segunda maior região do Brasil em superfície territorial, superada apenas pela Região Norte, sendo um pouco maior que a área do estado do Amazonas ou da Região Nordeste. Por outro lado, é a região menos populosa e possui a segunda menor densidade populacional, que resulta em algumas concentrações urbanas e grandes vazios demográficos. Das regiões brasileiras, o Centro-Oeste é a única que faz limite com todas as demais e, ao mesmo tempo, a mais interiorana do país, sendo a única que não possui litoral.

A maioria dos municípios goianos (155 de um total de 246) apresenta população inferior a 10 mil habitantes. No geral, 185 municípios obtiveram médias de crescimento anual, no período de 2010 a 2020, inferiores à média estadual. Apenas 61 municípios atingiram índices

semelhantes ou superiores à média anual de crescimento populacional do estado de Goiás. A capital é a grande responsável por elevar a média estadual de crescimento anual, com 1.536.097 habitantes em 2020, seguida do município de Aparecida de Goiânia com 590.146 e Anápolis com 391.172.

Entretanto, no que se refere à construção política do estado de Goiás nos últimos 130 anos, entre as credenciais apresentadas, estiveram à frente, as famílias Caiado, Rezende e Santillo. São pessoas e famílias que, principalmente, ao longo da república velha, exerceram um domínio quase absoluto sobre a política do estado, baseado em sua riqueza econômica, em relações de poder estabelecidas com o governo federal, em controle pessoal dos partidos que disputavam as eleições e, mais raramente, pelo carisma (MEIRA, 2011). Posteriormente, a partir da década de 1980 outras famílias cresceram politicamente no estado de Goiás, como a do governador Marconi Perillo e Maguito Vilela, mantendo as práticas clientelistas e patrimonialistas já existentes.

Nesse movimento da contradição, o governo do estado de Goiás não rompeu com as práticas clientelistas na sua totalidade, mas fez uma junção das formas características da democracia capitalista. Durante as últimas três décadas, esses costumes têm sido amplamente utilizados pelo governo goiano, apropriando-se dos recursos públicos para barganhar voto, atender a favores pessoais, entre outros. Utilizam o poder da autoridade política para dominar as relações sociais. Na perspectiva weberiana, o Estado tem como características predominante as práticas patrimonialistas, que procedem do fenômeno da dominação no seio das relações sociais. Weber (1998) anuncia a obediência ao chefe político para assegurar a dominação legítima e troca de favores. Essas práticas patrimonialistas coadunam com o clientelismo. A partir do exposto pode-se ver a reprodução da ideologia dominante, como também as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas políticas associada a um processo submissão do trabalhador ao dono do poder. De acordo com o pensamento de marxista, “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2007. p.72).

As expressões “patrimonialista” e “clientelista” são utilizadas no histórico brasileiro e, especificamente, no estado de Goiás como correlatas desde antes das eleições diretas em 1983 (CAMPOS, 2013). A administração política é tratada pelo responsável pelo governo como assunto puramente pessoal. A expressão patrimonialista, definida aqui na teoria política de Weber (2000), representa o poder do Estado está na mão de determinadas famílias, que se servem dos recursos públicos como se fossem propriedade privada sua e exercem o poder não com base na lei, mas no próprio interesse dessas famílias dominantes, que se estabeleceram no passado e

foram se mantendo poderosas ao longo dos anos. Os valores tipicamente patrimoniais como a lealdade, o compadrio e o tráfico de influência ainda estão muito presentes no Estado brasileiro.

O clientelismo é um fenômeno estreitamente vinculado ao patrimonialismo. Enquanto o patrimonialismo é o modo como se organiza a sociedade (em torno de famílias que detêm um grande patrimônio e são consagradas pela tradição), o clientelismo é a faceta política do patrimonialismo e se define por um modo de relacionamento entre o poderoso e os que dele dependem, os seus clientes (BOBBIO, 1998). Embora a sociedade moderna não se organize mais em torno de famílias poderosas, mas de um Estado burocrático, relações políticas clientelistas se mantêm na troca de favores entre o político profissional e os que o apoiam, por exemplo. Faoro (2001) afirma que, diante da tecnocracia nascente no plano de um Estado centralizador com feições autoritárias, o patrimonialismo teria permanecido como característica da formação da burocracia estatal brasileira e os estamentos burocráticos teriam se institucionalizado.

As práticas clientelistas e patrimonialistas podem ser vistas como exemplo, no quadro de docentes e técnico-administrativos da UEG com contratos temporários afetando a política interna da IES. Dessa forma, o Estado na sociedade capitalista busca favorecer o capital, independentemente da posição política/ideológica de governo. O Estado adota uma cultura gerencial cujas ações estavam pautadas no controle dos resultados, na competição administrativa, na avaliação de desempenho, seja ela individual ou institucional. O princípio de gerência, pelo qual o Estado se orienta, está na eficiência técnica, na otimização dos recursos, na avaliação de desempenho aliado ao princípio da responsabilização, gerenciamento por resultados, com metas a serem alcançadas. Nessa lógica, Bresser-Pereira (2010) defende que a reforma gerencial foi a resposta a esse desafio ao modificar a forma de administrar a oferta dos serviços.

Sob esse olhar de um Estado dominado pela concepção patrimonialista e sob a influência da ideologia neoliberal, gerencialista de FHC é que vamos refletir sobre o estado de Goiás. Em uma analogia nas palavras de Marx; Engels (1998) “o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (p. 12). Destaca o burocratismo parasitário de Estado dirigido pelo poder executivo cuja função básica seria vigiar e punir a sociedade e assegurar melhorias para a burguesia. No caso do Estado clientelista e patrimonialista no Brasil e mais especificamente no estado de Goiás, vigia e puni os servidores que não seguem a mesma linha de pensamento, e garantem aos colegionários e suas famílias cargos no serviço público.

Alinhado ao Estado-gerencialista/clientelista, surge também o Estado regulador brasileiro, por não estar fundado na representação de interesses da sociedade civil, teria

representado na sua formação uma acomodação apenas dos interesses da administração tradicional, clientelista, nos seus vários níveis de organização de poder. A educação superior não passaria incólume a esse processo. E foi em meados dos anos 1990 que as principais consequências da contrarreforma burguesa se fizeram abater sobre o setor, exigindo novos marcos regulatórios (MINTO, 2014).

As práticas patrimonialistas, clientelistas e as perseguições aqueles que não seguem a sua ideologia no estado de Goiás são tão evidentes, que os governadores também são chamados de coronéis/ coronelismo. No estado de Goiás o conceito coronelismo entrou na linguagem corrente por via do estilo social, inclusive na vida urbana, com predominância sobre sua função burocrática e política, inclusive nas determinações administrativas do estado. No que tange a universidade, tal prerrogativa tem ocorrido sob forma de indicação de diretores nos *campi*, eleição de reitores, sob o voto de cabresto, utilizando os servidores em contratos temporários, indicados pelos políticos para definirem a política de gestão da instituição.

As ações e programas do governo goiano tem refletido na gestão da IES, de maneira impositiva. Dessa forma, os coronéis, como eram chamados os governadores de Goiás, faziam e fazem parte das famílias tradicionais na política goiana, portanto, eram os homens de poder político, econômico e social. Assim sendo, o coronelismo é composto por homens ricos, ostentando vaidosamente os seus bens de fortuna, gastando os rendimentos em diversões lícitas e ilícitas.

Foram tais “coronéis” os que deram ensejo ao significado especial que tão elevado posto militar assumiu, designando demo psicologicamente 'o indivíduo que paga as despesas'. E, assim, penetrou o vocábulo 'coronelismo' na evolução político-social do nosso país, particularmente na atividade partidária dos municípios brasileiros (FAORO, 2001, p. 736)

Essa expressão coronelismo é utilizada pelos goianos, ao considerar que a política em Goiás é baseada em estruturas conservadoras e tradicionais. A capacidade de mudança é mínima, pois a própria população tem uma visão clientelista (CAMPOS, 2013). Entretanto, é oportuno destacar que a academia em meio a movimentos tem buscado romper com essa estrutura conservadora. Os movimentos lutaram por exemplo, por concurso público para docentes e técnico-administrativo, carga horária condizente ao ensino, pesquisa e extensão, eleição para reitor, diretor de *campus* e coordenador de curso, entre outras mediadas. Para Marx e Engels (1998), as lutas de classes sempre estiveram presentes em todas as sociedades, visto que o antagonismo entre elas é uma realidade comum. Há sempre “opressor e oprimido”, e o

embate destes culmina em “uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa” (p. 9). Porém, quando se trata de um Estado clientelista, patrimonialista a força revolucionária é tratada com violência, medidas repressivas. Para que a revolução se torne uma força contra a qual se faz a revolução, é necessário que ela tenha feito da massa da humanidade uma massa totalmente destituída de propriedade. A repressão trata-se de uma forma de dominação. Em uma visão marxista, a dominação dependia direta ou indiretamente das forças armadas. A espada não é uma característica apenas dos Estados precedentes, mas de todo Estado. O Estado burguês aprimora em termos organizacionais, estratégicos, doutrinários e bélicos o aparato repressivo do Estado (BARBOSA, 2014).

### 1.3.1 Modelo gerencialista e suas repercussões na gestão da UEG

As práticas de gestão em Goiás a cada governo que chega ao poder, promovem uma reforma com princípios e fundamentos antagônicos àqueles almejados pela comunidade acadêmica da UEG. Foi nesse cenário que inúmeras reformas ganharam visibilidade, especialmente a partir governo Marconi Perillo, em seu primeiro mandato (1999–2002). Para tal, empreendeu-se significativa alteração do papel do Estado, buscando sua reestruturação, com a finalidade de alavancar a economia e promover o crescimento do estado de Goiás desfazendo-se das ações e programas anteriores aos seus mandatos. Nessa direção, alinhado ao movimento de cunho neoliberal que ocorria no Brasil, transitava no estado de Goiás, uma gestão de base gerencial, clientelista e patrimonialista.

As reformas de cunho gerencialistas propõem, entre outras questões, a flexibilização da estabilidade funcional, a inculcação de valores meritocráticos e de produtividade no setor público, aliada à descentralização dos processos decisórios e de execução, o que permitiria ao Estado atender com mais eficiência o cidadão, “cliente privilegiado” de seus serviços (OLIVEIRA; ALVES, 2017).

Com a criação da UEG, segue a relação dos governadores eleitos para administrar o estado de Goiás de 1983 a 2022, que trazem consigo uma história de governo patrimonialista, clientelista e gerencialista.

**Quadro 2 – Relação dos governadores por eleições diretas no estado de Goiás, com a indicação dos partidos políticos, data de início e fim de mandato de 1983 a 2019**

Ordem	Nome	Partido	Início do mandato	Fim do mandato
1	Iris Rezende	PMDB	15/03/1983	13/02/1986

2	Henrique Santillo	PMDB	15/03/1987	15/03/1991
3	Iris Rezende	PMDB	15/03/1991	02/04/1994
4	Maguito Vilela	PMDB	01/01/1995	02/04/1998
5	Marconi Perillo	PSDB	01/01/1999	01/01/2003
6	Marconi Perillo	PSDB	01/01/2003	31/03/2006
7	Alcides Rodrigues	PP	01/01/2007	01/01/2011
8	Marconi Perillo	PSDB	01/01/2011	01/01/2015
9	Marconi Perillo	PSDB	01/01/2015	07/04/2018
10	Ronaldo Caiado	DEM	01/01/2019	01/01/2023

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do TSE de 2020 (TSE, 2020).

O quadro mostra todos os governadores do estado de Goiás, a partir da eleição direta no Brasil em 1983 e sua relação com a criação da UEG em Goiás. À frente do governo de Goiás de 1983 até 2018 teve dois grandes grupos políticos. Por dezessete anos pelo governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>29</sup>, sob a liderança de Iris Rezende<sup>30</sup> e seus seguidores (1983–1995) e vinte anos pelo Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB)<sup>31</sup>, com Marconi Perillo<sup>32</sup> à frente, de 1999 a 2019. Consta, juntamente ao período do PSDB, o governo de Alcides Rodrigues<sup>33</sup> do Partido Progressista (PP), de 2007 a 2010. E, por fim, depois de mais 20 anos desses dois grupos, Ronaldo Caiado<sup>34</sup> representando o partido dos Democratas (DEM)<sup>35</sup> derrotou o candidato do PSDB apoiado pelo Marconi Perillo para o governo de Goiás.

Os governos que estiveram à frente da administração do estado de Goiás, promoveram, uma sequência de reformas na máquina estatal sob diferentes argumentos. Todas as reformas realizadas tinham como objetivo atender aos anseios políticos de cada época promovendo

<sup>29</sup> O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), surgiu em 15 de janeiro de 1980 e teve seu registro deferido em 30 de junho de 1981, após a nova Lei dos Partidos Políticos ter resgatado o pluripartidarismo. Possui uma orientação política centrista. Na convenção nacional em 2017, foi renomeado para Movimento Democrático Brasileiro (MDB). É um partido político brasileiro de centro, com o maior em número de filiados, sendo 2.147.916 em março de 2021 (TSE, 2020).

<sup>30</sup> Iris Rezende nasceu em Cristinópolis (GO) em 1933 e faleceu em 2021.

<sup>31</sup> Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) é um partido político brasileiro de centro. Surgiu da combinação entre a social-democracia, a democracia cristã e o liberalismo econômico e social. Foi fundado em 25 de junho de 1988 pelo ex-governador Mario Covas, à época, senador. Em março de 2021 o partido possuía 1.366.751 filiados.

<sup>32</sup> Marconi Perillo nasceu Palmeiras de Goiás (GO) em 1963.

<sup>33</sup> Alcides Rodrigues foi vice do governador Marconi Perillo nas eleições de 1998 e 2002. Em 2007 foi eleito governador de Goiás com o apoio do ex-governador Marconi Perillo.

<sup>34</sup> Ronaldo Caiado é membro de uma família de produtores rurais com forte presença na política de Goiás, desde meados do século XIX.

<sup>35</sup> O Democratas (DEM) é um partido político brasileiro de Centro-direita cuja Filosofia política é o conservadorismo-liberal. Foi fundado em 1985 como Partido da Frente Liberal (PFL), fruto de dissidência do Partido Democrático Social (PDS) por causa das articulações que, ao fim, elegeram Tancredo Neves à presidência da República, após vinte e um anos do Golpe Militar de 1964. Assim, a denominação Democratas data de 28 de março de 2007, seu código eleitoral é o 25, seus membros são chamados de *demistas* e suas cores oficiais são o azul, o verde e o branco. O partido compôs a oposição ao governo Lula e ao governo Dilma e fez parte da base aliada do governo Michel Temer (2016–2018). Possui a quinta maior bancada na Câmara Federal e a quinta no Senado Federal, além de governar 267 prefeituras no Brasil, na última eleição de 2018.

mudanças no conjunto da administração pública. Os grupos políticos de cada época apresentavam maior ou menor poder, legitimidade ou força coercitiva, que revelaram 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 (NOLETO, 2018). Em meio a essas mudanças da máquina estatal, propostas pelos governadores são contraditórias quanto a criação da UEG. A contradição ocorre por exemplo, com o desinteresse do governador Iris Rezende, em seu mandato (1983-1986), com ideias de construção e asfalto, e com deslumbramento de Marconi Perillo, em seu primeiro mandato (1999–2002), com ideias inovadoras em uma gestão gerencialista. Assim sendo, o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determinam seu ser; é o ser social, que inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003).

Diante da discussão, os governadores eleitos em Goiás a partir de 1983, em relação a política de expansão de educação superior, no primeiro mandato do governo do Iris Rezende, em seu mandato (1983 a 1986) não houve interesse em dar continuidade a criação de uma universidade pública no estado goiano. O seu governo ficou marcado pela construção de rodovias e de infraestrutura para as propriedades rurais. No Brasil até a década de 1970 a expansão da educação superior ainda era tímida na década, passou por um processo acentuado de expansão dos cursos, das universidades e das vagas ofertadas, realizada predominantemente pela iniciativa privada.

Entretanto, o processo de implementação de uma universidade pública em Goiás, de acordo com Dourado (2001), ocorreu no governo de Ary Ribeiro Valadão<sup>36</sup> (1979–1982) antecessor de Iris Rezende (1983–1986), em decorrência da necessidade de desenvolvimento regional de cidades consideradas polos econômicos no interior do Estado. Tem-se como argumento legítimo dessas políticas o crescimento populacional, com tendência predominante urbana e a expansão da fronteira agrícola, o que aumenta o dinamismo dos setores agropecuário e industrial. Na década de 1980, Goiás possuía apenas duas universidades, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Católica de Goiás (UCG) e nove instituições de educação superior isoladas (cinco privadas, três estaduais e uma municipal). Nesse sentido, o Estado vivenciou um desenvolvimento econômico e um incremento tecnológico, que ocasionaram mudanças nas relações de produção e de trabalho.

---

<sup>36</sup>O governador Ary Valadão, em 1978 foi escolhido governador de Goiás pelo presidente Ernesto Geisel tomando posse no ano seguinte para quatro anos de mandato, filiando-se ao Partido Democrata Social (PDS) após a reforma partidária.

Essas alterações passaram a exigir novos padrões de qualificação para o trabalho, justificando as políticas de expansão e interiorização de serviços. Nesse sentido, destacam-se os serviços educacionais, particularmente a oferta do ensino superior, vista como emblema de modernização e progresso (DOURADO, 2001, p. 63).

A partir do exposto, outro fator importante que proporcionou nesse Estado a interiorização foi a conjugação de forças no âmbito da sociedade civil, em busca da (re) democratização, dos poderes instituídos e dos interesses privatistas. Assim, com o processo de interiorização da educação superior em Goiás na década de 1980, foi criado um projeto de Universidade Estadual, elaborado pela Assembleia Legislativa, ainda no governo de Ary Ribeiro Valadão, através da Lei de nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980 (GOIÁS, 1980). Essa lei delegava ao Poder Executivo a autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação. Porém, o decreto somente foi assinado pelo governador Henrique Antônio Santillo, em seu mandato (1987–1991), sucessor de Iris Rezende, que instituiu a Fundação Estadual de Anápolis, mantenedora da Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), sob a Lei nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990 (GOIÁS, 1990).

Por conseguinte, nos anos de 1986 e 1987 foram organizados, pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC), o I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau. Durante esses seminários, os movimentos sociais, tanto de professores quanto de alunos, evidenciaram o desejo de interiorização da educação superior. A década de 1980 também foi marcada por uma série de mobilizações da União Estadual dos Estudantes (UEE) para a estruturação de uma universidade *multicampi* em Goiás.

Até o ano de 1986, no governo Iris Resende, em seu primeiro mandato (1983–1986) o estado de Goiás, em termos de educação superior, dispunha de 10 autarquias em funcionamento nos seguintes municípios: Goiânia, Anápolis, Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaína, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis (BARRETO, 2010). Através de outras 13 leis autorizativas, o Chefe do Poder Executivo dispunha do poder de criá-las, mas algumas ficaram no papel, inclusive a Lei nº 10.018, de 22 de maio de 1985 (GOIÁS1985), que autorizava a criação da Uniana. Essa década em escala mundial foi marcada por uma nova lógica de acumulação de capital, exigindo uma nova reformulação do Estado, em adequação a política neoliberal instaurada no país.

Nesse período houve a divisão de Goiás e no dia 5 de outubro de 1988, o norte do estado de Goiás foi emancipado, passando a se chamar Tocantins, com sua instalação definitiva ocorrendo em 1º de janeiro de 1989. Entretanto, o que se apresentava como a sua região menos

desenvolvida, não foi suficiente para melhorar os dados qualitativos da educação goiana. A frente do governo Henrique Santillo, em seu mandato (1987–1991), direcionou a gestão ao desenvolvimento social, quando implantou as maiores redes de saúde pública e de saneamento básico de que se teve notícia no Estado. Como governador, empenhou-se, ainda, no saneamento das finanças públicas, na democratização e na modernização das instituições de governo, com inovações do tipo eleição direta para diretores das escolas estaduais.

Convém observar que, no início da década de 1990, como já dito, o país começou a adaptar-se ao modelo neoliberal/gerencial. Nessa conjuntura, dobrou-se o número de universidades privadas, diminuiu-se o número de estabelecimentos isolados e aumentou-se o número de federações de escolas, processo esse favorecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) e depois pela LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que lhes outorgaram autonomia e maior flexibilidade na gestão (BROCH *et al.*, 2020). Mas, também, dá-se início ao Estado-avaliador/regulador, sob um viés gerencialista de resultado, com a criação do ENC, “Provão” na averiguação da qualidade dos cursos, com a proposta de punir e premiar as IES.

Para efeito, foi aprovada a Lei Estadual nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991 (GOIÁS, 1991) dispendo sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo. Como parte das decisões, por exemplo, autoriza o governador Iris Rezende, em seu segundo mandato (1991–1994) a criar a UEG, na forma de autarquia, incorporando as faculdades isoladas à Universidade. O curioso é que essa legislação, cuja mensagem de lei foi oriunda do Poder Executivo, mesmo aprovada na Assembleia Legislativa desde 1991 não foi implantada. A UEG surge no cenário de Goiás e do centro-oeste num momento histórico determinado, resultante de um processo de expansão de e interiorização já desencadeado nos anos 1980 em vários municípios goianos. A realidade vivida no estado de Goiás, na década de 1990, mais precisamente pela UEG, demonstra, também, as contradições das reformas educacionais colocadas pelas políticas neoliberais no âmbito federal.

A contradição está prevista em que no Brasil, ocorria a privatização da educação superior no segmento privado, com a falta de incentivo e credenciamento do governo federal, surge uma política educacional efetivando um novo parâmetro político-pedagógico vinculado à lógica de mercado. Destina-se a um processo de reconfiguração da educação superior, no sentido da expansão do setor privado. Em Goiás, esse cenário político no estado permaneceu até a eleição do governador Marconi Perillo, em seu primeiro mandato (1995–1998). Posterior a esse período, a expansão ocorreu via interiorização da UEG nos municípios goianos, em contradição a expansão da rede privada que ocorria na esfera federal.

O governo do estado adotou uma política de criação de faculdades, por meio do regime jurídico autárquico com de legislações específicas, como a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 (GOIÁS, 1998). Essa lei estabeleceu as diretrizes e bases do sistema educativo do estado de Goiás, fundamentais para que o movimento em prol da universidade pública estadual se expandisse. O dispositivo legal prevê que caberá ao Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, a coordenação da política.

No segundo mandato do governo Iris Rezende (1991–1994), houve pouco investimento no aumento do número de matrículas da educação superior, considerando início e fim de mandato. Na esfera pública, no ano de 1991, contava com 16.614 e passou em 1994, para 19.202 alunos matriculados, teve um aumento de 19%, sendo o maior número no âmbito da rede federal. Na rede privada esse número era 18.687 e passou para 19.228, teve um aumento de 5,4%. Esse resultado confirma a falta de investimento do governo íris Rezende na educação superior em Goiás.

Em contrapartida, no governo Maguito Vilela (1995–1998), o número de matrículas dobrou a partir da década 1990, tanto na esfera estadual, quanto no setor privado, principalmente, com a liberação da educação superior pós LDB (BRASIL, 1996). A expansão da educação superior proliferou rapidamente as instituições da rede privada, com frágil regulação do Estado. Passou de 19.993, em 1995, alunos matriculados em instituições públicas, para 23.408, em 1998, teve um aumento de 34%. No segmento privado aumentou de 20.647 para 29.369 alunos matriculados, teve um aumento de 29%. Considerando, o início da década, em 1990, tinha um total de 33.986 discentes e em 1998 chegou a 52.777 matriculados, totalizando 55% de aumento.

Diante do exposto, não se apresenta, em nenhum documento oficial a recomendação de uma avaliação institucional, realizada pelos gestores governamentais, como subsídio para a tomada de decisão. Não foi instalado nenhum processo de autoavaliação para discussão e análise para a realização das mudanças pela gestão. Cada governador que assume a função promove alterações importantes no conjunto administrativo, seja criando IES, aumentando o número de cursos e matrículas, de acordo com os seus interesses. As mudanças ocorrem para satisfazer ou atender aquilo que se expressa como demanda dos articuladores do jogo político, dos agentes individuais, de agentes coletivos e institucionais do campo. Segundo Noleto (2018), existe um convencimento da demanda, há o aceite submetido ao jogo de interesses da maioria dos agentes do campo, há o conhecimento e reconhecimento das necessidades.

Nessa direção, há de se incluir a essa análise a dominação carismática proposta por Weber (1981), onde a autoridade é suportada, graças a uma devoção afetiva por parte dos dominados. Os governadores utilizam de seu carisma de líder para propor mudanças, sem a intervenção dos seus subordinados. O governo de Goiás aglutina à sua volta grupos aos quais exerce poder e constrói repertórios para consensos.

Os resultados demonstram crescimento na área da educação superior no governo Maguito Vilela. Para tanto, em seu governo em 1996, foi aberta, em Goiânia, uma unidade da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), que tinha sede em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Em 1998, foram instaladas a Faculdade Cambury, a Faculdade Padrão e as Faculdades Alves Faria (ALFA), com funcionamento a partir do ano 2000 (SILVA; REIS, 2001). Constata-se a preocupação com a ampliação da demanda e com a massificação da educação superior, fazendo com que a oferta educacional privada tomasse conta do mercado e as instituições públicas perdessem a autonomia, sendo tratadas como organizações e não como instituições sociais.

Diante do exposto, pode se ver um modelo de expansão da educação superior crescente marcada pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária no estado de Goiás. Dá-se início a acelerada mercadorização da educação superior, alinhada aos preceitos neoliberais instalada no país.

A partir das eleições de 1998, o estado de Goiás ganhou nova definição, logo após os resultados do primeiro turno das eleições para o governo estadual, com a confirmação da vitória de Marconi Perillo Junior, do PSDB, com a proposta de um “Tempo Novo” (1999–2002). A partir de agora, por se considerar relevante o entendimento do contexto político pormenorizado a partir das gestões de cada governador, apresenta-se a discussão acerca dos governos, desde 1998, com ênfase a partir da criação da UEG, em 1999.

A proposta política do governo anterior, Maguito Vilela, em seu mandato (1995–1998), sofreu mudanças na gestão de Marconi Perillo (1999–2002), no primeiro mandato do seu governo. Ainda que fosse dependente das alianças com o velho e patrimonialista, gerencialistas, Marconi Perillo representava para alguns a esperança de que Goiás, finalmente, se aproximaria da contemporaneidade em relação à gestão pública, o que exigia uma ampla reforma do Estado.

Assim sendo, na contramão do eixo sudeste–sul, o governo estadual ampliou as vagas do setor público na educação superior por meio da UEG. Contudo, esse processo de interiorização deu-se de forma desordenada, pois muitas das instituições implantadas não

possuíam prédio próprio e, quando possuíam, as instalações eram inadequadas para seu funcionamento. Geralmente, o que acontecia, então, era a ocupação de espaços improvisados nas escolas estaduais de educação básica (PEREIRA; TAVARES; VASCONCELOS, 2016).

A efetiva criação da UEG só se deu, portanto, a partir de 1999, dentro de uma proposta reformadora da administração e com tintas de modernização do estado do atual governo (ABREU JUNIOR, 2017). A UEG, universidade *multicampi* com sede em Anápolis, foi resultado do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) e da incorporação de outras 13 Instituições de educação superior isoladas, mantidas pelo poder público, como já apresentado na introdução dessa tese.

O estado de Goiás, em harmonia com o governo federal, pautava seus programas e ações com base nos resultados, na eficiência e na competitividade, buscando uma maior inserção no mercado nacional e internacional. Assim sendo, a partir das análises realizadas, em relação a educação superior em Goiás e sobre o processo de criação, estruturação expansão da e sua estrutura conservadora, observou-se que em vários momentos, tanto o governo estadual como a Assembleia Legislativa preocuparam-se muito mais com a inauguração de faculdades do que necessariamente com seu funcionamento e desenvolvimento de atividades.

Da mesma forma que não se preocuparam em dotar as faculdades estaduais isoladas de estrutura, tanto o governo estadual como a Assembleia Legislativa não estabeleceram nenhum tipo de política de desenvolvimento das atividades do sistema de ensino superior sob sua responsabilidade. Estas instituições permaneciam alheias ao que as outras realizavam, não estabelecendo assim, nenhum tipo de articulação entre elas. Utilizavam da político-eleitoral da educação superior público estadual, na medida em que se constatou que grande parte dessas instituições estavam localizadas nos maiores colégios eleitorais do interior (FERREIRA; CABREIRA, 2008). Assim, a partir dessas afirmativas, contata-se mais uma vez, a realidade de um Estado gerencialista, clientelista, patrimonialista em Goiás.

Acerca das diretrizes propostas no NGP do governo FHC, o governador Marconi Perillo, (1999–2002) implementou sua primeira Reforma Administrativa do Estado em Goiás, em 1999, coordenada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que tinha como objetivo racionalizar a estrutura e o funcionamento do Estado. Além da extinção de secretarias, foram criadas autarquias e agências que absorveram as atividades de 20 secretarias, empresas e órgãos extintos.

A reforma ocorreu com a aprovação do Decreto nº 5.091, de 23 de agosto de 1999 (GOIÁS, 1999), que instituiu o Programa da Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás – Programa Qualidade Goiás (PQG). O programa tinha com o objetivo transformar a estrutura da

administração pública estadual, modernizando, descentralizando e constituindo um serviço público voltado ao cidadão e ao incremento da eficácia, de uma forma tal que fossem estabelecidos canais permanentes de comunicação entre o governo e a população. Dessa forma, coube a UEG o desafio de desenvolver um processo avaliativo que atendesse as expectativas de autoconhecimento e transcendesse a perspectiva do modelo gerencialista. Ao considerar que o programa entendia a autoavaliação como um processo de aferir desempenho individual, contradizendo a ideia de autonomia universitária. Com efeito, em uma analogia com as ideias de Marx (2017, p. 104) afirma que as relações sociais estão, intimamente, vinculadas às forças produtivas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens trocam o modo de vida, trocam todas as suas relações sociais de acordo com o desenvolvimento de sua produção material, criam também os princípios, as ideias e as categorias, de conformidade com suas relações sociais. Nesse sentido, o programa de avaliação previa uma mudança de postura dos funcionários, mais para servidão, de garantir o mérito.

No que diz respeito ao programa, Campos (2019) assevera que ele buscava alcançar a excelência na gestão dos órgãos, das autarquias, das fundações e das empresas estatais integrantes da administração pública, implementando o modelo gerencial e a sistemática de melhoria contínua no desempenho de seus objetivos institucionais e das atividades operacionais. Vale observar que o programa tinha a autoavaliação com um dos seus focos, como mostra o trecho do texto legal a seguir.

[...] 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 (GOIÁS, 1998).

O processo de autoavaliação proposto no PQG permitia avaliar a qualidade dos serviços prestados pelo servidor, avaliado imediatamente após um ciclo de desempenho, o que auxilia na gestão interna para a realização de adequações e melhorias nos processos de trabalho. Assim, os servidores criavam um portfólio com todas as atividades desenvolvidas e cursos realizados durante o ano, e ao final recebiam uma nota de zero a dez. Cabe ressaltar que essa iniciativa partiu do governo estadual, sob uma forma de dominação. Weber (2009) trata da dominação, como condições políticas e de poder, de impor a terceiros a vontade própria.

Em contrapartida, o governo Marconi Perillo apresentou um discurso que exaltava um planejamento; um governo de visão, empreendedor, eficaz com foco nos resultados, participativo, democrático, inovador, descentralizado; um governo da cidadania, um governo para todos. Um discurso clássico de um Estado gerencialista, que tem o resultado como protagonista do processo. Todavia na prática esse discurso de gestão, invalida as propostas de gestão democrático-participativa e democracia direta, manifestos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fundamentada no projeto neoliberal. Por conseguinte, a ênfase em resultados, proposta pela reforma, despertou a necessidade de avaliações de desempenho que exigiriam

[...] a delimitação das áreas de atuação do Estado, o estabelecimento de metas para agências governamentais, a determinação de objetivos para gestores de programas, a aferição da produção (confronto entre desempenho e objetivos) e mensuração de resultados, avanços rumo à solução dos problemas chave de cada agência (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

O estado de Goiás seguiu a dinâmica nacional de avaliação de larga escala, como característica da reforma gerencialista apontada na seção 1.2 deste capítulo, coadunado com os preceitos neoliberais. Além disso, estabeleceu uma política de autoavaliação institucional na UEG e aderiu ao Exame Nacional de Cursos (ENC), como política de avaliação do governo federal.

No discurso oficial, todos esses princípios e valores foram inseridos em todas as ações de disseminação dos conceitos de qualidade, de forma a mobilizar todo o corpo diretivo e gerencial. Buscou-se, ainda, instigar o conjunto dos servidores da administração pública estadual de maneira harmoniosa e coesa, visando a sua incorporação nas tarefas relativas ao processo decisório e nas atividades de rotina. Essa afirmativa, trata-se de um exemplo de dominação carismática de weberiana, haja vista, é um fenômeno social intrínseco a todas as sociedades e presente em diversas relações sociais. As relações de poder são legitimadas em uma esfera macropolítica definida pelo Estado, ou em relações sociais.

Em decorrência da segunda Reforma do Aparelho do Estado, os concursos públicos foram sobrestados no Brasil. Tal fato repercutiu negativamente na formação de quadros na UEG e atrasou a realização de processos seletivos, que só foram realizados após o arquivamento da Reforma, no que tangia às universidades públicas. Ainda assim, a realização de concursos para a UEG foi um foco de tensões entre a comunidade acadêmica e o governo (ABREU JUNIOR, 2017).

Pode se ver que a contradição em que ocorreu a expansão da UEG, de um lado estabeleceu a interiorização da universidade, porém de outro, sem nenhuma infraestrutura, pessoal efetivo, qualificado para atender a essa expectativa. O princípio da contradição, presente nessa lógica, indica que as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio (KONDER, 2003). Nesse caso, expressão de política partidária em atendimento as suas aspirações políticas.

Durante os dois mandatos do governador, observou-se a preferência por empregos temporários e os contratos com duração determinada a servidores públicos estáveis. Nesse cenário os empregos são flexíveis no mercado, não por exigência do processo de trabalho, mas por determinação do sistema financeiro para obter redução de custos nos momentos de ajustamento salarial. Constata-se o Estado patrimonialista e burocrático instalado no segundo mandato do governo de Goiás, em que a falta de concursos públicos leva os profissionais, que atuam no aparelho estatal, à subordinação àqueles que detêm o poder. Como consequência, há o aumento da força política do governo e do poder de barganha. Foi sob essas influências patrimonialistas, gerencialistas e neoliberais que a UEG foi criada em Goiás.

Nessa ótica, relaciona-se a administração imposta à UEG, pelo governo de Goiás, à administração burocrática na concepção de Weber (1999), que se fortalece criando uma prática de dominação e confere aos seus membros meios materiais e ideais de existência. Os dominados, por sua vez, não são articulados o suficiente para combatê-la, tendendo a depender, cada vez mais, de suas funções. Dessa forma, é interesse do governo manter os cargos de contrato temporário na instituição, como forma de conservar o poder.

Alcides Rodrigues foi o vice do governador de Marconi, em seus mandatos (1999–2002 e 2003–2006), assumiu o cargo em abril de 2006 com a saída do governador para Senador Federal e foi reeleito ao final de 2006 para cumprir mais um mandato durante o período de 2007 a 2010. O *slogan* do seu plano de governo foi *Goiás, Estado da Qualidade de Vida*. As pesquisas da época apontaram apoio do governador Marconi Perillo como fundamental para sua eleição.

De acordo com a provação da Lei nº 15.724, de 29 de junho de 2006, modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências; extingue agências, renomeia secretarias e conselhos, modifica cargos e competências de segmentos, remaneja órgãos entre secretarias, conselhos e superintendências. Cada governador que assume a função promove alterações importantes no conjunto administrativo, seja suprimindo ou agrupando secretarias, autarquias seja acrescentando, renomeando, criando outros segmentos.

O governador eleito apresentou as seguintes ações prioritárias para o seu governo: a promoção da cidadania, o incentivo ao empreendedorismo, a preocupação com a sustentabilidade, a melhoria da gestão pública e o estabelecimento de parcerias públicas e privadas. Definiu a implantação de um imediato ajuste fiscal para enfrentar as crises econômicas exportadas para Goiás e para criar poupança pública e, assim, permitir os investimentos estatais, especialmente, nas áreas de infraestrutura, de saúde, de educação e de segurança pública.

Goiás foi um dos primeiros estados com a pretensão de implementar a transparência da gestão pública, a partir da divulgação de informações em um portal, ainda em 2002. Embora sem formalização e sem procedimentos legais que pudessem fortalecer essa ferramenta, o portal foi suspenso e, somente, com a exigência da lei complementar em 2010, voltou a ganhar espaço na administração pública goiana.

No Índice de Transparência/2010, o portal do Estado de Goiás apontou muitas fragilidades no cumprimento da lei, classificando-se em décimo segundo lugar no *ranking* nacional (CAMPOS; PAIVA; GOMES, 2013). Entretanto, de acordo com os autores, na referida pesquisa de 2010, os portais dos poderes e dos órgãos do Estado de Goiás chamam a atenção por apresentarem baixos níveis de transparência fiscal, dentro dos limites da lei. Nesse período, no *ranking* dos 26 Estados e do DF, Goiás ocupou a vigésima segunda colocação, perdendo apenas para estados como Roraima e Amapá. A ideia de gestão transparente, é ferramenta de avaliação e melhoria gerencial que possibilitem o aprimoramento desse processo na gestão.

Pode-se definir transparência da gestão como a atuação do órgão público no sentido de tornar sua conduta cotidiana, e os dados dela decorrentes, acessíveis ao público em geral. Suplanta o conceito de publicidade previsto na Constituição Federal de 1988, pois a publicidade é uma questão passiva, de se publicar determinadas informações como requisito de eficácia (BRAGA, 2011). Parafraseando a língua portuguesa, a transparência pode ser uma oração de sujeito oculto ou indeterminado. Todavia, a proposta de trabalhar com a visão de transparência, é interessante para uma gestão gerencialista, por ser uma verificação que transcende o caráter de verificação da legalidade e permite recomendações que prevejam soluções diversas diante dos quadros apresentados. Os governos ao enfrentar o desafio da transparência, cria e adapta ferramentas para a sua promoção e avaliação, com base em um contexto do Estado democrático de direito. Dessa forma, a transparência, em discurso oficial, é a chave de uma gestão pública de qualidade e do acesso da população aos direitos sociais.

O governador apresentava um discurso oficial de continuidade, todavia, essa coligação foi ficando estremecida com as denúncias de corrupção do governo anterior, de com uma

enorme dívida pública. Com isso, o político finalizou seu mandato com pagamentos atrasados e processo administrativo junto ao Ministério Público Estadual.

No ano de 2011, o governador Marconi Perillo retorna para o estado de Goiás, para mais dois mandatos. O governo Marconi Perillo em seus dois mandatos (2011 a 2014 e 2015 a 2018) apontam que a vitória no último pleito o fez entrar para a história de Goiás e do país como o político que mais venceu eleições, por voto popular, para governar um estado. Nas duas últimas eleições disputou o segundo turno contra Iris Rezende do PMDB e saiu vitorioso.

O governo Marconi Perillo, em 2011, reafirmou sua gestão com foco nos resultados apontando seu princípio de gerência, pelo qual o Estado se orientava. Em cerimônia na Assembleia legislativa do estado de Goiás. "Nosso governo terá metas, será ancorado na gestão de resultados e reconhecerá o valor do mérito. Iniciaremos o tempo da meritocracia em Goiás", afirmou o governador em discurso após a posse. Marconi Perillo também afirmou que seu governo terá responsabilidade fiscal: "Implantaremos um padrão rígido de austeridade fiscal, cortaremos os gastos supérfluos e garantiremos os investimentos necessários à melhoria da qualidade de vida dos goianos" (G1, 2011).

O princípio gerencialista do governo Marconi Perillo, em seu mandato (2011–2014) está na eficiência técnica, na otimização dos recursos, na avaliação de desempenho aliada ao princípio da responsabilização e no gerenciamento por resultados, com metas a serem alcançadas. A governança deve ser de forma efetiva, eficiente e flexível, voltada para o atendimento do cidadão cliente em detrimento de uma administração burocrática, rígida e ineficiente (BRASIL, 1995).

Alinhada a esses princípios, a Lei nº 17.543 (GOIÁS, 2012), que dispôs sobre o PPA no quadriênio de 2012–2015, tratava do sistema de avaliação dos programas e ações. O programa tinha como princípios a eficiência, a eficácia e a efetividade e, ainda, o financiamento com recursos em parcerias com a União, outros Estados, Municípios, organizações não governamentais, participação do setor privado. Com o *slogan* "*Governo de Goiás: A força do coração do Brasil*", o governo foi voltado ao desenvolvimento estratégico no intuito de transformar o estado em um polo econômico, contando com o apoio dos entes federados, da iniciativa privada e terceiro setor (RAIMANN; CHAVES, 2020).

Por meio a mais uma reforma administrativa do governo Marconi Perillo, a proposta era fazer com que a força do povo goiano fosse percebida por todo o Brasil. Dessa forma, a administração seria implantada a partir da moderna prática da meritocracia, realizando processo seletivo para quase mil cargos de liderança e desprezando o antigo sistema da indicação política.

Seriam instituídos bônus por produtividade em vários órgãos. Nessa ótica de uma avaliação meritocrática, neoliberal que uma nova concepção de autoavaliação institucional foi implantada na UEG.

Na implementação 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 (UEG, 2011). A gerência de avaliação institucional foi criada a partir da reforma administrativa da Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011 (GOIÁS, 2011), em especial a estrutura organizacional da UEG no âmbito do critério da meritocracia, do Decreto nº 7.291, de 11 de abril de 2011 (GOIÁS, 2011b).

Embora o termo meritocracia reforce a promessa da projeção de um grande futuro para o Estado, ainda hoje, em alguns lugares, o desempenho ficou associado só à produtividade e à quantidade de trabalho. Assim, a filosofia por trás desse tipo de política de avaliação estava assentada em uma visão de mundo estritamente industrial e empresarial, que visava identificar quem trabalhava e quem não trabalhava, melhor dizendo, quem produzia e quem não produzia. Dessa forma, a meritocracia diz respeito ao desempenho, à competência e à produtividade. Trata-se, portanto, de um conjunto de competências exigido de um indivíduo, cujo reconhecimento da qualidade de suas realizações seja público, entendido, aqui, como desempenho da pessoa (BARBOSA, 2014). Em contrapartida, o discurso antimeritocrático caracteriza-se por ver na meritocracia uma ameaça externa trazida pelo neoliberalismo, pela globalização, pelas elites, entre outros. Nesse contexto, a “[...] a meritocracia aparece diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade, etc. e nunca de forma clara e explícita” (BARBOSA, 2014, p. 21). A respeito dessa perspectiva, a autora observa que para a alta administração, a implantação da meritocracia é a solução imaginada para o aumento dos resultados organizacionais e a sobrevivência no mercado. No Brasil, o conceito contemporâneo de meritocracia está relacionado e orientado pela ideologia gerencialista.

Alinhando a meritocracia à criação de gerências no governo de Goiás, Campos (2019) aduz que a UEG se submeteu a gestão gerencial e à meritocracia por força de lei, num processo de imposição, que não considerou a autonomia universitária. O autor afirma que “essa divergência não estava circunscrita a um embate geográfico, mas, como pano de fundo, evidenciou as antigas disputas envolvendo a Universidade Estadual de Anápolis e as demais faculdades isoladas” (p. 110).

Aliada a essas premissas gerencialistas, com a Reforma Administrativa do quadriênio de 2012–2015, o governo de Goiás estabeleceu a gerência de qualidade e ainda a criação da gerência de avaliação institucional, indo de encontro com a prática do Estado-avaliador, já implementado no cenário brasileiro. Em relação à UEG ressalta que

[...] 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 (CAMPOS, 2019, p. 53).

Sobre tal aspecto, acompanhando as mudanças sob a égide do Estado, o governo buscou garantir o Estado gerencialista com a criação de uma gerência de qualidade e um conselho de qualidade, com o intuito de acompanhar a eficiência e a eficácia da máquina estatal. Assim, surge um estado de Goiás associado ao controle de gastos e de resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade.

No quarto mandato à frente ao governo de Goiás, Marconi Perillo (2015–2018) acumula extensa sequência de programas e de ações administrativas. Com efeito, a partir de 2015, foi promovida uma ampla reforma administrativa no estado de Goiás, por meio das Leis nº 18.687, de 03 de dezembro de 2014 (GOIÁS, 2014) e nº 18.746, de 29 de dezembro de 2014 (GOIÁS, 2014), que teve como foco se adequar à crise econômica iniciada em 2013. A reforma buscou a racionalização dos custos da máquina pública por meio da adequação às políticas e às estratégias de ação governamental, visando proporcionar eficiência na prestação dos serviços públicos. Fundamentada no binômio austeridade e economicidade, a reforma deixa claro o compromisso do governo com a eficiência e com a qualidade na prestação dos serviços públicos estaduais ao cidadão, bem como a garantia de investimentos em áreas essenciais, característica de um Estado gerencialista e neoliberal. Para a educação básica, abriu possibilidades para a atuação das parcerias público-privadas (PPP) e das Organizações Sociais (OS). O Estado ficou sob influência de forças do capitalismo que produzem a desterritorialização do poder. As OS incorporaram a gestão gerencial e o modelo de contratos de gestão, abrindo possibilidades para a privatização do setor educacional público.

No quarto mandato do governo Marconi Perillo (2015–2018), a expansão da educação superior em Goiás continuou com a interiorização da UEG nos municípios goianos. Contudo,

nesse período, 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.

No que tange ao modelo de governo adotado no estado de Goiás, proliferou, sobretudo em relação ao Estado, o paradigma gerencial, que buscava transferir para a gestão da universidade, a lógica, os processos e o padrão administrativo empresarial, centrados na eficiência e na eficácia. Há uma predominância da política neoliberal na organização educacional. O foco da relação contratual é o resultado a ser alcançado.

Na política, Ronaldo Caiado chegou desde que assumiu o governo de Goiás em 2019, Ronaldo Caiado em seu primeiro mandato (2019–2022) tem demonstrado ser realmente o legítimo herdeiro do coronelismo exercido por sua família, desde o início do século passado. O governador tem adotado ações que resgatam o perfil do verdadeiro coronel goiano, criando um clima de terrorismo.

O governador Ronaldo Caiado é descendente de uma família tradicional da política goiana. Segundo Freitas (2010), a história dos Caiados começa no final na segunda metade do século XVIII, com Manuel Caiado de Souza, o primeiro membro da família a chegar em Goiás. De acordo com a autora, o primeiro Caiado a entrar para a política foi Antônio, era avô de Antônio Ramos Caiado, o Totó Caiado, o mais importante líder político da família em meados da Velha República. Ele não exerceu o cargo de governador de Goiás, mas isso não o impediu de mandar na política goiana entre 1912 e 1930 e o fazia por meio do Partido Democrata, que reunia o grupo oligárquico da época. Totó Caiado foi deputado estadual três vezes e duas vezes senador da República. Ele foi considerado o político mais influente da Velha República em Goiás, dominando o estado com capangas e mão de ferro. Ronaldo Caiado (DEM) trouxe de volta o coronelismo exercido por sua família no passado, impondo censura à imprensa, perseguindo adversários e nomeando dezenas de parentes para cargos públicos.

Em conformidade com os governos anteriores do estado de Goiás, Ronaldo Caiado, em seu mandato (2019–2022) demonstra, características de uma gestão gerencialista, burocrática e ultraconservadora. Essa combinação instável de variantes transacionais e transformacionais de gerencialismo, continua no presente criando condições para respostas diversas às circunstâncias de cortes e de austeridade. Nesse sentido, Minto (2014) aponta que no Brasil, que os governos tendem a se ajustar às perspectivas ideológicas conservadoras dominantes, principalmente no que se refere as interferências do Estado capitalista.

Assim sendo, com a Reforma Administrativa de Goiás (2020), a UEG sofreu alterações na sua organização administrativa, a partir de um conjunto de legislações, entre elas, o Decreto nº 9. 593, de 17 de janeiro de 2020 que aprovou o estatuto da UEG (GOIÁS, 2020a) e a Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020b), que estabeleceu a organização administrativa, e transformou a Gerência de Avaliação Institucional Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, com vinculação à Diretoria de Gestão Integrada. Pode se afirmar, que nem sempre as reformas atendem a necessidade da sociedade civil. Minto (2014) ressalta que no Brasil a revolução burguesa se desenvolveu conforme padrões conservadores, não reproduzindo as formas *clássicas* e, neste sentido, dando origem a um tipo de educação superior também conservador, pouco abrangente, e com funções distintas de outras experiências históricas.

Por outro lado, o governo Ronaldo Caiado, influenciado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, em seu mandato (2019–2022), não apresenta interesse em expandir a universidade pública, mas incentivar a criação de instituições da rede privada. Nesse contexto, anuncia em várias entrevistas a possibilidade de fechamento da UEG por falta de orçamento e má administração dos últimos governos. Com esse discurso Caiado demonstra, com clareza, a forte influência do governo de estado na gestão da UEG. Diante do exposto, a cada governo estadual é estabelecida uma reforma administrativa na IES.

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 (NOLETO, 2018, p. 281).

Nesse sentido, as reformas expressam o resultado da conjunção de forças e negociação dos grupos de cada período. Uns governos com mais poder e outros com menos 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. Entretanto, o fato é que essas reformas do estado e a administração gerencial tiveram impactos na UEG, dentre os quais está previsto, a dificuldade na concepção de universidade, sua afirmação da identidade institucional. Essa nova reforma no governo Ronaldo Caiado conduz pela lógica privatista e meritocrática, instaurada, definitivamente, na gestão dos serviços públicos, a exemplo de como são conduzidas as práticas de gestão nas empresas privadas.

Um relatório divulgado pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN), do Ministério da Economia, revela que Goiás foi o Estado com maior redução de despesas no país em 2020. Outro destaque, conforme o relatório, é que Goiás está entre os entes que tem menor dependência das transferências da União. Os recursos próprios do Tesouro Estadual representam 82% da receita corrente total, enquanto as transferências federais representam 18% (GOIÁS, STN, 2020).

Com a finalidade de promover a economia e o bom uso dos saldos de cotas liberadas, o governo estabelece medidas, a partir do Decreto nº 9.376, de 02 de janeiro de 2019 (GOIÁS, 2019), de contenção de gastos com pessoal e outras despesas correntes no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e empresas estatais dependentes. Entre os destaques dessa redução está a diminuição do recurso destinado a UEG.

Destarte, um programa de governo com base na necessidade de cortes gera um foco mais fechado sobre o desempenho e novos sistemas de controle financeiro e organizacional, tanto no governo em si como nas organizações que prestam benefícios e serviços financiados pelo governo (CLARKE; NEWMAN, 2012). Anuncia-se como um governo austero, dominado pelas demandas vorazes de uma economia global não reformada, com mercados financeiros, agências de classificação de crédito, bancos e outras instituições financeiras.

Em relação à gestão, o governo Marconi favoreceu o clientelismo, foi criado muitos cargos de gestão, para atender aos seus benfeitores. Já Caiado, com visão conservadora e autoritária na aprovação da Reforma *ad referendum*, extinguiu os cargos de comando local, centralizando a gestão na administração central, sob o controle do governo do estado de Goiás.

No próximo capítulo, busca-se a compreensão da relação do Estado nas suas várias concepções com a implementação das políticas públicas, principalmente, no que tange à avaliação na educação superior e o seu processo de regulação com fins de melhoria da qualidade.

### **Síntese parcial**

Esse capítulo analisou o Estado capitalista para a compreensão da política de avaliação da educação superior no Brasil, referindo-se aos rumos e aos cenários do Estado, como instrumento de dominação de classe, controlado pela burguesia, servindo aos seus interesses.

A política avaliativa é parte fundamental dos contextos humanos, sociais, econômicos e políticos e é mergulhada em ideologia, valores, jogos de interesses e disputas de poder. Vê-se que ela influencia a vida das pessoas, seja pelos efeitos que produz e ou pelos interesses sociais.

Analisou sobre os governos estaduais dos últimos 30 anos, por fazerem parte diretamente da implementação do gerencialismo sobre a gestão pública atual em Goiás. Assim sendo, no estado de Goiás pode se ver de um lado o governador Marconi Perillo enaltecendo a avaliação, criando programas e comissões internas para promover uma política de resultados. O Enade, o CPC e o IGC tornam-se protagonistas nessa gestão, enquanto desconsidera o trabalho da CPA, mas mantém o que está previsto em legislação. Do outro lado, está o governo Ronaldo Caiado, que estabelece uma política de autogoverno e extingue todo o processo de avaliação interna e externa instaurado na UEG. O governador justifica tal decisão considerando que os processos avaliativos são realizados por funcionários públicos da instituição, a partir do discurso de incompetência acadêmica das instituições públicas.

Dessa forma, os rumos do Estado apresentados demonstram que no Brasil nunca existiu um modelo único e puro que conceba o Estado. Ora predomina a face burocrática, ora gerencial, ora avaliador. Entretanto, esse jogo de forças que foi se instalando no Brasil é imbuído de práticas patrimonialistas e clientelistas revestidas de um discurso de concepção democrática.

Diante desse cenário exposto, contribuiu para emergir a avaliação como instrumento de regulação e controle da qualidade da oferta educacional, a partir da década de 1990. Faz-se uma análise crítica, segundo a ótica burocrática e sua aplicabilidade com enfoque atual, com a implantação e aperfeiçoamento do modelo gerencial. Aponta-se as relações e as aproximações das duas administrações, burocrática e gerencial, ainda presentes na administração pública.

A administração burocrática veio para a negação do patrimonialismo. Trouxe a proposta de mérito para ocupação de cargo público, profissionalização e formalismo como base na regulamentação das atividades estatais, por meio de normas e regras. Entretanto, demonstrou-se excessivamente controladora, engessada e com pouca eficiência. A administração gerencial, apresenta-se para adestrar a burocracia complementar: i) proporciona certa autonomia para que o Estado se apresente de forma eficiente no atendimento ao cidadão. ii) concentra-se no processo, orienta-se para resultados, define indicadores de desempenho – utiliza contratos de gestão, gera *accountability*; iii) concebe mais liberdade aos funcionários, todavia exige mais resultados; iv) cria canais de abertura do aparelho de Estado para as tomadas de decisões, mas, inibe a participação. Em suma, a palavra de ordem torna-se a competitividade, assumindo práticas de mercado.

Assim, com a influência externa ao país, aumenta-se a pressão por melhores resultados, reverberando em intensificação do monitoramento e cobrança por maior desempenho. Nesse cenário, considera-se que a reforma gerencial não teve compromisso com a qualidade do ensino

ofertado, mesmo porque a racionalidade financeira, acadêmica e administrativa orientava a expansão naquele momento, para resultados. A contradição da política que se instaurava é evidente, ora induz o controle, ora a emancipação, iniciando as discussões da relação entre regulação, qualidade e avaliação. O Estado teve seu papel de provedor reconfigurado, passando a adotar mecanismos de intervenção social, como descentralização, processos avaliativos, liberalização e privatização, assumindo o papel de Estado-avaliador. Alimentado pela lógica capitalista vincada em novo modelo de administração pública, o Estado-avaliador confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de controle. Intensifica a expansão de políticas de mercadorização da educação e maximização dos lucros.

Todas essas características podem ser vistas, também, no estado de Goiás, refletindo na gestão da UEG. Os rumos de Goiás seguem a reforma de Estado gerencial no governo Marconi Perillo. A avaliação institucional tomou forma nesse governo, principalmente, no que se refere aos processos internos, todavia, com o discurso de melhoria da qualidade da IES, sem muita expressão. Verifica-se a forte presença do Estado como regulador da educação superior, seja pública ou privada

Nesse cenário, conclui-se que o início da avaliação da educação superior e sua conformação com as fases do Estado-avaliador, levou à criação de um sistema nacional avaliativo, que também passou por (re) configurações a partir do movimento dialético com a história, com os sujeitos, com o mercado e com o Estado, como será visto a partir do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 – CENÁRIOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: SINAES EM FOCO**

Este capítulo tem como objetivo analisar as contradições dos cenários da política de avaliação da educação superior, no que tange ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e sua relação com o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás, implementado nas instituições de educação superior (IES), principalmente, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), por ser uma instituição estadual. A participação dos grupos de pesquisa, dos grupos de trabalhos e das comissões de avaliação internos da instituição, responsáveis pelos últimos atos regulatórios no cenário da UEG, também são alvos de discussões neste capítulo. A análise histórica desse capítulo foi realizada tendo em vista o método materialismo histórico-dialético, que leva ao entendimento de que não se faz história com ordem temporal, mas de acordo com a sucessão de ideias.

Assim sendo, para essa análise histórica apresenta-se o cenário da política de avaliação da educação superior, desde a década de 1980 até os tempos atuais, com recorte da autoavaliação, com vistas a compreender a operacionalização desta na UEG. Para isso, traça-se, em linhas gerais, um histórico da avaliação da educação superior amalgamada com a avaliação de políticas públicas, com ênfase no contexto mundial e brasileiro. Dessa forma, se faz uma discussão dos modelos de avaliação das décadas de 1980 e 1990, anteriores ao Sinaes, para que se entenda a implantação desse sistema, inclusive, no estado de Goiás.

Em seguida, destaca-se a implementação do Sinaes no cenário da política de avaliação da educação superior de um Estado avaliador e gerencial e seus instrumentos. Posteriormente, discute-se a correlação entre avaliação, regulação de qualidade no contexto do Sistema, averiguando os indicadores de qualidade da educação superior e suas finalidades e, por fim, a inter-relação da avaliação institucional entre CEE/GO e Sinaes na UEG, em um Estado patrimonialista, clientelista e gerencialista em Goiás, como dito no capítulo 1.

### **2.1 Evolução da política de avaliação da educação superior brasileira nas décadas de 1980–1990**

A política pública, de uma maneira geral, tem ocorrido sob correlações de forças com perspectivas ético-políticas distintas, pois dois grupos estão em disputa: de um lado, os que defendem as políticas como caráter social; de outro, os que colocam em primeiro plano as

demandas do mercado. Para tanto, a política educacional pode ser definida como papel do Estado, já a política social como parte de um projeto de reforma. Logo, se o Estado não pode executar as políticas, elas são repassadas para a sociedade civil, que focaliza sua ação para o atendimento das necessidades dos mais pobres, a fim de evitar o caos social. O Estado apenas gere os recursos, com papel mais avaliador do que executor (GRIBOSKI, 2014).

A política de avaliação no Brasil ainda segue o proposto gerencialista e avaliador no governo do FHC (1995–1998), uma política de controle de resultados, sob a influência de agentes internacionais. Nesse sentido, Boneti (2018) afirma que essa correlação de forças no plano global (internacional), envolvendo diferentes interesses, interfere nas definições das políticas nacionais. De outro lado, existe uma composição de forças agindo como agentes definidores das políticas públicas, trata-se das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais. Esse movimento é marcado por tensões e contradições que concorrem para homogeneizar as sociedades e aqueles que lutam ao contrário, acentuar as diversas singularidades. Nessa perspectiva de Estado, o processo de autoavaliação como subsídio aos responsáveis das organizações públicas objetiva a verificação do grau de aplicação das práticas gerenciais em conformidade com os critérios do modelo de excelência proposto.

A política de avaliação da educação superior, nesse estudo, é analisada sob a perspectiva de que o processo avaliativo tem sido implementado em todas as áreas de ação estatal, com distintas finalidades, mas, predominantemente, como forma de os governos modelarem sistemas e de promoverem práticas de responsabilização de gestores públicos, prestação de contas, regulação da atividade privada e controle social (LOPES, 2019).

Nesse contexto, inicia a análise da política pública de avaliação inferindo-se que ela induz e fortalece as práticas avaliativas da educação superior que se pretende engendrar e, por conseguinte, impacta na totalidade social, principalmente a partir do século XX, sob a influência dos Estados Unidos (EUA) e da Europa. Conforme as análises da produção, na área da educação, existente nos principais meios de divulgação do conhecimento, é possível verificar que o tema “avaliação externa”, também chamado de acreditação<sup>37</sup>, tem maior discussão e aplicação na Europa e nos EUA.

---

<sup>37</sup>A acreditação é um processo externo de verificação de qualidade que “deve levar a um ato formal de testemunho de fé pública a respeito dos resultados baseados em critérios e em padrões previamente estabelecidos [...]”. Sua ênfase é no “asseguramento da qualidade das instituições, cursos, programas e títulos” (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 22).

Os EUA foram o primeiro país a implementar a acreditação, com uma tradição de mais de 100 anos, a partir de um processo externo de avaliação para a educação superior, em razão ao estado caótico das faculdades americanas, principalmente, as de medicina. Propuseram, portanto, uma nova ordem para o modelo de ensino, objetivando assegurar um padrão mínimo de qualidade ao sistema, antes descentralizado e bastante fragmentado. Esse novo processo de avaliação resultou na criação de associações de acreditação não governamentais e de caráter regional, que eram mantidas pelas instituições participantes (VERHINE; DANTAS, 2008). A utilização do termo acreditação nos EUA reporta-se aos resultados de processos públicos que têm como objetivo verificar o atendimento aos padrões de qualidade estabelecidos para as IES

Na Europa, foi colocado em evidência o processo de integração da educação superior, relacionada com o desenvolvimento de padrões e de critérios objetivos comparáveis e compatíveis entre si (ALMEIDA JUNIOR; CATANI, 2009). Nos países europeus, foi adotado dois modelos distintos para a definição de performance: minimização de custos e maximização de resultados. Os dois modelos podem ser considerados como complementares para mensurar a eficiência dos custos das IES. Assim, os processos de acreditação na educação superior vêm sendo uma prática apresentada em diversos países, que buscam avaliar a qualidade dos diversos serviços que são oferecidos em uma instituição de educação superior. Ressalta-se, ainda, que o processo de acreditação das IES também acontece em vários países latinos, como México, Chile, Colômbia e Argentina. Ainda na América existe a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA), o sistema ARCU-SUL e a Rede Ibero-Americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES) fundada em maio de 2003 em Buenos Aires (LOPES, 2019).

No Brasil, o sistema de avaliação da educação superior passou por modificações durante o final do século XX e o início do século XXI. O governo federal vem desenvolvendo processos de avaliação, não havendo nenhum tipo, seja público ou privado, de uma agência acreditadora no País, quem faz a regulamentação do sistema é o próprio governo. O Estado assume a função de controle e fiscalização, portanto, não vai de encontro ao pressuposto da acreditação nos países europeus quando associa a responsabilização com a necessidade de tratar uma função de certificação através de uma agência externa e independente. Significa avaliá-la em relação aos padrões mínimos de qualidade definidos como válidos. No Brasil, os processos acreditadores são realizados pelo Estado e recebem a denominação de reconhecimento de cursos e credenciamento de IES. Em geral, um processo de acreditação parte da autoavaliação, no sentido de fornecer reflexões que objetivam o melhoramento pedagógico, acadêmico e

institucional. Todavia, quando orientada para a acreditação, submete-se as orientações prescritas pelas agências acreditadoras.

A ideia de acreditação, identifica-se a postura do Estado capitalista em cada política de avaliação por ele planejada desde a década de 1980 notadamente até que ponto essas várias posturas culminaram no que é hoje, o Sinaes. O recorte histórico, portanto, se dá em virtude da necessidade de compreendermos a política de Estado nesse período e quais são as suas implicações para a educação superior da época e anos posteriores.

Ao explorar a totalidade, a partir dessa concepção, requer a apreensão da realidade em suas contradições e antagonismos, em outras palavras, analisar o conjunto de fatos estruturados, o todo à unidade complexa não cognoscível imediatamente. Em conformidade com as ideias de Marx e Engels (1996), as abstrações separadas do contexto histórico são desprovidas de valor. Porquanto, o método histórico-dialético faz em suas categorias, manifestações, ora contemporâneo, ora invertido para a análise histórica e todos os elementos que a compõem, em outras palavras, as relações sociais e toda a conjunção em que estão inseridos. Para tanto, a relação Estado e políticas públicas se constrói em contínua transformação, é jamais estabelecida definitivamente; é sempre inacabada, com suas contradições e tensões. O conceito de política pública implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Em suma, a seguir são analisadas as propostas de avaliação da educação superior nas décadas de 1980 e 1990, identificando os pontos de aproximação e de divergências entre elas.

### **2.1.1 Formatos de avaliação da educação superior: Paru ao Sinaes**

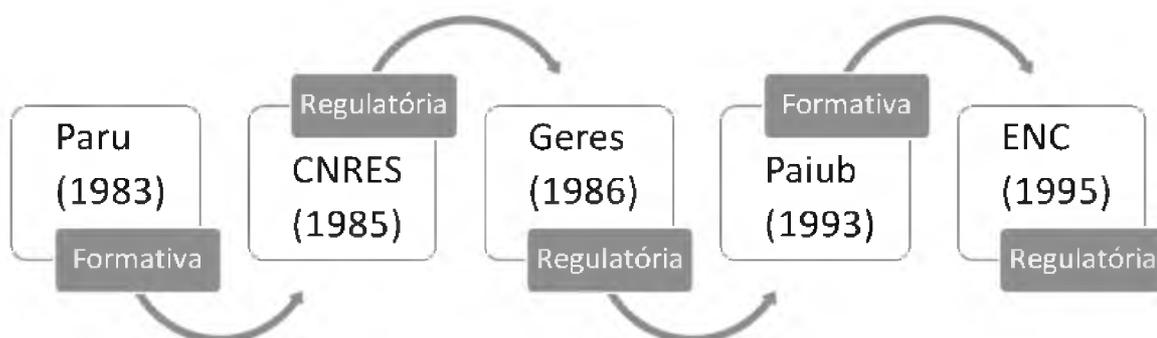
Essa seção tem como finalidade a apresentação dos diversos formatos de avaliação da educação superior no Brasil, favorecendo a compreensão da construção do Sinaes. Sendo a primeira experiência de avaliação no Brasil foi iniciada em 1976, nos cursos de mestrado e doutorado, sob coordenação da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior (Capes), cujo objetivo era monitorar a qualidade do trabalho dos professores das instituições de educação superior.

Até a década de 1980, a avaliação institucional da educação superior tinha pouco destaque no cenário brasileiro. Nesse período, teve início um processo de evolução das políticas públicas de avaliação no Brasil, principalmente no que tange à educação superior. É importante ressaltar que após mais de vinte anos de ditadura militar no Brasil, somente em 1985, ocupando

o posto de vice-presidente, José Sarney<sup>38</sup> (1985-1990) foi o primeiro civil a tomar posse do governo presidencial. O governo assume a presidência com o discurso de redemocratização da educação, de consolidação das estruturas universitárias. Assim, essas ideias propostas pela política de avaliação são tão pouco eternas quanto as relações que elas imprimem. A luta entre os opostos constitui o movimento dialético.

Diante do exposto, a política de avaliação da educação superior ao longo desse cenário apresenta-se contraditórias. Em síntese, segue a figura (Ilustração 1) com a disposição da política de avaliação da educação superior, de acordo com as diferentes concepções, e que estas estão associadas a interesses de distintos grupos.

**Figura 2 – Evolução das políticas de avaliação das décadas de 1980 e 1990 da educação superior e as diferentes concepções avaliativas no Brasil**



Fonte: elaborada pela autora, com aporte teórico de Gonçalves (2016) e Batista (2020).

Alinhado a uma política de controle econômico, foram implantadas as seguintes propostas avaliativas para os cursos de graduação na década de 1980: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru (1983), Comissão Nacional para Reformulação da CNRES (1985) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – Geres (1986).

Nas décadas de 1980 e 1990, sob a égide do Estado capitalista, prevaleceu a política de avaliação de educação superior pautada em modelos regulatórios e formativos. Em cada governo, a proposta de avaliação institucional se coaduna aos seus ideais, sob a influência de

<sup>38</sup> O Governo Sarney ficou marcado por ter sido o primeiro governo civil a assumir o Brasil após 21 anos de Ditadura Militar. José Sarney assumiu a presidência após a trágica morte de Tancredo Neves, o presidente eleito em 1985. Sarney foi o responsável por conduzir o retorno do país à normalidade democrática. Em maio de 1985, José Sarney apresentou o “Emendão”, nome que dado à Emenda Constitucional que realizava uma série de concessões democráticas no país, como o reestabelecimento das eleições diretas para presidente, concedia direito de voto aos analfabetos etc. Em junho do mesmo ano, saiu a convocação para a realização de eleição para formar uma Assembleia Constituinte. (AMARAL, 2013).

uma ideologia neoliberal. Ora a avaliação é formativa, preocupada com o processo de avaliação visando o fortalecimento da função social das instituições de educação superior a partir de sua missão; ora é regulatória, que valoriza o produto das avaliações avisando a constituição de uma racionalidade típica do mercado, haja vista, que tem como base a regulação e o controle centralizado em instrumentos de larga escala. Em uma analogia ao pensamento de Marx (2017), os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem também princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as relações sociais.

Dada a evolução das políticas de avaliação da educação superior das décadas de 1980, nesse estudo dá ênfase a evolução da política de avaliação a partir da década de 1990. Ao ter o entendimento que a Reforma do Estado de 1995 marca a transição de um controle burocrático e centralizador da política de avaliação para um aspecto mais regulatório. Nesse sentido, a reforma abrangeu, três dimensões: a primeira voltada à descentralização da estrutura organizacional do Estado (agências executivas, regulatórias e organizações sociais); a segunda com foco na gestão (maior autonomia e responsabilização dos gestores); e a terceira com finalidade cultural, visando à mudança de paradigma e maior confiança na administração gerencial (GRIBOSKI, 2014). O desenvolvimento dessas três dimensões ficou centralizada na formulação e no controle das políticas públicas e da lei, executadas por secretarias ou departamentos do Estado. O pano de fundo econômico-financeiro que embasou as reformas da educação superior no Brasil na última da década foi o ajuste neoliberal da economia (LEITE, 2003).

Assim, o governo instituiu uma reforma educacional que observou os ditames de instituições financeiras multilaterais. Uma das políticas mais conhecidas recomendada pelo Banco Mundial em 1994, o redirecionamento de recursos da educação superior para a educação fundamental, foi implementada no Brasil por meio do incentivo governamental para a expansão de instituições privadas e da publicação de uma nova legislação para a educação superior.

Consoante a reforma, a política de avaliação da educação superior na década de 1990 ocorreu no governo Itamar Franco<sup>39</sup> (1992–1994) e se fortaleceu nos dois mandatos do governo

---

<sup>39</sup>O governo de Itamar Franco foi resultado do *impeachment* de Fernando Collor de Mello, presidente do Brasil entre 1990 e 1992. O presidente Itamar governou opais no restante do mandato que seria de Collor. Assumiu a presidência em 29 de dezembro de 1992 e saiu em 1º de janeiro de 1995. Esse governo ficou marcado por ter realizado a estabilização da economia e o controle da inflação. Entretanto, isso ocorreu por meio da nomeação de Fernando Henrique Cardoso ao Ministério da Fazenda, cuja o objetivo era estabilização da inflação no Brasil, que efetivou-se, em meio a controvérsias, por meio do Plano Real. O presidente Itamar Franco apoiou a candidatura de FHC, lançado pelo PSDB, e o então ministro da Fazenda foi eleito presidente no primeiro turno com 54% dos votos.

de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995–1998 e 1999– 2002) com a aprovação da Nova LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como se vê no decorrer do texto. Segundo Batista (2019), a avaliação institucional prevista pelo Paru, CNRES e Geres não passaram de propostas, grupos de estudo e pesquisa, não alcançando a condição de uma política de Estado. Dessa forma, a implantação da avaliação como política pública para a educação superior é considerada a partir da criação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub).

Na década de 1990, portanto, foram criados mais dois formatos de avaliação contraditórios, o Paiub em 1993 e o ENC em 1995, como práticas avaliativas para a educação superior. Duas práticas de avaliação em vigor no Brasil, com metodologias e objetivos distintos. No Programa esse processo é democrático/participativo, com uma visão formativa/emancipatória, valorizando a instituição universitária, enquanto no ENC se estabelece um processo de caráter regulador e redutor, cuja concepção faz o ensino recuar para formas tradicionais, onde a memorização do saber é o aspecto fundamental do sucesso acadêmico.

Para tanto, o Programa foi criado no âmbito do então Ministério da Educação e do Desporto pela Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993 (BRASIL, 1993), com o propósito de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Na efetivação do programa, havia um discurso de que as dimensões quantitativas e somativas serviriam para dar mais consistência e fundamentação à orientação educativa e formativa e à busca pela melhoria da qualidade. Procurava-se estabelecer uma cultura positiva de avaliação. A hegemonia política do processo de implementação de uma política de avaliação pertencias as IES, os quais definiam os termos e as condições sob as quais a avaliação deveria ocorrer. Entretanto, foi considerada corporativa e protecionista pelos representantes do governo do FHC.

Sustentado pelo princípio da adesão voluntária das universidades, o Paiub concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Estabeleceu-se, assim, uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação, fixando, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a serem atingidos (BRASIL, 2009). Todavia, não era de consenso para todos, pessoas ligadas ao governo FHC criticaram sua utilidade para informar o processo de formação e implementação de novas políticas públicas, ao apontar a ausência de uma base mínima para comparação entre os cursos, as IES, e quesitos estruturais. As IES estaduais também poderiam participar do Paiub. Nesse contexto, antes da transformação

das várias faculdades autárquicas estaduais isoladas em Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1999, apenas a Universidade de Anápolis (Uniana) aderiu a esse programa, dando início ao processo de autoavaliação institucional na Universidade, objeto dessa pesquisa. Nascimento (2008) considerou, portanto, o Paiub como primeira iniciativa de autoavaliação institucional realizada na UEG, contrapondo a Botelho (2016) que considerou o PAI, criado em 1999 como sendo a sua primeira iniciativa de avaliação.

A execução do Paiub (1993 a 1995) foi marcado pelos seguintes pontos :i) o não *rankeamento* e punições; ii) a não vinculação da avaliação ao controle; iii) a proposição de princípios básicos; iv) a articulação entre as avaliações externas e internas; v) destaque para o autoconhecimento; e vi) definição de uma estrutura de avaliação com flexibilidade para adaptação à realidade das IES. Durante a sua existência, mostrou a importância, para a realidade brasileira, da associação entre avaliação, qualidade e transformação institucional. Tal fato fez com que, ainda hoje, seja tomado como referência, até mesmo por outros países, como afirmam Meneghel, Robl, Silva (2006).

Contudo, diferente das propostas anteriores de avaliação para a educação superior no Brasil, a qualidade do Paiub era voltada para a visão de equidade, em que a educação é entendida como um bem social. Morosini (2014) assevera que avaliação para equidade, a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos refletores da complexidade do local. Nessa perspectiva, a qualidade está para além de um modelo único, pois leva em consideração a necessidade de tratamento diferenciado para quem é diferenciado.

De certa forma, essas exigências se aproximam do campo discursivo dos documentos que fundamentaram as políticas avaliativas anteriormente analisadas, e retomadas a seguir. A ideia da avaliação como ferramenta de gestão e planejamento é um dos pressupostos do Paru, enquanto as ideias de avaliação externa e reavaliação perpassam nos documentos da CNRES e do Geres. A avaliação interna e externa está relacionada à não vinculação da avaliação com o financiamento e a adesão voluntária. O documento do Paiub partiu da visão de que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição sem causar receios, ameaças ou punições em rever o seu projeto acadêmico e social. O Paiub incorporou alguns elementos indicados pelo Paru, CNRES e do Geres para a avaliação das instituições, principalmente, a avaliação externa e os indicadores quantitativos que propõe, mas sem por isso, adotar o modelo da diversificação institucional e, muito menos, a intenção de atrelar avaliação com financiamento ou regulação (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O Paiub foi desativado em 1995 no primeiro mandato do governo de FHC (1995–1998), com a justificativa de que seus recursos financeiros seriam direcionados para uma nova política de avaliação nacional da educação superior, o ENC, chamado popularmente de “Provão”. Em contradição ao Paiub, foi criada uma nova proposta de avaliação à época, que estava coadunada com os preceitos neoliberais, de visão de mercado, *rankings*, conforme visto no capítulo 1, estruturado com base em novos processos de regulação e gestão implantados no governo FHC. Conforme estabelecido no seu Plano Diretor,

[...] está prevista a continuidade, sob novo enfoque, do Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública, visando aperfeiçoar a prestação dos serviços públicos, e o início do processo de avaliação institucional, a partir da construção de um sistema de indicadores que permitam aferir o desempenho organizacional tanto na perspectiva interna, quanto na dos usuários dos serviços, viabilizando, desta forma o controle social (BRASIL, 1995, p. 56).

Em face, o ENC<sup>40</sup>, aprovado sob a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), não excluiu a possibilidade de as IES continuarem realizando seus processos de autoavaliação orientados pela proposta do Paiub, porém deixou de financiá-lo. O ENC se apresentou em um cenário político e econômico da consolidação do Estado-avaliador, reforma da administração pública gerencial. Assim sendo, foi necessário o Estado assumir um novo papel, refazendo modificações profundas na sua estrutura de poder, formas de organização e gestão do setor público. Nesse contexto, a regulação e a intervenção do Estado na extensão dos direitos sociais são notórias (QUEIROZ, 2014).

Em virtude da definição do papel do Estado implementam-se reformas na organização da vida econômica e social a fim de ajustá-lo a lógica econômica e produtivista. Nesse sentido, a política de avaliação da educação superior no Brasil veio passando por alterações em sua configuração e funcionamento em decorrência do modelo de Estado. Constata-se que a avaliação segue os rumos do Estado capitalista, a exemplo, de atender a expansão acelerada da educação de educação superior, no sentido de regular. Nesse caso, uma avaliação pensada na

---

<sup>40</sup>A avaliação dos cursos de graduação teve início em 1996, quando o primeiro ENC foi aplicado aos alunos concluintes de apenas três áreas: Administração, Direito e Engenharia Civil. Desde então, vêm sendo paulatinamente incluídas nesse processo outras áreas, chegando-se, em 2003, a abranger 26 áreas distintas, a saber: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Filosofia, Física, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química (INEP, 1996).

perspectiva formativa, autorreflexiva, participativa não caberia em um cenário capitalista, principalmente ao considerar o aumento de cursos e IES nesse período.

Vianna (2003) afirma que esse exame nasceu sob a contestação de boa parte de professores e alunos da universidade pública, mas, aos poucos, a sociedade serviu-se dos resultados para fazer escolhas das universidades bem-sucedidas no *ranqueamento* final. Neste caso, provocou críticas acusações de violação da autonomia universitária. O autor acrescenta que

[...] algumas instituições, considerando as repercussões do desempenho dos alunos no seu “marketing” promocional, desenvolveram imaginosas estratégias de “ensino” com vistas ao preparo para o ENC ou, mais especificamente, para o hoje célebre “Provão”, configurando-se nova modalidade de “cursinho” preparatório (p. 67).

Como suporte à lei do ENC, outros procedimentos avaliativos foram regulamentados pelo Decreto nº 2.026<sup>41</sup>, de 10 de outubro 1996 (BRASIL, 1996), com o objetivo de estabelecer procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e IES. Esse decreto estabeleceu, ainda, os parâmetros para a avaliação institucional, completando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Foras definidas uma série de medidas e um conjunto de indicadores analíticos para verificar o desempenho do sistema nacional de educação superior aos concluintes da graduação: i) o Questionário sobre Condições Socioeconômicas do Aluno, as condições de ensino do curso frequentado; ii) a Análise das Condições de Ensino (ACE) e, a iii) Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que tiveram início em 1997.

O “Provão” e a avaliação das condições de oferta configuraram-se como instrumentos de medição quantitativa de resultados, legitimadores do controle através do qual o governo tentava homogeneizar as universidades (DIAS SOBRINHO, 2010). De acordo com o autor, trata-se de um instrumento regulador que faz parte de um universo mais amplo de regulação ou de estabelecimento de regras num jogo de validade nacional. Mas, diante do protagonismo do ENC, foi dado 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. A responsabilidade pela avaliação das IES e dos cursos de graduação coube ao Inep, regulamentada pelo Decreto nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001), com vistas a orientar a tomada de

---

<sup>41</sup>O Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996 (BRASIL, 1996) revogado posteriormente pelos Decretos nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001a), Decreto nº 5.773/2001 (BRASIL, 2001b) e pelo Decreto nº 9.235/2017 (BRASIL 2017).

decisões acerca do reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos e credenciamento da instituição. Dessa forma, as tomadas de decisão da gestão tornaram-se quantitativas, com foco nos resultados. Essas características podem ser vistas na UEG, dentre outras IES públicas, se gabam de ter obtido conceitos superiores, performáticas.

Embora precedido por outras iniciativas buscando fomentar a avaliação da educação superior no Brasil, foi a primeira política dessa natureza a ser aplicada de forma universal e obrigatória (condicionada à liberação do diploma). Desde o início, foi planejada uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação de modo a garantir cobertura de todas as áreas (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). Dessa forma, a participação no ENC tornou-se obrigatória para o aluno obter o seu diploma de conclusão da graduação; contudo, a lei garantia que as notas não seriam registradas no histórico escolar (BRASIL, 1995). Os autores salientam que esse exame se constituiu em um instrumento para aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos graduandos. O processo de sua implementação ocorreu de cima para baixo, pois não houve consulta e nem diálogo por parte do governo com as IES. A concepção de avaliação vigente no ENC é estritamente de caráter regulatório, voltada para o controle.

O ENC foi fortalecido pelas prerrogativas da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual prevê que o credenciamento poderia incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações por meio do MEC. Nesse interstício, com a aprovação dessa lei ainda no primeiro mandato do governo FHC (1995–1998), sob uma gestão gerencialista, o documento consolidou-se como pilar essencial na necessidade dos processos de avaliação da educação superior. Essa relevância se deu tanto no que se refere à orientação das diretrizes visando à melhoria do ensino, avaliando com vistas à qualidade, quanto à definição e ações de acreditação do sistema de educação superior por parte dos órgãos competentes, sendo avaliado para supervisão e controle estatal (VERHINE, 2009).

Entretanto, reforça que para as IES estaduais essa atribuição foi delegada ao Conselho Estadual de Educação (CEE). No estado de Goiás por meio da Lei Estadual complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 (GOIÁS, 1998), artigo 10, inciso IV, determina que é atribuição do Estado autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as IES. Dessa forma, a LDB/1996 deu novos contornos ao controle do Estado sobre o sistema educacional. Além disso, 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, segundo afirma Abreu Junior (2017).

Alinhado ao Exame nacional de cursos, a UEG aderiu ao Programa Qualidade de Goiás (PQG), com base neoliberal instituído pelo governo do estado de Goiás Marconi Perillo em 1999, que teve início em 2000 com o Programa de Avaliação Institucional (PAI). Os programas de avaliação institucional da universidade coadunam-se aos preceitos neoliberais, de qualidade e de visão mercantil, esse será discutido no capítulo 3, que trata da autoavaliação na UEG.

Em contexto nacional, o ENC se revigorou com a aprovação do primeiro PNE) instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). O Plano exalta a importância do desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Prevê, a avaliação da educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

Com consolidação do ENC a avaliação passou a ocupar relevante espaço na definição de políticas públicas para a educação superior a partir da sua inclusão como um dos principais instrumentos dos governos e de agências multilaterais de financiamento na definição dos seus investimentos. Pode-se dizer que a discussão do “Provão” foi incorporada ao cotidiano de trabalho das IES, inclusive das estaduais. Entretanto, no período de durabilidade do “Provão” de 1995 a 2003 não houve o fechamento de nenhum curso de graduação no Brasil, pelo fato de ter obtido um baixo conceito (BRASIL, 2003). É uma contradição, ao considerar que no último ano de sua edição, em 2004, teve a participação de mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas (INEP, 2004). A avaliação vincula-se a compreensão em prol da melhoria de qualidade do ensino, para tanto durante os 8 anos da aplicação do Provão, 30% dos cursos avaliados receberam conceitos D e E, e não obtiveram nenhuma punição, e ou foram fechados por esse motivo.

Assim, a execução do ENC tornou-se rotina nas instituições com o intuito de não prejudicar os discentes sob ameaças do governo quanto aos fechamentos de cursos, transferência de alunos e a não emissão de diplomas. Entretanto, apesar de algumas instituições da rede privada acumularem resultados negativos quanto a avaliação nesse período, as ações de regulação do MEC às IES não se concretizaram em razão de determinações superiores do judiciário ou por força de pressões políticas. Em conformidade com a ideia de Marx (1982, p. 80), essa representação política é um mero “formalismo político”. A sociedade civil burguesa é “em si e por si sem significação e eficácia políticas” (p. 85). A instituição social tem, por isso, de renunciar a sua existência como estamento privado para atingir a “significação e eficácia políticas”.

A preponderância do ENC sobre os outros procedimentos da avaliação da educação superior, as condições de ensino do curso frequentado (ACE e ACO), aconteceram devido à sua ênfase na medição e ao seu caráter classificatório por meio da elaboração de *rankings*, importantes para as intenções do mercado (CAMPOS, 2019). Destaca-se que o ENC consolidou a visão mercantil da educação superior, e, além disso, a obrigatoriedade de renovação periódica do reconhecimento de cursos e do credenciamento de instituições.

No ano de 2003, iniciou-se um debate em torno da política de avaliação da educação superior, considerando necessária a adoção de ações e/ou medidas que reformulassem e reorientassem as práticas desenvolvidas naquele momento. Esse movimento de contradições levou à criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Sinaes.

## **2.2 Divergências e convergências da avaliação na construção do Sinaes**

Nesta seção a análise se faz em relação aos princípios inseridos na implementação do Sinaes, que ora se convergem e divergem internamente, consigo mesmo, dentro da própria política e externamente com elementos que caracterizam a prática da avaliação. O estudo da construção, aprovação e execução do Sinaes oferece suporte teórico-conceitual ao estudo empírico importante para uma pesquisa com foco na autoavaliação institucional.

O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), no primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003–2006), com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do artigo 9º, incisos VI, VIII e IX da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

O processo de construção do Sinaes se fez a partir das críticas da academia ao modelo de avaliação adotado no governo FHC, o “Provão” protagonista de uma avaliação regulatória, de controle. O programa de governo do Lula, em seu primeiro mandato (2003–2006) previa para a educação superior rever o atual sistema de avaliação que inclui o ENC e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Paiub (BRASIL, 2002, p. 41). A proposta do governo Lula seria implantar uma avaliação que focalizasse no processo e não somente no produto.

Nessa direção, no primeiro ano do governo Lula, ainda teve a aplicação do “Provão”, para tanto, o Inep introduziu duas novidades na tentativa de endereçar essas críticas. Primeiro, publicou os resultados dos cursos em ordem alfabética, em lugar de ordem crescente de classificação nas escalas (dificultando, portanto, o *ranking* das IES). Em segundo lugar, inseriu

como um dos resultados a média absoluta das áreas de conhecimento, antes relativa, baseada na curva normal (VERHINE; DANTAS; SOUSA, 2006).

Nesse sentido, a constituição do Sinaes representou a retomada de experiências, metas e objetivos mais significativos para a educação superior brasileira. A proposta de criação do sistema tinha como proposição articular a avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado, de forma a respeitar uma série de princípios largamente aceitos, tais como: o respeito à identidade e à diversidade institucional, dentre muitos.

A construção da nova proposta de avaliação teve um percurso conturbado, com muitas divergências e convergências na sua construção. Como adverte Marx (1983), “todo começo é difícil – isso vale para qualquer ciência” (p. 11). Portanto, a construção do Sinaes apresentou continuidades, similitudes, diferenças e confronto de posições, principalmente tratando-se da concepção de avaliação, regulação e qualidade. O processo de criação do Sinaes teve início com o Ministro Cristovam Buarque (2003–2004), que foi demitido logo ao final do primeiro ano de governo.

Para subsidiar a criação de uma nova política de avaliação da educação superior brasileira, foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA), responsável, portanto, para a discussão “de análises e diagnósticos dos aspectos normativos da avaliação e regulação existentes, bem como de audiências públicas e depoimentos de estudiosos da área.” (QUEIROZ, 2014, p. 150). Entretanto, ao final, foram apresentadas duas propostas do Sinaes: a primeira em 2 de setembro de 2003, encaminhada pela CEA, que defendia a avaliação emancipatória e o estabelecido em lei; e a segunda proposta foi encaminhada no dia 2 de dezembro de 2003, pelo Ministro da educação Cristovam Buarque à época, que propunha uma inter-relação entre a avaliação formativa e a regulatória, prevalecendo a medição da qualidade.

A proposta inicial encaminhada pela CEA era multidimensional e procurava integrar sua natureza formativa e de regulação na perspectiva de globalidade, com múltiplos instrumentos, diversas metodologias e tipos de avaliação, no esforço de conseguir qualidade (LOPES, 2019). Ela foi inspirada nos princípios emancipatórios do Paiub, e estava baseada na centralidade da avaliação institucional - processo que se iniciaria com a autoavaliação, objeto dessa pesquisa. O processo estaria centrado na autoavaliação, realizada no interior das instituições, com subcomissões internas que avaliariam os diferentes cursos. Seria avaliar a IES em sua totalidade, construir uma nova realidade conceitual. Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que

nunca alcança uma etapa definitiva e acabada (KONDER, 2003). Precisa ter uma certa visão de conjunto, é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento.

Nessa ótica, a autoavaliação enquanto processo de reflexão, análise e ação com a participação dos sujeitos, seria fundamental para a mudança de identidade da IES. Implementar uma instituição mais democrática e formativa. Sob o ponto de vista de seus objetivos, a autoavaliação deveria vir acompanhada de programas consistentes de melhoria de qualidade, discussão de currículo, análise de disciplinas entre outras tentativas de formação docente e discente.

Assim sendo, a Comissão contextualizou seu trabalho em uma visão abrangente do papel dos processos avaliativos, sem dissociar estes da necessária regulação do Estado para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto. Com essa ação, o Estado reconheceu a importância de uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação superior brasileiro, respeitando sua diversidade e tornando-a compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia, na visão de Griboski (2014).

Outros dados para a avaliação seriam advindos de um exame do Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia). O exame seria aplicado a uma amostra de alunos do segundo e do último ano das IES, com o intuito de analisar os processos educativos em cada área de conhecimento - além de informações estatísticas coletadas regularmente pelo MEC. O exame do Paideia funcionaria, para a Comissão, como instrumento de informação para avaliação da instituição, de acordo com Medida Provisória (MP) nº 147, de 16 de dezembro de 2003. Após muitas discussões, foi definida a aplicação do exame, porém somente como parte da avaliação e não do seu todo, embora tenha sido articulado com as demais dimensões do Sinaes, dentro de uma filosofia e de uma lógica de avaliação educativa e não de uma lógica mercadológica de competitividade, como fazia o ENC.

O Paideia seria aplicado aos estudantes, mas seus resultados seriam articulados aos processos de avaliação interna e externa. Foram criadas duas comissões que estariam diretamente ligadas ao gabinete do ministro da educação: Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (Conav), que deveria estabelecer linhas acadêmicas de avaliação; e a Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Conapes)<sup>42</sup>, que deveria deliberar sobre critérios, métodos e procedimentos da avaliação (BATISTA, 2020). Destaca-se na MP sobre a autoavaliação, que as IES públicas e privadas estariam obrigadas a constituir a CPA no prazo

---

<sup>42</sup> A Conapes passou a denominar-se Conaes com a promulgação da lei do Sinaes nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004)

máximo de 90 dias e essa comissão teria interface de atuação e prestação de contas à Conapes. Essa conexão prevê uma contradição em relacionar um processo formativo de autoavaliação com a obrigatoriedade de uma prestação de contas. O princípio da contradição, presente nessa lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.

A ênfase da proposta da CEA está na avaliação institucional e na visão de totalidade, articulação e integração entre as estruturas da educação superior em uma visão sistêmica. Portanto, os aspectos qualitativos prevalecem, sem abstrair os quantitativos, fundamentados em 10 (dez) dimensões <sup>43</sup> (LOPES, 2019). A proposta original da CEA teve menos atribuições do que o previsto inicialmente, passando de agência executiva para consultiva. O foco da avaliação da comissão era na instituição e a lei incorporava a avaliação de cursos e do desempenho dos estudantes como de igual relevância e independentes da instituição. Além disso, o documento também estabelece a avaliação em uma escala de cinco níveis, o que retoma a política de resultados.

O então Ministro de Educação Cristovam Buarque desconsiderou o trabalho realizado pela CEA, encaminhando à Casa Civil, no lugar da proposta empreendida por um segundo projeto com a sugestão de uma espécie de índice para medir a qualidade da educação superior do país. Foi proposto o Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), inspirado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas. Desse modo, o IDES seria a síntese de quatro índices: i) a avaliação do ensino (características e produtividade do corpo docente); ii) a avaliação da aprendizagem (um exame nacional); iii) a avaliação da capacidade institucional (infraestrutura); e iv) a avaliação da responsabilidade social, principalmente as atividades de extensão universitária (Brasil, 2003). O IDES, portanto, apoiava-se na avaliação somativa, tendo o seu resultado expresso em um único número, induzindo o *ranking* das instituições.

A segunda proposta de avaliação encaminhada por Cristovam Buarque, intitulada Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes), foi apresentada pela Medida Provisória (MP) nº 147, 15 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), recusada pelo Congresso Nacional. O Sinapes tinha como finalidade avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a

---

<sup>43</sup> As dez dimensões do CEA eram: 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 (LOPES, 2019).

responsabilidade social das IES avaliadas. Essa proposta recuperou apenas parcialmente os princípios emancipatórios da primeira, com o foco da avaliação da comissão era na instituição, conciliando-os com a visão regulatória proveniente da época do “Provão”, tendo o seu resultado expresso em um único número, induzindo o *ranking* das instituições. O Sistema teve ênfase nos aspectos quantitativos com a proposta de estabelecimento do IDES, sem abstrair os aspectos qualitativos. Segundo), a tarefa histórica, portanto, é a destruição e a superação do capitalismo e não apenas a sua negação. Assim sendo, a ideia de criar uma nova proposta de avaliação seria uma tentativa de superar a avaliação regulatória e classificatória que orientava a educação superior.

Com a aprovação da proposta da CEA, prevaleceu-se, então, a conciliação de interesses político-ideológicos. Assim, ao passo que se prosseguia com as alterações ao ser submetida aos níveis de decisão, o texto foi sendo reformulado no entrelaço de interesses de grupos e frações de classe, de modo que alteraram significativamente alguns aspectos do documento original. Por fim, a nova proposta mantém a valorização da responsabilidade social dos cursos e das IES que os ofertam, e dá maior ênfase à avaliação dos cursos, como o sistema adotado no governo anterior, aproximando o conceito de avaliação ao de medição (LOPES, 2019). Portanto, em 2004, com a proposta da CEA, foi instituído o Sinaes juntamente com seus instrumentos de avaliação institucional e autoavaliação, propondo mudanças nas práticas de avaliação da educação superior.

### ***2.2.1 Implementação da Lei do Sinaes e sua inter-relação com a avaliação e a regulação***

No início de 2004, o presidente Lula realizou uma reforma ministerial, colocando à frente do MEC, Tarso Genro (27/01/2004 a 29/07/2005), após a demissão do ministro Cristovam Buarque. O novo ministro apresentou uma proposta que alterou totalmente o conteúdo da MP nº 147/2003. Ao ser aprovada no Congresso Nacional, a lei recebeu o número 10.861/2004 e foi sancionada pelo Presidente da República, em 14 de abril de 2004. Posteriormente, o Sinaes, sob a supervisão do próprio Ministério da Educação, foi regulamentado pela Portaria do MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004.

A proposta de construção do Sinaes, antes de tudo, deve ser coerente com um conjunto de princípios, critérios, pressupostos e premissas que lhe servem de fundamentação conceitual e política e, também, de justificação para a operacionalização dos processos. Para tanto, ficou definido como princípios do sistema: educação é um direito social e dever do Estado; valores

sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade; continuidade (INEP, 2009). Em conformidade com os princípios, as premissas, pressupostos e critérios anteriormente colocados, é importante entender que os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentada.

As IES devem prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, sobre o cumprimento de suas responsabilidades, dado seu caráter social. Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado deve implementar os instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoramento. Pode-se afirmar que avaliação não é só uma questão técnica, é também um forte instrumento de poder, objeto de disputas.

Quanto aos princípios apontados nessa seção, pode-se afirmar que o Sinaes, no início, incorporou em sua lógica princípios e diretrizes do Paiub, entre eles, o “compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da auto-avaliação [sic] com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 197)”.

No que se refere aos princípios do Sinaes, os processos de avaliação institucional e de regulação passaram a ser desenvolvidos de maneira integrada, de modo que os processos e os resultados da avaliação formassem um complexo banco de dados que pode subsidiar desde a análise do desempenho dos estudantes, das características do corpo docente, dos resultados da autoavaliação institucional. A aprovação do Sistema em uma relação à visão marxista, pode-se afirmar que em todas as coisas lutam duas forças contrárias, forças internas que se movem, ora no sentido da afirmação, ora no sentido da negação. Esse movimento gera contradições e destas contradições advêm as mudanças. Por meio das contradições, a realidade passa por constantes mudanças e transformações, agregando-se diversos fatos e transformando-se em uma outra realidade.

De acordo com lineamentos gerais e indicadores comuns, cada instituição realizará uma autoavaliação, que se completa a cada três anos, e que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. Assim sendo, após a aprovação do Sinaes, houve o retorno das velhas práticas de avaliação regulatória negada pelo Sinaes na sua concepção. Entretanto, à implantação do Sinaes

se deu em um país mergulhado em uma ideologia neoliberal, sob uma administração pública brasileira baseada em uma gestão patrimonialista, burocrática e gerencial. Pode se ver o poder político, impondo condutas a todos os membros sociais através do uso do monopólio da força. Para Weber (1988) o poder é a imposição da vontade de uma pessoa ou instituição sobre os indivíduos. A problemática da legitimidade ocorre pela possibilidade de utilização do poder político para fins individuais, como benefício de determinado grupo social. Assim sendo, é o Estado quem detém o poder legítimo sobre os cidadãos, exercendo a dominação legal, contrariando a visão marxista do poder emergir da sociedade civil. Para os dominadores a dominação precisa ser mantida, [...] para os dominados [...] problematizada em vista de sua superação” (CURY, 1986. p. 47).

Nessa ótica, se estabelece a avaliação na UEG, uma instituição pública, subserviente ao governo estadual, com características centralizadoras, burocráticas, parte de um modelo de Estado gerencialista e clientelista. Para tanto, a lei do Sinaes é coerente com a concepção do Estado avaliador adotada pelo governo FHC, pois remete à ideia de que compete ao Estado apenas avaliar e controlar as IES. A implementação do Sinaes nas IES públicas federais e da rede privada, ocorreu pela obrigatoriedade, e não incorporou o princípio da adesão voluntária do Paiub. A hegemonia do poder se estabelece coadunada aos interesses políticos partidários, econômicos e ideológicos. Segundo as ideias de Cury (1986) “as relações sociais são relações ideológicas porque, a dizer o mundo, representá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe” (p. 46). Para tanto, as relações políticas são entendidas de modo global, quando também referidas às representações e conceituações.

Assim sendo, o Sinaes valoriza o mercado como mecanismo de alocação de recursos escassos, inicia uma política de gerenciamento à distância, garantindo qualidade e responsabilidade social através de processos de avaliação em lugar dos de intervenção e de controle direto (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). A sua constituição se deu via modificações, negações e incorporações de elementos diversos, tais como as concepções de avaliação e qualidade, instrumentos, sujeitos e finalidades.

A contradição na implantação do Sinaes é inerente ao movimento da história. A realidade não é única, pré-determinada ou proveniente de fenômenos imutáveis, logo, não é possível negar a existência e importância da contradição. De acordo com Kuenzer (2011, p. 65), historicamente, fatos se opõem dialeticamente, “um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas”. Em suma, a realidade é composta de relações antagônicas entre

elementos que se completam e se excluem mutuamente. Dessa forma, a partir da implantação do processo avaliativo, foram realizadas adaptações necessárias nas IES, momento em que a avaliação passou por diversas fases, da resistência inicial, até a sua adesão e consolidação. Principalmente, no que tange a obtenção de subsídios para os aperfeiçoamentos necessários ao julgar que o Sinaes vem se distanciando consideravelmente de sua proposta original, de focalizar na autoavaliação institucional, uma avaliação mais formativa. Esse distanciamento propõe desequilibrar as devidas importâncias de cada um de seus três pilares: a avaliação institucional, avaliação de cursos e a avaliação de desempenho.

Com efeito, o alinhamento entre Conaes e Daes/Inep fortaleceu o Sinaes e permitiu que se mantivesse em estreita sintonia com as bases epistemológicas definidas pela CEA em 2003. Em especial, podemos destacar o vigor dado à autoavaliação na formulação e reformulação dos instrumentos de avaliação elaborados por essa diretoria entre 2006 e 2015 (FERNANDES, 2017). A referida diretoria passou a desempenhar relevante apoio à Conaes, não só na formulação de diretrizes para avaliação, mas também na elaboração dos instrumentos e de sua metodologia.

Em análise, o sistema estimula a preocupação com performances, resultados e prestação de contas à sociedade. A autoavaliação, primeira etapa do processo tem subsidiado a avaliação externa, sem protagonismo na tomada de decisão da gestão. E as IES tornaram-se responsáveis pelos resultados obtidos na avaliação, cabendo a elas atender as demandas do Estado- regulador.

Por meio da autoavaliação institucional, com a participação da comunidade acadêmica, busca conhecimentos sobre a realidade das IES e os significados acerca do conjunto das suas atividades para melhorar a qualidade educativa. Todavia, o desenvolvimento da avaliação segue na perspectiva formativa, vai depender do modelo de gestão que está à frente da IES, pode ser conservadora e/ou mais democrática.

Diante do exposto, a implantação do Sinaes ocorre em sintonia com o Estado/Poder Público, que determina legalmente que os cursos precisam ser avaliados para fins de regulação, sendo para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e renovação de credenciamento das IES. Em vista disso, é estabelecido um conjunto de orientação e normas para a materialidade dessa ação (QUEIROZ, 2014). A regulação passou a assumir a hegemonia do sistema avaliação e, em consonância a esse fato, a avaliação do Enade passou a ser hegemônica em detrimento da autoavaliação institucional, contrariando a essência filosófica do Sinaes. Assim sendo, a categoria qualidade foi definida a priori em razão da

indissociabilidade entre esta e a avaliação da educação superior como política pública e, ainda, e da sua relação com a regulação.

A partir dessa análise da relação da qualidade com a avaliação/regulação, emerge novas contradições no processo avaliativo do Sinaes. Em conformidade com o pensamento de Marx (1985), esse movimento dialético só é possível pela coexistência dos lados contraditórios da realidade, que fazem com que eles divirjam, convirjam e resultem em uma outra categoria. Logo, a contradição é intrínseca na relação regulação/qualidade, não diferente, e é o que faz com que ela se transforme por meio das mediações na sua totalidade.

Em suma, a criação do Sinaes se deu por meio de duas concepções contraditórias, uma considerada o lado bom, a avaliação formativa, do outro o lado mau, a regulação por meio do Enade e os indicadores. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. Faz-se uma analogia com Marx (2017), o constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão em uma categoria nova. A autoavaliação representou a negação do Enade, como política de avaliação formativa, em uma tentativa de negar a avaliação regulatória e classificatória que orientava a educação superior. Todavia, as duas concepções são importantes, mas precisam encontrar um equilíbrio entre a avaliação e a regulação.

### ***2.2.2 Análise crítica dos instrumentos de avaliação do Sinaes***

A criação de componentes do Sinaes estabelece uma compatibilidade entre a avaliação e a regulação, ao considerar que são dispositivos para coleta e informações que vão subsidiar as avaliações com objetivos, finalidades e alcance variados. Na educação superior os instrumentos de uso comum de avaliação tem sido provas e testes de larga escala.

Esses instrumentos estabelecem a relação entre o Estado-avaliador e regulador. Nessa linha de argumentação, o Estado interfere de maneira mais específica no sistema e nas instituições. Em sua globalidade, o Sinaes é formado por um conjunto de avaliações realizadas por metodologias distintas, observadas em diferentes momentos e incluindo os mais diversos sujeitos institucionais. Em face, a conclusão mais completa possível quanto ao funcionamento das instituições de educação superior brasileiras, independentemente do tamanho, da natureza administrativa e da organização acadêmica.

A partir da aprovação da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), a política de avaliação foi guiada pelo Sinaes e executada por meio da Avalies (autoavaliação e da avaliação externa das IES), pela Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e pelo Enade. O sistema prevê a

coexistência e a articulação entre essas modalidades avaliativas, além de contar com instrumentos e agentes diversos, como o Censo da Educação Superior e o Cadastro de cursos e instituições.

Os instrumentos da avaliação institucional foram criados para traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Esse conjunto tem a missão de identificar mérito e valor das instituições, cursos e programas; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (BRASIL, 2004). Entretanto, Dias Sobrinho (2002) assevera que onde há avaliações externas controladoras bem consolidadas, dificilmente prosperam as autoavaliações. A ênfase na medição e na classificação produz, correlativamente, entre outros efeitos, a perda da função diagnóstica de fornecer elementos de reflexão aos professores e estudantes, o engessamento curricular, a desvalorização da autoavaliação, a burocratização dos processos avaliativos.

Esses instrumentos subsidiam os atos autorizativos de cursos - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância, credenciamento, recredenciamento e renovação de credenciamento das IES. A seguir é apresentada uma síntese dos pilares do Sinaes, no que se refere aos objetivos e à metodologia.

**Quadro 3 – Síntese dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) quanto aos objetivos e à metodologia Brasil – 2004**

Indicadores	Avaliação das instituições de educação superior (Avalies)	Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)	Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade)
<b>Objetivo</b>	Identificar o perfil e o significado da atuação das IES, analisando em dez setores, o que implica autoavaliação e avaliação diferentes dimensões <sup>44</sup> externa (artigo 3º). atividades, cursos, programas, projetos e	Identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (artigo 4º).	Aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação (artigo 4º).

<sup>44</sup> As dez dimensões da avaliação institucional, previstas na Lei do Sinaes, já foram citadas na introdução desse trabalho, entretanto, para facilitar a leitura serão mencionadas novamente: Missão e PDI; Política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; Responsabilidade social da IES; Comunicação com a sociedade; Políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; Organização de gestão da IES; Infraestrutura física; Planejamento de avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004).

Indicadores	Avaliação das instituições de educação superior (Avalies)	Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)	Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade)
<b>Metodologia</b>	Avaliação Interna (autoavaliação): realizada pela CPA de cada IES Avaliação Externa: realizada pelas comissões do Banco de Avaliadores (BASis).	A avaliação <i>in loco</i> é realizada pelas comissões do BASis <sup>45</sup> . Ocorre quando uma instituição solicita autorização para abrir um curso. 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> .	A prova é anual. Atualmente é aplicada a todos os concluintes, sendo a periodicidade trienal de aplicação aos estudantes de cada curso de graduação.

Fonte: elaborado pela autora. com base na Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004)

Esses instrumentos que constituem o sistema — Avalies, ACG e Enade — agregam valor ao curso e à IES quando vistos de forma articulada, entretanto, para fins de proposição de melhoria, apresentam uma falsa aparência de totalidade. Conforme Griboski (2014), a integração dos instrumentos produz mais do que a soma dos resultados de cada avaliação, ao contrário do que se esperaria se fossem considerados isoladamente. Logo, no modo de se articularem e de constituírem em uma dada totalidade, os processos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto.

O ponto inicial da Avalies trata da autoavaliação institucional, tem-se a avaliação externa *in loco* realizada nas IES, com o objetivo de levantar informações sobre o funcionamento da instituição na sua totalidade. A avaliação interna e/ou autoavaliação é vista como um processo normativo no Brasil, que pode ser interpretada como uma importante estratégia de diagnóstico e gestão universitária. No contexto do Sinaes, a autoavaliação surge como um instrumento capaz de gerar um olhar reflexivo da IES sobre si mesma, revelando as suas potencialidades e fragilidades e, por conseguinte, impulsionando tomadas de decisões em prol da qualidade. É por meio de sua práxis que os sujeitos da pesquisa interpretam dialeticamente a realidade; a *práxis* tem primazia em relação à teoria. Refletindo sobre esse processo, faz-se uma analogia com o pensamento de Marx e Engels (1996), que ressalta a questão de saber se ao pensamento humano pertencer à verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. Na prática as IES devem consolidar-se nesse processo de análise e reflexão por meio da CPA. Cabe, portanto, às CPAs, o papel importante de articulador interno, além de, e sugerir procedimentos operacionais que

<sup>45</sup>O BASis é um cadastro nacional e único dos docentes responsáveis pela avaliação *in loco* dos cursos de graduação e das instituições de educação superior. O Sinaes é responsável pela avaliação das instituições e dos cursos, feita a partir da avaliação *in loco*, e do desempenho dos estudantes, por meio do Enade. O objetivo é melhorar a qualidade da educação superior brasileira e orientar a expansão da oferta de vagas (INEP, 2020).

contribuam para a definição de uma metodologia de atuação sistêmica, especialmente quanto ao planejar, organizar e aplicar coerentemente a avaliação da instituição, conforme disposto nas orientações legais, e fortalecer o processo de avaliação como busca da melhoria contínua da educação superior no país. Entretanto, as comissões têm sido subsumidas pelo poder da gestão/Estado, ao transformá-la em uma atividade simplesmente burocratizada, sem protagonismo nenhum. Nas IES privadas seguem o roteiro de autoavaliação a fim de atender a lei do Sinaes, e nas IES públicas, nem sempre é disponibilizado carga horária, espaço físico para docentes para tal fim.

Para tanto, o objetivo da autoavaliação institucional na práxis é avaliar a IES de maneira global, na tentativa de identificar a coerência entre a missão e as políticas institucionais realizadas, visando à melhoria da qualidade institucional. A CPA como organizadora e executora da autoavaliação deve produzir os relatórios pela IES. O relatório institucional deverá conter um relato avaliativo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>46</sup> e, especialmente, uma síntese histórica dos processos de avaliação interna e externa da IES e de seu planejamento, bem como as ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações.

Entretanto, Queiroz (2008) e Gonçalves (2016) destacam que, apesar do reconhecimento do potencial formativo, a concretização da autoavaliação depende de mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição. E que a instituição precisa compreender o que é a autoavaliação e qual a importância dela, dos agentes que a coordenam e do uso dos resultados. É preciso criar laços de pertencimento com a autoavaliação, e não somente uma participação passiva, como meros produtores de informações ou desempenhando papel de receptadores. Para isso, precisa-se criar uma rotina direcionada e controlada de apreensão das dimensões do curso e produção de um relatório que cumpram com a finalidade para a qual foi designado, isto é, o trabalho da avaliação *in loco*— aqui entendido

---

<sup>46</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento de planejamento estratégico que reúne as metas e os métodos propostos pela instituição para a sua caminhada durante cinco anos. É elaborado para um período de 5 (cinco) anos como o documento que identifica a IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. Como dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI, destacam-se: LDB nº 9.394/1996, Lei nº 10.861/2004, Decreto nº 2.494/1998, Decreto nº 5.224/2004, Portaria MEC nº 1.466/2001, Portaria MEC nº 2.253/2001, Portaria MEC nº 3.284/2003, Portaria MEC nº 7/2004, Portaria MEC nº 2.051/2004, Portaria MEC nº 4.361/2004, Portarias Normativas nº 1/2007, Portaria Normativa nº 2/2007, Resolução CES/CNE nº 2/1998, Resolução CNE/CP nº 1/1999, Resolução CES/CNE nº 1/2001, Resolução CP/CNE nº 1/2002 (artigo 7º), Parecer CES/CNE nº 1.070/1999.

como uma atividade produtiva que visa a um determinado objetivo, cujo resultado tem valor de uso no campo da educação superior.

No caso das instituições estaduais, embora previsto na legislação, conforme pesquisa de Botelho (2016), nem sempre os resultados da autoavaliação não são efetivamente utilizados pelo CEE 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 não são utilizados pelo Inep para a atribuição do CPC e do IGC às Universidades estaduais. Entretanto, essa discussão se faz de maneira e mais efetiva no capítulo 3. Dias Sobrinho (2010) concluiu que a 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.

Assim, outro aspecto a ser analisado no Avalies trata-se da avaliação externa realizada *in loco* nas IES por comissões de especialistas designados pelo Inep para avaliar as instituições e os cursos. Nas IES federais e nas instituições da rede privada, a avaliação *in loco* é realizada por comissões externas seguindo um calendário do ciclo avaliativo<sup>47</sup>, em que as avaliações institucionais externas aconteceriam compostas a partir do Banco de Avaliadores – BASis (BRASIL, 2004, 2010). Os sistemas estaduais de educação superior, conforme expressa o art. 17 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), compreendem as instituições de ensino por eles mantidas e as IES mantidas pelo poder público municipal, como mencionado anteriormente. Nesse caso, a avaliação *in loco* nos estados brasileiros ocorre sob a orientação e organização dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

Os resultados das avaliações são utilizados como subsídios à regulação, para fins de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior. Contudo, a tendência quantitativa e de *ranqueamento* das avaliações institucionais externas geram maior repercussão na sociedade, sendo que, em alguns processos podem ser dispensadas as avaliações *in loco* em decorrência de conceitos obtidos pelos indicadores de qualidade como IGC e CPC. Essa prerrogativa é contraditória, uma vez que as avaliações periódicas realizadas pelos avaliadores

---

<sup>47</sup> O ciclo avaliativo compreende a realização periódica da avaliação de instituições e cursos superiores, tendo como referência as avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento (NR) (Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010), revogada pelo Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018). O ciclo avaliativo do Sinaes, os cursos superiores de graduação dividem-se em três grupos, tomando como base a área de conhecimento, no caso dos Bacharelados e Licenciaturas, e os eixos tecnológicos, no caso dos Cursos Superiores de Tecnologia. (BRASIL, 2019).

*ad hoc* do Inep, estão previstas na Lei nº 10.861/2004 como condição *sine qua non* para concessão dos atos autorizativos. Entretanto, no Decreto nº 9.235/ 2017 (BRASIL, 2017), dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES. Registra que “os atos autorizativos serão renovados periodicamente, conforme o artigo 46 da Lei nº 9.394 de 1996, e o processo poderá ser simplificado de acordo com os resultados da avaliação, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2017). Nesse caso, IES com conceito maior que três (3) podem ser dispensadas da visita *in loco*. Essa prerrogativa também tem sido utilizada pelos Conselhos estaduais, inclusive no que diz respeito à dispensa da visita para os cursos com CPC acima de 3, como é o caso do CEE/GO.

Sousa e Fernandes (2015) ressaltam, portanto, que os indicadores de qualidade concedem bônus regulatórios às IES que obtêm resultados satisfatórios nos mesmos, como a renovação automática dos atos regulatórios de seus cursos, autorização de novos cursos sem avaliação *in loco*, acesso a programas especiais de financiamento do governo federal, entre outros. Essa metodologia de bônus às IES com conceito maior 3 também foi adotada pelos conselhos estaduais, inclusive o de Goiás, no que se refere à avaliação *in loco*.

Ao lado das avaliações institucionais externas estão as autoavaliações, realizadas pelas instituições de ensino e constituídas no âmbito de cada IES, cabendo à CPA a atribuição de coordenar, conduzir, sistematizar e prestar contas ao Inep a respeito das informações levantadas pelos processos avaliativos internos. Entretanto, Batista (2020) aponta que tem IES no Brasil que não tem a CPA organizada para tal atribuição, sendo ainda um desafio por parte das instituições.

A autoavaliação institucional seria o ponto central do sistema ao qual seriam incorporados as informações e os resultados do Censo da Educação Superior, cadastro das IES, avaliação da pós-graduação, etc. O processo avaliativo teria como princípio a globalidade, sendo o curso e o aluno avaliados em função da totalidade institucional. Entretanto, 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.”

O processo de avaliação *in loco* de cursos de graduação e instituições de educação superior, conduzido pelo Inep, transcorre no contexto do fornecimento de referencial básico ao processo decisório de regulação e supervisão da educação superior, realizado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC). Também atua para subsídio do conhecimento e da decisão, por parte da sociedade em geral, sobre a qualidade da educação

superior no Brasil. As avaliações são orientadas por Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE) ou por Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que objetivam retratar, de forma fidedigna, os objetos de avaliação que integram cada instrumento, contribuindo para a tomada de decisão de Estado em políticas públicas, para a informação da sociedade e para o fomento da melhoria da qualidade da educação superior no país. Entretanto, as instituições de educação superior, por sua vez, reproduzem o discurso hegemônico, passando a dar mais atenção para a avaliação *in loco* em detrimento à avaliação interna, visto que esta não produz resultados e consequências de visibilidade, para a comunidade acadêmica e para a sociedade (BATISTA, 2020).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as avaliações externas estimulam o investimento financeiros das mantenedoras em estrutura física, pessoas, pesquisa, projetos e programas de extensão para o cumprimento dos indicadores normativos e para bons resultados nas avaliações. Enquanto a autoavaliação ocorre por meio dos sujeitos envolvidos com a instituição durante um ano letivo, estimula a verificação dos pontos positivos e negativos, podendo replanejar as ações, visando de fato garantir a qualidade da instituição. Essa prática avaliativa em um Estado regulador e capitalista, tem pouca ou nenhuma repercussão.

Na avaliação externa as IES declaram suas informações no preenchimento de um *checklist*<sup>48</sup> em um formulário eletrônico — o e-MEC<sup>49</sup> — acerca de sua infraestrutura, corpo docente e projeto pedagógico do curso, e é complementado por avaliação de especialistas. Entretanto, Queiroz (2014) crítica essa materialização, por ela apresentar as condições reais de ensino de um curso através do preenchimento de um *checklist*. A autora critica ainda a possibilidade de alcance da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos somente por meio dessas três dimensões<sup>50</sup>, ao considerar que as IES se preparam para responder a esse *checklist* de acordo com as intencionalidades da instituição. Esse pensamento vai contra a ideia da totalidade, em que “as relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo”. (MARX, 1985, p. 107). Não observar a totalidade é desconsiderar o movimento dialético

---

<sup>48</sup>Esse *checklist* é um compilado de documentos solicitados pelos avaliadores designados, com base no Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais e dos cursos.

<sup>49</sup>O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos por esse sistema. É regulamentado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006),

<sup>50</sup> Na avaliação externa *in loco* está previsto para o Conceito Institucional – CI, que considera as dez dimensões avaliativas definidas no artigo 3º, incisos I a X da Lei nº 10.861, de 2004; e para o Conceito de Curso – CC, considera apenas três dimensões — organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas (BRASIL, 2004).

presente nos acontecimentos cotidianos. A partir do momento a avaliação externa perde seu objetivo, a relação com os demais fatores que envolviam o processo foi perdida. A exemplo da citação de Queiroz (2014), algumas instituições alcançam um bom conceito, sem ter as condições ideais de qualidade para o seu funcionamento, sendo expressos em cinco níveis, de 1 (um) a 5 (cinco), em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória.

Na avaliação *in loco*, a comissão avaliadora atribui os conceitos a cada indicador, com as devidas justificativas. O relatório apresenta disparidade nos pesos e indicadores, além disso, a comissão tem problema no preenchimento dos relatórios. Para Meneguel e Bertolin (2003) “trata-se de um formulário extenso que não possibilita ao avaliador imprimir um ‘olhar’ formativo, pois a necessidade e preocupação de ‘checar’ os itens solicitados tornam-se maiores que a de buscar integrá-los de modo a produzir uma visão integral e integrada do curso” (p. 126).

A prática das avaliações externas, acontece justamente com a apreensão do momento em que se encontra a IES e o curso, não sendo considerado o histórico institucional, as evoluções, o percurso formativo pelo qual o objeto de avaliação passou. Nesse aspecto, Meneguel e Bertolin (2003) questionam a legitimidade das visitas *in loco*, pois não ocorre avaliação, apenas checagem do que está descrito no relatório, coletar dados — o avaliador vai à IES para ver se o que está escrito de fato existe/acontece, nada mais. A avaliação *in loco* ocorre por sujeitos externos a instituição em um curto período, sendo no máximo dois dias para a avaliação dos cursos e três para a avaliação da IES. As instituições se preparam para receber a visita externa, há uma padronização dos processos e documentos exatamente de acordo com o prescrito na legislação para apresentar aos avaliadores no intuito de conseguir uma boa avaliação.

Em suma, o processo de avaliação externa é decomposto em duas fases: a pesquisa exploratória – análise do relatório da CPA, documentos da IES, informações, entrevistas – e o relatório da avaliação institucional. Na avaliação externa, além da análise do relatório produzido pela CPA, leva-se em consideração a avaliação de desempenho dos estudantes através dos resultados do Enade.

Ao que se refere a valorização dos indicadores de qualidade acarretou um processo avaliativo mais relacionado à medida e ao controle de indícios de resultados quantificáveis, sem a preocupação com uma produção de significados ou questionamento sobre a relevância científica e social dos conhecimentos constituídos ou replicados. Entretanto, a partir dos

governos de extrema direita, a verificação *in loco* tem ficado cada vez mais subjetivo, valorizando a autorregulação.

A composição o conceito final de um curso de graduação depende dos resultados do Enade. O Exame é um dos instrumentos do Sinaes indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação a partir dos resultados obtidos pelo desempenho dos estudantes e é aplicado desde 2004. Entretanto, de 2004 até os dias atuais, mudanças significativas foram sendo implementadas com o intuito de avançar na universalização do Enade, de maneira que contemplasse maior participação dos estudantes e houvesse, conseqüentemente, maior fidedignidade dos seus resultados e controle por parte do Estado junto as IES.

Diante da composição dos instrumentos de avaliação, com a implementação do Sinaes, o Enade passou a substituir o ENC a prova era censitária<sup>51</sup>, aplicada anualmente<sup>52</sup>, assim como o ENC. O Enade ganhou centralidade na avaliação institucional dos resultados, prevalecendo nele a regulação e o controle. Nesse sentido, Afonso (2012, 2013) alerta para o notório crescimento do uso de técnicas de *accountability* como já visto no capítulo 1, de contexto regulatório, nas fases do Estado avaliador no Brasil.

Essa nova forma de regulação, a *accountability*, trata de dispositivos de avaliação do desempenho das instituições, na referida pesquisa tratar-se-á das instituições de educação superior. Na educação pode ser compreendida em dois movimentos: diagnóstico e contabilização. Esses dois movimentos agem como mecanismos de controle e reparo das falhas diagnosticadas entre objetivos e resultados. Nesse sentido, a prática de responsabilização na educação tende-se a expressar-se como avaliação externa, levando em conta as experiências dos alunos, bem como as práticas educacionais (PAULA; COSTA; LIMA, 2019).

Diante da aplicação das técnicas de *accountability* adotadas pelo Estado- avaliador no Brasil, o Enade é composto por uma prova para avaliação individual de desempenho do estudante e um questionário socioeconômico. O Enade apresenta-se como um exame de diagnóstico do desempenho acadêmico dos alunos e contabilização, de quanto acertou. Com efeito, este tipo de avaliação possibilita sanções que visam ajustar as IES, bem como suas práticas para qualificarem seus resultados nas avaliações. Nessa perspectiva, Goulart (2018) sinaliza que os dados levantados na avaliação do Enade não abrangem a totalidade das

---

<sup>51</sup>O Enade em 2009 passa da seleção em caráter amostral dos estudantes participantes para o modo censitário, com participação de todos os estudantes ingressantes e concluintes inscritos pelas Instituições de Educação Superior são convocados para fazer a prova (HORA, 2019).

<sup>52</sup>De acordo com a Portaria Normativa MEC nº 840/2018 (Brasil, 2018), o Enade será realizado todos os anos, em conformidade com as áreas de avaliação do ciclo avaliativo trienal.

dimensões desse sistema. Consequentemente, pensar a instituição em função do desempenho do estudante num exame no final do curso, seguramente não atende à avaliação institucional.

O Enade foi caracterizado como um instrumento para classificação e regulação das instituições e cursos. Conforme Canan e Eloy (2016), o Exame configura-se para além de um instrumento de avaliação, contudo, seus resultados tornam exequível a organização de *rankings* entre cursos e IES brasileiras. Este tipo de avaliação em larga escala condiciona a reformulação curricular dos cursos de graduação, influenciam gestão de cursos a busca de resultados positivos, implicando, desse modo, em estratégias para preparação do estudante.

O seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do exame. Esse indicador é calculado e divulgado para cada curso de graduação avaliado, identificado pelo código de curso do Sistema e-MEC, que é utilizado pelas IES na inscrição de estudantes habilitados no exame e para enquadramento de cursos em uma das áreas de avaliação do Enade. Em 2019 o exame já foi aplicado a 538.510 (quinhentos e trinta e oito mil quinhentos e dez) alunos concluintes de 40.427 (dez mil quinhentos e setenta) cursos, sendo avaliadas 44 áreas distintas (INEP, 2019). A atribuição do conceito final do Enade para os cursos, também em escala de 1 a 5.

Assim, no contexto da avaliação da educação superior especialmente, depois dos ajustes realizados a partir de 2008, como apresentado anteriormente neste texto tem-se em conta que o Enade é o ponto de partida e, também, o ponto de chegada da avaliação, pois

[...] tudo se inicia com a avaliação do estudante (Enade), que possibilita o cálculo dos insumos para compor o conceito preliminar de curso (CPC). Com a média dos CPCs, realiza-se o cálculo do indicador de qualidade da instituição (IGC) e, em seguida realizam-se as avaliações *in loco*, que podem ou não confirmar os resultados alcançados na avaliação e dar uma visão plena do padrão de qualidade da oferta da educação superior (GRIBOSKI, 2012, p. 182).

O Estado mantém seu protagonismo, contudo modificado para garantir a regulação, na responsabilização das IES. A prestação de contas à sociedade passa ser responsabilidade dos alunos, dos professores, dos gestores de cursos. Para se obter melhores resultados tem que se pautar na: eficiência, eficácia, liderança e avaliação de desempenho, como premissa de um Estado gerencialista/regulador. Na gestão pública brasileira, essas formas ganharam respaldo jurídico após a contrarreforma administrativa do aparelho do Estado governo de FHC em 1995 (BRESSER-PEREIRA, 1996). Essa inserção da racionalidade gerencial na educação superior

promove a disseminação de uma ideologia dominante que sustenta a sua lógica. Sob essa perspectiva mercadológica encontram-se o novo sistema educacional.

Botelho (2016) e Goulart (2018) indicam a desarticulação dos resultados dos instrumentos de avaliação no processo avaliativo e na gestão das instituições sugere o aprimoramento do Sinaes. As autoras propõem um tratamento mais orgânico aos três componentes desse sistema, além de mudanças na forma de divulgação. Assim, os resultados obtidos sobre a avaliação institucional permitiriam identificar as variáveis como potenciais barreiras ao uso dos resultados pelos gestores, revelando então um amplo foco de necessidades de melhorias e intervenções.

A partir do governo interino de Michel Temer (2016–2018) demonstra claramente a intenção na descontinuidade da perspectiva de atuação do governo Dilma Rousseff. Promoveu sucessivas mudanças de forma substancial, foi o caso das Portarias Normativas nº 7 e nº 8, de 2016 (BRASIL, 2016a; 2016b), que foram revogadas pela Portaria Normativa nº 15, também de 2016 (BRASIL, 2016c). A primeira prescrevia a construção de indicadores de qualidade com base em questionários de estudantes concluintes e de egressos. A segunda propunha a criação de indicadores de qualidade com ênfase no Enade; na trajetória dos estudantes considerando a permanência, desistência e conclusão; no desenvolvimento do corpo docente, levando em conta titulação, regime de trabalho e permanência; e nas ações de extensão. (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020). As mudanças tornaram o Estado menos regulador e mais flexível. O movimento dialético de construção da avaliação da educação superior, assim como a história a que se referem Marx e Engels (1996) não possui fim, pois é um processo cíclico e em permanente movimento, feito e transformado pelos homens e suas representações sociais.

No próximo item, de forma mais detalhada, é discutido como se deu o processo que culminou nos novos marcos da regulação da educação superior, e quais os seus impactos junto às IES e aos cursos de graduação a partir da criação dos indicadores de qualidade e o protagonismo do Enade.

### **2.3 Processo de avaliação, supervisão e regulação no contexto do Sinaes e seus impactos na qualidade das IES e dos cursos de graduação**

A concepção de eficiência e foco nos resultados proposta pelo Estado gerencialista, na reforma administrativa do governo FHC, em seu primeiro mandato (1995–1998), trouxe mudanças para o processo de avaliação e regulação no país. Foram introduzidas alterações no sistema, visando atender aos interesses específicos, em atendimento aos governos à época.

Considerando a totalidade e a complexidade do campo da educação superior, é possível dizer, por extensão, que há um abismo entre o ideal e o real, no que diz respeito à relação entre qualidade, avaliação e regulação. Hora (2019) aponta que a mediação entre esses elementos não se concretiza pelo fato de haver interesses difusos vinculados à política de avaliação. O que consta na legislação nem sempre é efetivado nas instituições. Em consequência, muitas vezes, o que ocorre é apenas uma adequação das IES aos princípios do Sinaes, o que pode garantir às instituições o seu funcionamento, uma vez que atendam às exigências regulatórias da política.

De acordo com o Decreto nº 9.235/2017 (BRASIL, 2017), a regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. No que tange a supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e das IES que os ofertam. E a avaliação será realizada por meio do Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

O Decreto sinaliza também, que as funções de supervisão e de avaliação poderão ser exercidas em regime de cooperação com os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais. No que se refere a educação a distância, as IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

No Sinaes a regulação pode ser entendida em uma analogia a partir da visão marxista, como o Estado, instrumento de dominação na política de avaliação da educação superior. As práticas avaliativas do sistema foram sofrendo alterações, como ação dos agentes econômicos, visando principalmente atender às demandas do segmento privado, impactando na gestão das IES. No pensamento dialético, a realidade educacional é contraditória, segundo Griboski (2014) a avaliação como política pública pode estar privilegiando as ações regulatórias do Estado voltadas aos interesses das grandes organizações educacionais e não à melhoria de qualidade da formação de estudantes preparando-os para a transformação social. Partindo desse pensamento, o debate sobre as políticas de educação superior passa pela necessidade de

articular-se à igualdade social e à universalidade, visto que as relações transformam a realidade e também o pensamento dos homens.

Nesse sentido, no Brasil prevaleceu a forte presença do Estado na organização e regulação da educação superior. Dessa forma, a autoavaliação em um Estado gerencialista, preocupado com resultados, tem tido menor importância no processo. O processo de avaliação nessa perspectiva permite à organização identificar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria de sua gestão com relação aos critérios de excelência, e planejar melhorias internas de suas práticas gerenciais que conduzam ao melhor desempenho institucional. Constata-se que nesse contexto, uma autoavaliação que não prevê a avaliação de resultados, valoriza a discussão e reflexão, perde o seu protagonismo em um Estado regulador.

O processo avaliativo, no que se refere à tríade avaliação, regulação e qualidade, está interligado, desde o início, com a criação dos programas de avaliação da educação superior na década de 1980. De acordo com a política de avaliação do Sinaes, o processo de regulação e a avaliação são responsáveis pelos resultados das IES e dos cursos, considerado qualidade no discurso oficial. Assim, são constituintes e constitutivas contradições e mediações no âmbito da educação superior, manifestando-se sob condições socialmente determinadas. Mas, efetivamente, o que se evidencia, ao longo de nossa história educacional, é a retirada sucessiva do papel do Estado no que se refere à expansão desse nível educacional no país.

Para Nunes, Fernandes e Vogel (2012) dado que a educação superior se tornou uma arena política de peso, com interesses de poderosos grupos econômicos, seria inevitável que um órgão de regulação viesse a ser criado, até porque a base legal para essa criação já constava na Reforma Gerencial do Estado, no governo de FHC. Embora a regulação tenha iniciado no nos dois mandatos do governo FHC no contexto da reforma, no governo de Lula, em seu primeiro mandato (2003–2006) foram incrementados, centralizaram sua atuação mais no controle que na regulação em si, esta entendida como imposição coercitiva e aquele, como ajustamento de contas.

Diante do exposto, o Sinaes compreende a avaliação e a regulação como partes essenciais do funcionamento e desenvolvimento da educação superior. Seu mecanismo analisa a correlação e, posteriormente, a condução das políticas de avaliação para a indução da qualidade, entendendo esses processos como dependentes entre si. A avaliação, serve para alimentar decisões de cunho regulatório, como também aponta para a emancipação como elemento intrínseco ao processo avaliativo. O Estado brasileiro reforça o papel de ente regulador e avaliador das ações federais.

De acordo com Fernandes, Griboski e Meneguel (2017), as políticas regulatórias e avaliativas e as entidades que orbitam em torno do Ministério da Educação (MEC) são classificadas em agências reguladoras (Conselho Nacional de Educação – CNE e Secretaria de Regulação da Educação Superior – Seres/MEC), e agências de avaliação (Inep), a Conaes, além da Capes. Todavia, as políticas regulatórias e avaliativas nas instituições estaduais têm legislação própria, podendo ou não seguir essa orientação — como apontado no capítulo 1 e será aprofundado na seção 2.4.

Na prática, a avaliação tem sido vista de forma descontinuada em decorrência das concepções e dos procedimentos de regulação adotados pelo Estado — a regulação como conjunto um de dispositivos legais com base na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no PNE instituído pela Lei nº 10.271/2001 (BRASIL, 2001) e o PNE com a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), portarias e decretos, como propostas para definir as normas e regras. Esse conjunto de leis prevê a delimitação dos espaços de avaliação e regulação, enfatizando, num primeiro movimento, cada instrumento com suas finalidades e especificidades, e depois as suas conexões. A legislação se traduziu como mecanismo de regulação capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais.

O processo de avaliação institucional tem se tornado mais burocrático, e menos emancipatório para as IES no Brasil com o Sinaes. A partir desse pressuposto, o uso dos resultados da avaliação pode ocorrer tanto com base nos princípios democráticos, visão mais formativa e reflexiva, quanto, também, a partir da visão mais burocrática/gerencialista, de se preocupar mais com o *ranking* de instituições, com exclusiva finalidade mercadológica e de padronização da qualidade.

Nesse sentido, avaliar não se trata de medir aspectos fragmentados, mas de avaliar articuladamente as diversas dimensões da instituição. A avaliação implica em debate estrutural, ético e político. Dias Sobrinho (2000) adverte que as principais dificuldades não são técnicas, mas políticas de vontade, de sentido comum, de sensibilidade pedagógica, de flexibilidade e de criatividade. A avaliação caracteriza-se como prática social geradora de múltiplos sentidos, embora a tarefa de avaliar uma instituição universitária implica em ter de lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissêmicas, incertas e dinâmicas. Avaliar significa levar em conta as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos sujeitos, os elementos estruturais e conjunturais.

Com efeito, a regulação aqui focalizada está associada à intervenção do Estado na condução da avaliação das políticas públicas. Sua principal finalidade é a de garantir o cumprimento das regras de funcionamento preestabelecidas para o sistema. O termo “regulação” está relacionado, em geral,

[...] ao objetivo de consagrar, simbolicamente, outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao "novo" papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de "modernização" da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal (BARROSO, 2005, p. 727).

A regulação é conduzida pelo poder público com a propositura de melhorar a qualidade das IES no campo da avaliação institucional e assume significados diferentes com na análise quantitativa. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Conaes e a operacionalização é de responsabilidade do INEP. Os resultados da avaliação institucional instituído pelo Sinaes constituirão referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior.

No sentido de afirmar a integração da avaliação e regulação e definir a responsabilidade de cada processo, dois anos depois da sanção da lei do Sinaes, foi promulgado o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006<sup>53</sup> (BRASIL, 2006), alterado posteriormente. A determinação, também chamada de *Decreto Ponte*, define os procedimentos de supervisão, regulação e avaliação da educação superior, e estabelece as atribuições entre diversos órgãos governamentais – MEC, CNE, Inep e Conaes.

A regulação proposta pelo decreto se daria por meio de atos administrativos autorizativos de credenciamento e reconhecimentos — em se tratando de IES —, e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento — quando se trata de cursos de graduação e sequenciais. Já a supervisão é realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta com a legislação, podendo culminar na aplicação de sanções que incluem a desativação de cursos e habilitações, intervenção, suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou

---

<sup>53</sup> O Decreto nº 5.773/2006, foi revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 e sofreu alterações com os Decretos Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007; Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013; Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016; Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2019.

descredenciamento. Para tal, esse documento adquire considerável importância nessa conjuntura sociopolítica, porque demarca as fronteiras entre avaliar, regular e supervisionar, bem como distribui as competências e funções aos órgãos do governo vinculados a esses processos. Assim, a indissociabilidade avaliação-regulação foi regulamentada.

O Decreto nº 5.773/2006 apresenta uma visão burocrática dos processos de avaliação e regulação, deixando claro o papel do Estado como dominante em todo o processo. Entretanto, a fim de cumprir com seus objetivos e atender às suas finalidades constitucionais e legais, a prescrição compreende a avaliação interna das instituições de educação superior como parte do processo. No documento são abordados o credenciamento e recredenciamento de instituições, o credenciamento de campus fora de sede, a alteração de manutenção, a oferta de educação a distância e a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

A fim de cumprir os objetivos do Sinaes, prevê a obrigatoriedade da avaliação interna nas IES. O documento estabelece diretrizes para a elaboração do relatório de autoavaliação, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições. Embora o processo de autoavaliação deva atuar de forma autônoma essa Comissão estrutura seu trabalho à luz de um roteiro sugerido pela Conaes e pelo Inep. A regulação se faz por meio da obrigatoriedade, determinação das diretrizes e prazos de entrega do relatório no sistema e-MEC.

Entretanto, essa definição de competências regulatórias, ou mesmo de poder, fica clara na forma descrita na Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2010), que prevê a participação de todas as IES no Sinaes, porém destaca a responsabilidade dos sistemas estaduais:

art. 61-L A realização de avaliações no sistema nacional não elide as atribuições de regulação e supervisão das instituições e cursos superiores, que permanecerão no âmbito das autoridades do sistema estadual ou do Distrito Federal, observados os limites de sua competência territorial (BRASIL, 2010).

Com essa referência, a participação IES no Sinaes ficou sendo opcional aos estados que podem, segundo seu interesse, firmar acordos de cooperação com o INEP e a Conaes. A norma dispõe, ainda, que na ausência de acordo de cooperação, as IES poderão submeter-se à avaliação

no sistema nacional voluntariamente, por adesão<sup>54</sup>, que é o caso da UEG e das IES estaduais como um todo. Nesse sentido, a regulação das IES estaduais se dá pelos CEE, que será discutida mais à frente, na seção 2.4 deste capítulo.

Em nível nacional, por meio da Portaria nº 12, de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), foram feitos vários ajustes no Sinaes com a introdução do IDD, do CPC e do IGC. O maior peso para a composição desses índices vem do Enade, fortalecendo a regulação no sistema da educação superior. Prevê ainda, que os resultados da avaliação externa como balizadores dos indicadores da avaliação interna da IES. Batista (2020) chama atenção, que foi somente no ano de 2008 que aconteceu a implantação do Sinaes na sua totalidade, já que em 2007 institui-se o sistema e-MEC e fixou-se o calendário do ciclo avaliativo, em que as avaliações institucionais externas aconteceriam nos anos de 2007 e 2008.

Nessa acepção, em 2011, contribuindo com o processo regulatório instituído na política de avaliação da educação superior, surgiu, na estrutura do MEC, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)<sup>55</sup>, com a atribuição de planejar e coordenar a formulação da política regulatória, além de processar as atividades de regulação e supervisão de instituições e cursos superiores. À medida que a lei do Sinaes foi sendo regulamentada pelos atos normativos do poder executivo, o processo de avaliação e regulação foi tomando contornos mais regulatórios.

O processo avaliativo tornou-se mais quantitativo que qualitativo. Passou a privilegiar as técnicas da econometria, em que consiste em uma série de ferramentas estatísticas que visam obter relações relevantes entre as variáveis a partir da aplicação de modelos matemáticos, em detrimento de uma avaliação mais participativa por parte da sociedade civil e das IES. Em face dessa discussão, Griboski (2014) alerta, sobre o fortalecimento da regulação no sistema educacional superior no Brasil, o Estado-avaliador desenvolve uma ação regulatória condicionada à ação institucional. O Estado abandona suas antigas funções educacionais e passa

---

<sup>54</sup>A adesão da instituição do sistema estadual ou do Distrito Federal ao Sinaes implica a avaliação institucional e a avaliação de todos os cursos da instituição. Na hipótese de denúncia do acordo de cooperação, as instituições do sistema estadual ou do Distrito Federal que o desejarem poderão permanecer submetidas às avaliações do Sinaes, na forma do *caput* (§1º e §3º do artigo 61-M da Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010) (BRASIL, 2010).

<sup>55</sup>A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é responsável pela formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de educação superior. A Seres foi criada em 17/4/2011 pelo Decreto nº 7.480/2011, absorvendo competências antes da SESu, da Setec e da extinta Seed (Secretaria do Estado da Educação) do Ministério da Educação (BRASIL, 2011).

a regular a totalidade do sistema por meio de avaliações periódicas, vinculadas ao financiamento público, conforme metas e objetivos a serem atingidos.

A respeito das mudanças que ocorreram no Sinaes ao longo dos anos, e os caminhos que foi tomando, ressaltam-se algumas modificações recentes. No ano de 2016, com o *impeachment*<sup>56</sup> da presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato, iniciado no ano de 2015, assumiu a presidência o seu vice, o Michel Temer (2016–2018). Essa mudança refletiu nos órgãos ligados à avaliação da educação superior, como MEC e Inep, este que passou a ter nova presidente — Maria Inês Fini (2016–2019). A partir daí o Sinaes passou por alterações diversas e o aparato legal de sua regulamentação foi profundamente alterado.

Um dos destaques ocorreu por meio do Decreto nº 8.754/2016 (BRASIL, 2006a), foram alterados alguns dispositivos do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006b). O novo Decreto 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 que serão regidas pela Seres. E se agravou no governo Michel Temer (2016–2018) as alterações na regulação das IES podem ser vistas definidas pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). Nesse Decreto a autoavaliação institucional, objeto dessa pesquisa é vista pelo documento como responsável pela condução dos assuntos acadêmicos de forma participativa junto aos órgãos colegiados. As informações que compõem as considerações finais dos Relatórios de Avaliação devem ser explicitadas nos relatórios de autoavaliação realizados pela IES. O artigo 1º, § 1º do decreto prevê que

[...] a regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 2017).

---

<sup>56</sup> De acordo com Bastos (2016), Dilma Rousseff não poderia ser acusada de corrupção, mas precisava ser afastada para que as apurações sobre corrupção fossem barradas, nesse caso, criando-se um pretexto para afastá-la de qualquer maneira. A acusação do processo de *impeachment* trata de questões relativas ao orçamento de 2015 e nada tem relação com as pedaladas fiscais de 2014 – que consistem na prática do Tesouro Nacional de atrasar de forma proposital o repasse de dinheiro para bancos públicos e, também, privados e autarquias.

Com este Decreto amplia-se a concepção de regulação e reafirma-se a coexistência de IES públicas e da rede privada no sistema de educação superior, ambos com a mesma avaliação estatal e com a reafirmação de garantia de padrão de qualidade. Diante dessa assertiva, o Decreto determina que a supervisão seja realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES que os ofertam. Assim sendo, o documento diminuiu a presença do Estado no processo avaliativo, principalmente no setor privado. As exigências foram atenuadas quanto às condições de ensino no que tange a titulação docente, regime de trabalho entre outras; e tornou-se mais subjetivo e menos objetivo. Esse novo marco regulatório trouxe impactos nas políticas públicas do setor, entre os quais: o aperfeiçoamento dos procedimentos e a desburocratização dos fluxos; os incrementos na utilização de bônus regulatório e o aumento de autonomia às IES; a previsão de acervos acadêmicos e bibliotecas digitais; e o maior equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos das avaliações *in loco* (OLIVEIRA, 2018).

Contudo, efetivadas as mudanças, em 2016, o governo Temer (2016–2018) se ampara na imagem de que a crise decorre do tamanho do Estado, mensagem que no senso comum equivale a afirmar que o crescimento das despesas do Estado decorre da corrupção do Partido dos Trabalhadores (PT) (LEHER, 2019). Em face, dá-se início ao desmonte da universidade pública brasileira e diminui-se as exigências, favorecendo a desregulação e a autorregulação das IES da rede privada.

Nesse contexto, prevalece a subjetividade do processo, significa, portanto, uma concessão de autonomia, a promoção da precarização das condições de oferta, contribuindo para uma maior mercantilização do ensino em desfavor das universidades públicas. As IES públicas sofrem principalmente com as dificuldades de gestão desses estabelecimentos. Isto é, as autarquias de educação superior não conseguem se atualizar em relação às práticas, à infraestrutura e à tecnologia, em detrimento com as instituições da rede privada.

Assim sendo, a forma como o Sinaes se configurou, ao longo dos anos, contribuiu para que a regulação visasse ao controle da qualidade e sua operacionalização acabasse negligenciando o caráter formativo da avaliação. Os indicadores do sistema são frágeis e não conseguem captar a complexidade e tampouco a heterogeneidade da educação superior e as particularidades dos cursos. Parafraseando Hora (2019), os resultados apontados demonstraram que a regulação assumiu um papel de destaque no Sinaes, fazendo com que a autoavaliação seja

um elemento coadjuvante, enfraquecendo assim o propósito de aferição e promoção da qualidade.

### ***2.3.1 Qualidade no contexto do Sinaes: indicadores de qualidade como protagonistas do processo avaliativo***

A qualidade da educação superior foi uma das categorias de análise de conteúdo que perpassam a construção do estudo estabelecida na introdução desse trabalho, com o propósito de apresentar evidências desse fenômeno como um dos responsáveis pela emancipação e/ou controle da avaliação institucional nas IES, e principalmente na UEG. Nesse movimento, tornou-se essencial a compreensão de como a qualidade se manifesta na utilização dos resultados dos processos avaliativos para fundamentar as resoluções e decisões da gestão das IES, e, principalmente, da UEG, *locus* dessa investigação.

A análise ocorre à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, na sua totalidade e desde o conhecimento específico, singular, até o particular. Marx (1998) anuncia que sem a reflexão sobre os fenômenos não seria possível compreender a essência da sua existência, pois, “se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência?” (p. 228). Assim, o termo qualidade não pode ser pensado isoladamente, pois trata de um conjunto inextricavelmente inter-relacionado e interdependente da sua relação com o Estado.

Nessa perspectiva, a qualidade como um conceito polissêmico, apresenta diversos significados, que variam conforme o contexto sociopolítico e cultural. É um conceito subjetivo, está relacionado às percepções de cada indivíduo e diversos fatores como cultura, produto ou serviço prestado. Contudo, Sousa, Seiffert e Fernandes (2016) asseveram que a qualidade não só é um conceito polissêmico, mas também um conceito em disputa pelos diversos atores ou grupos de atores, que, direta ou indiretamente, manifestam interesse pela educação superior, interferindo em suas políticas e nas agendas dos órgãos públicos. Apesar de não haver consenso sobre o significado de qualidade para explicar esse fenômeno, uma questão é fato: qualidade é um aspecto interdependente da avaliação e da regulação.

Portanto, sua definição e compreensão deve considerar as dimensões internas e externas às instituições educacionais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), além disso, o que é considerado qualidade pela academia pode conflitar com a qualidade buscada pelos governos, com aquela percebida pela sociedade ou, então, a que corresponde às demandas do setor produtivo. Desse

modo, a concepção de qualidade vem imbricada ao desenvolvimento dessas perspectivas, com tempos e espaços próprios.

Com a expansão do Estado-avaliador no final da década de 1990 e, principalmente, após a criação do Sinaes em 2004, a qualidade, como seu substrato, adquire força. Todavia, a padronização continua com a criação do Sinaes, como característica do Estado avaliador, tendo os indicadores de qualidade como protagonistas dos resultados da avaliação, principalmente no que tange o Enade. Assim sendo, a política de qualidade da educação superior no Brasil é definida pelo Sistema. Dessa forma, o Sinaes define a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta. A avaliação é vista como instrumento de medida e controle para responder às expectativas de eficiência e produtividade na educação superior brasileira.

Durante a vigência do Sinaes, vem consolidando um paradigma de avaliação que vai muito além de mera conformação a normas burocrático-legais e aos famigerados (pois geram fama) *rankings* (DIAS SOBRINHO, 2008). A avaliação da educação superior brasileira, em razão das recentes medidas do INEP, como apontado no item anterior, que trata da regulação, está deixando de ser uma produção de significados, questionamento sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, e passando a reduzir-se à medida e ao controle.

Em 2006 é formada a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA<sup>57</sup>) para observar os processos periódicos de avaliação do ensino superior e, também, julgar recursos interpostos por instituições de ensino superior. A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a), publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 239, de 13/12/2007 (BRASIL, 2007b), do então ministro da Educação, Fernando Haddad no Governo Lula (2007–2010), criou, um “conceito preliminar, gerado a partir de informações lançadas por instituições ou cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do Enade e nos cadastros próprios do INEP”, sem fundamento na Lei nº 10.861, de 2004 e, portanto, sem a manifestação prévia da Conaes.

No caso do Sinaes, o problema em relação aos indicadores se agrava a partir do momento em que são introduzidos como Indicadores de Qualidade da Educação Superior no ano de 2010, pela Portaria Normativa nº 10, de 12 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) pelo

---

<sup>57</sup> Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação foi instituída pelo Ministério da Educação e criada pela Portaria MEC nº 1.027, de 15 de maio de 2006, sendo regida pela Portaria Normativa nº 40/2007, com a finalidade de acompanhar os processos periódicos de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação do Sinaes.

Ministro da Educação Fernando Haddad. Verifica-se que os indicadores do Sinaes foram elaborados sem que se tivesse uma definição clara sobre o que é qualidade na educação superior. No entanto, a Portaria nº 10/2010 consagrou a aplicação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Curso como, respectivamente, conceito de qualidade de cursos de graduação e das IES do sistema federal de ensino, ao arripio da Lei do Sinaes. Assim sendo, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e rankings e representam numericamente a qualidade dos cursos e das instituições.

Conforme Barreyro e Rothem (2014), o IGC consolidou a influência na educação superior da tendência internacional de uso de indicadores. Alguns dos questionamentos ao indicador aconteceram pelo fato de o CPC utilizar resultados do Enade que não permitiam comparação entre cursos de áreas diversas, e nem do mesmo curso em diferentes anos, e pelo fato de a avaliação de insumos estar fundamentada na opinião do corpo discente. Além disso, pressupõe-se que uma instituição é a somatória de seus cursos. Em contrapartida, Hora (2019) aponta que ter um indicador de qualidade, sem que ao menos defina-se o que se entende por qualidade no Sinaes e sem que se compreenda a diferença entre cursos que apresentam CPCs distintos. Dessa forma, a criação dos indicadores possibilita que a qualidade seja determinada pela regulação, por meio dos *rankings*, com base em dados quantitativos.

Os indicadores são expressos em escala contínua e em cinco níveis (1 a 5), e têm relação direta com o ciclo avaliativo do Enade, que determina as áreas avaliação e os cursos a elas vinculados. Esses indicadores subsidiam o MEC nas atividades de regulação, por meio das quais esse órgão por meio da Seres credencia e recredencia as universidades, centros universitários e faculdades e autoriza, reconhece e renova o reconhecimento de cursos.

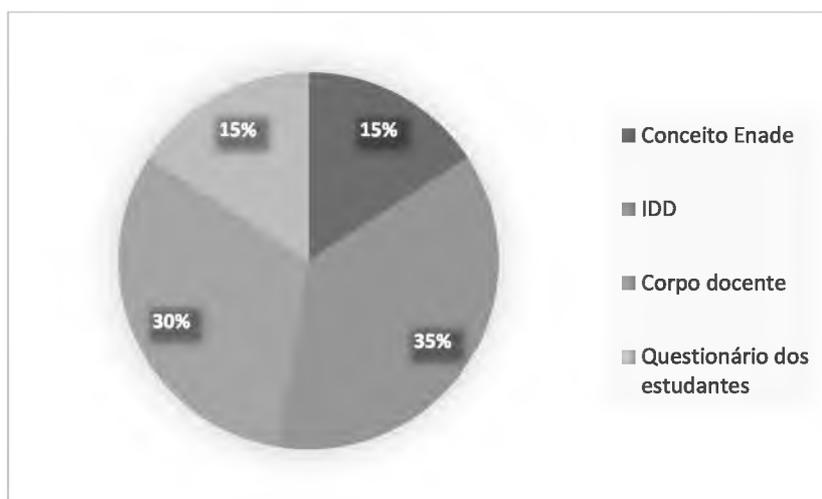
A metodologia de cálculo dos indicadores, definidos pelo Inep, conforme atribuição estabelecida pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) e pela Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018a), republicada em 31 de agosto de 2018, retificada em 03 de setembro de 2018, define que o Enade é calculado para o curso da IES, considerada uma área de avaliação. A nota do curso inclui o desempenho dos alunos nas provas de formação geral e é componente específico, como apontado na subseção 2.2.1 deste capítulo. Todas as ações de avaliação, regulação e supervisão de cursos já reconhecidos, decorrem das áreas de avaliação do Enade.

No que diz respeito ao Enade, de acordo com a Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018b), o exame avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação e é componente curricular obrigatório. A regularidade do estudante perante o exame é condição necessária para a conclusão do curso de graduação. O exame é realizado a cada triênio e fornece subsídios para a avaliação da qualidade dos cursos de graduação das IES do País.

De acordo com o Inep (2020), o IGC: i) avalia o desempenho dos estudantes, mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no Enade; ii) o valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso é mensurado a partir dos valores do IDD; iii) o corpo docente é baseado em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior, referente ao ano de aplicação do Exame, sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados; e iv) a percepção discente sobre as Condições do Processo Formativo é obtida por meio do levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do Questionário do Estudante.

O CPC consubstancia diferentes variáveis que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente. Para tanto, a finalidade maior desses indicadores, segundo o discurso oficial, é a de promover o desenvolvimento e a consolidação das instituições, elevando a qualidade de suas ações e produtos. O CPC é um indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação. Ele é constituído de oito componentes, agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação. Segue um gráfico da composição dos instrumentos prevista no CPC de acordo com o INEP (2020).

**Gráfico 1 – Composição dos instrumentos previstos no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) – Brasil – 2020**



Fonte: elaborado pela autora, com base na Nota Técnica58/2020/CGCQES/DAES (Inep, 2020)

A composição do CPC se faz com o conceito do Enade. A avaliação dos cursos de graduação ocorre a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no exame. O indicador é divulgado anualmente para os cursos em que pelo menos dois estudantes concluintes participaram da prova. Já o IDD mede o valor agregado pelo curso em relação ao desenvolvimento dos estudantes concluintes. O quadro docente é responsável por 30% do total do CPC, sendo que a quantidade de mestres pesa 15%; a dedicação integral, 7,5%; e o número de doutores pesa, também, 7,5%, juntamente com os dados do censo da educação superior.

No que tange aos percentuais apresentados na composição do CPC, no que se refere ao estudante, tem maior peso: o Enade, o questionário dos estudantes e o IDD. As exigências quanto à qualificação do corpo docente e da estrutura física ficaram menores, fragilizando a qualidade do ensino. Isso possibilita a expansão da rede privada e do sistema de autorregulação da instituição de educação superior. Quanto ao cálculo do IGC, prevê a média do CPC do último triênio do Enade relativos aos cursos avaliados da instituição; média dos conceitos de avaliação dos programas de mestrado e doutorado atribuídos pela Capes, vinculada ao MEC, na última avaliação trienal disponível; e distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu. Dessa forma, as IES privilegiam os indicadores de qualidade em atendimento ao mercado, avaliação de performance, em detrimento da autoavaliação, numa perspectiva formativa.

A criação do CPC e IGC ferem a concepção inicial do Sinaes, pois são medidas quantitativas e padronizadas que não deixam perceber a riqueza e complexidade das atividades dos cursos e IES, tal como consideradas na Avalies e na ACG. Esses indicadores interrompem

a construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico burocrático, da regulação.

Entretanto, Verhine (2008) aponta que, embora os indicadores de qualidade sejam imperfeitos, são certamente melhores do que nada. É melhor ter alguns resultados do que nenhum deles. Adverte que tais resultados nunca deveriam ser tomados como a única medida de qualidade, e sim combinando-os com os outros indicadores. Desde a criação dos indicadores em 2008, novas formas foram dadas aos indicadores de qualidade desde a sua criação. As mudanças ocorridas acompanharam a visão dos governos à época.

Considerando de um lado, o contexto atual dos governos nacional e estadual, tem-se em suma, as legislações vigentes sobre a educação superior não discutem a definição da qualidade, corroborando a ideia da polissemia do seu conceito. A regulação da educação superior, por sua vez, é realizada pelo Estado, sendo subsidiada pelas avaliações do Sinaes, mas, com o passar dos anos, essa categoria foi sendo intensificada em virtude da criação dos indicadores de qualidade, inseridos no sistema por meio de Portarias (HORA, 2019).

Os indicadores têm servido de instrumento para o ranqueamento das instituições e para o marketing institucional, de modo a influenciar a opinião pública — o que distorce o seu propósito, que deve ser o da avaliação da qualidade. Entretanto, as pressões advindas das políticas de avaliação, da concorrência do mercado global, acabam por fazer com que as IES promovam a educação como um produto de um amplo programa econômico. Desconsiderando a autoavaliação, como mola propulsora da avaliação formativa, indo de encontro com a perspectiva gerencialista de uso de resultado.

Na prática, segundo Sousa (2018), é por meio da autoavaliação que um curso ou uma instituição se analisam internamente a fim de melhor compreender como realizam suas práticas e como se organizam, além de procurar sistematizar e analisar dados e informações que ajudam a identificar práticas exitosas e outras que merecem ser repensadas para evitar futuros equívocos.

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 às políticas educacionais.

## **2.4 Inter-relação da avaliação e regulação no contexto do Sinaes e do CEE na prática da UEG**

Nessa seção é analisada inter-relação no processo de avaliação /regulação e os desdobramentos da dupla avaliação, o Sinaes e o CEE na prática da UEG. Desse modo, essa seção apresenta a fundamentação legal para a realização da avaliação institucional em sistema de colaboração entre Estados; a adesão da UEG ao Sinaes e suas contradições; os instrumentos legais de verificação *in loco* do CEE/GO; os atos regulatórios do CEE/GO junto a UEG com a utilização de termos de compromisso.

A avaliação institucional consiste em verificar o desempenho das IES em atendimento às exigências legais estabelecidas pelo Sinaes. Carvalho e Assis (2018) esclarecem que 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” (p. 343).

A UEG como instituição pública estadual, pertence ao sistema estadual de educação superior e, também, de acordo com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), “o processo nacional de avaliação pode ser desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 1996). Entretanto, em um contexto de disputas e interesses diversos a UEG fez adesão também ao Sinaes, como será discutido nesse item. Essa prerrogativa da LDB/1996 dá autonomia aos estados brasileiros para ofertarem a educação superior pública, cabendo a eles a responsabilidade nos processos que envolvem autorização, reconhecimento de curso e credenciamento, supervisão e avaliação das IES que lhes são subordinadas.

Todavia, a avaliação institucional não ocorre de maneira linear nas IES estaduais, são também espaços de disputa por concepções e ideias. Devido a isso, os sistemas de educação superior constituem verdadeiras arenas de interesses diversos, sejam eles de viés econômico ou endereçados pelo destaque de teses e ideias (FERNANDES; BOTELHO; LEMOS, 2019). Diante desses conflitos, a pesquisa analisou a compreensão do caminho da UEG no seu processo avaliativo que envolve o Sinaes e o CEE/GO.

No que se refere aos atos regulatórios da UEG, desde o seu credenciamento, em 1999, como universidade, a instituição vem assinando termos de compromisso, sem vias de concretização de fato. Tanto que, o primeiro pedido de credenciamento da UEG foi protocolado em 06/10/2003 e tramitou até 09/10/2006. Em 2004, foram feitos pedidos ao CEE/GO para alargamento de prazos e vinculação de credenciamento, mediante resolução dos problemas apontados pelo CEE, que ainda não tinham sido atendidos. O credenciamento da

UEG foi então aprovado sob o Decreto nº 6.558, de 26 de novembro de 2006, referente a 2004. Entretanto, a partir das pesquisas realizadas por Botelho (2016), Campos (2019), Carvalho (2013) e Nascimento (2007), , nota-se que os atos regulatórios do CEE/GO, de credenciamento, recredenciamento das IES, autorização, renovação da autorização de cursos, no que se refere a UEG, têm sido mais flexíveis ao longo dos períodos.

A regulação e avaliação no contexto estadual, antes da criação do Sinaes, no CEE/GO havia apenas a Resolução nº 277, de outubro de 2003 (GOIÁS, 2003) que aprovava as orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e IES do sistema estadual de educação. Após a adesão da UEG ao Sinaes, 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 nº 02/2006 (GOIÁS, 2006). Essa Resolução orientou o Sistema Estadual de Educação Superior do estado de Goiás, especificamente no que trata da avaliação institucional em seus artigos 15 e 16. No Artigo 15 prevê que a avaliação

[...] é o processo educativo, de diagnóstico, análise e aperfeiçoamento das Instituições de Educação Superior (IES), que permite aferir se a identidade e a missão da instituição, declaradas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), realizam-se com eficiência e eficácia no aprendizado do aluno, no desenvolvimento dos projetos acadêmicos e didático pedagógicos, nas metodologias propostas, na infra-estrutura[Sic] 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 (GOIÁS, CEE, 2006).

A referida resolução vai ao encontro daquilo que foi proposto pelo Sinaes, visto que o CEE compreende a valoração do PDI da IES como suporte para a análise do desenvolvimento de seus projetos acadêmicos e administrativos. Quanto às políticas acadêmicas que deverão ser implantadas, estas devem constar no PDI. De acordo com Resolução CCE/PLENO nº 02/2006 em seu artigo 16, que toda avaliação tem, necessariamente, de considerar a autoavaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição. Consta ainda, que deve ocorrer 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. Porém, o documento não estabelece de que maneira é realizada a verificação e análise da

avaliação interna. Vê-se que a autoavaliação seguia as orientações do PAI implementado na UEG.

A partir de 2006, o Conselho Estadual de Educação de Goiás passou adotar preceitos do novo dispositivo legal, Resolução nº 02/2006, criada de acordo com o que preconiza o Sinaes. O texto determina que, ao término do processo, o CEE/GO deve emitir o conceito de avaliação por escala de cinco níveis, de 1 a 5. A obtenção de conceitos insatisfatórios indica a existência e a identificação de deficiências ou irregularidades, além disso, implica, necessariamente, a assinatura de Protocolo de Compromisso. Frente ao exposto, a resolução não faz menção à avaliação de desempenho dos estudantes, então, o CEE/GO orientou as IES do estado de Goiás a aderirem ao Enade desde a implantação do Sinaes, de modo que o desempenho dos estudantes seja avaliado pelo Enade em ambos os processos avaliativos. No que se refere ao Parecer CEE/CES nº 222/2006 (GOIÁS, 2006), prevê no seu artigo 1º, a educação superior do Sistema Estadual de Educação (SEE), em consonância com a legislação federal e estadual, regidas pelas normas contidas nesta Resolução.

O CEE/GO tem desenvolvido um caminho mais convergente ao Sinaes, conforme citação a seguir, embora haja algumas diferenças. A cada resolução, portaria e/ou decreto instituído pelo CEE, ele se aproxima da legislação proposta pelo Sinaes. Constata-se, portanto, as seguintes semelhanças, citadas por Campos (2019), a saber:

[...] 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 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 aos conceitos qualitativos e quantitativos, 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 têm 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 (p. 95–96).

Diante do exposto, foi possível observar alguns pontos contraditórios entre a Resolução do CEE/GO e do Sinaes. Pode-se ver que a Resolução do Conselho se limita à busca pela eficiência e eficácia, que são elementos próprios do Estado

gerencialista e avaliador, caso não sejam perseguidos em conjunto com a efetividade social. 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 nº 02/2006 normatiza a regulação das IES e identificar a contribuição dessas instituições para o desenvolvimento local e regional.

Posteriormente, uma nova solicitação de renovação de credenciamento foi feita ao CEE/GO no ano de 2011. Todavia, o processo foi finalizado no ano de 2014, vigente até 31 de dezembro de 2021, de acordo com o Decreto nº 8.228, de 8 de agosto de 2014. De acordo com Campos (2019) constatou-se avanços e fragilidades, 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<sup>58</sup> e quantitativo mínimo de cursos de doutorado, mas, mesmo assim, foi renovado o credenciamento como tal pelo CEE/GO, concedido um prazo maior para a solução de problemas. Em vista disso, não consta em nenhum documento, como medidas de regulação, o descredenciamento de alguns *campi* e/ou unidade universitária devido à má avaliação da IES. Na prática, o CEE/GO valida os resultados obtidos pelo Sinaes e vem tentando alinhar-se aos critérios de regulação e de avaliação do sistema federal.

Em 2016 com a Resolução CEE/CP nº 03/2016 (BRASIL, 2016) não fez referência explícita ao sistema de avaliação federal, salvo uma alusão no artigo 10, no sentido de que as avaliações previstas no Sinaes subsidiarão o processo de avaliação institucional e de cursos realizados pelo CEE/GO, segundo Fernandes, Botelho e Lemos (2019). Também é previsto no documento uma tentativa de nivelamento com os critérios que vão ao encontro às atuais necessidades de avaliação e regulação das IES e cursos do sistema goiano. A autoavaliação, elemento central do Sinaes, é incluída como fonte de coleta de informação por ocasião da avaliação *in loco*; isso indica que o Enade e o IGC passam a ser considerados como balizadores dos indicadores da avaliação do CEE/GO (CEE/GO, 2016). A obtenção de conceitos insatisfatórios indica a existência e a identificação de deficiências ou irregularidades e implica, necessariamente, a assinatura de Protocolo de Compromisso.

---

<sup>58</sup> A Resolução CNE/CES nº 3/2010, que regulamenta o artigo 52 da Lei nº 9.394/1996 e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades, editada em decorrência da homologação, pelo Ministro da Educação, do Parecer CNE/CES n. 107/2010, estabelece, no artigo 3º, as condições prévias indispensáveis para o requerimento do credenciamento de Instituições de Educação Superior (IES) nessa categoria institucional, no Sistema Federal de Ensino: I - um terço do corpo docente, com titulação de mestrado ou doutorado, conforme o inciso II do artigo 52 da Lei nº 9.394/1996 e respectivas regulamentações; II - um terço do corpo docente em regime de tempo integral, conforme o inciso III do artigo 52 da Lei nº 9.394/1996 e parágrafo único do artigo 69 do Decreto nº 5.773/2006 (ABREU JUNIOR, 2017).

Como tomada de decisão da Reforma Administrativa da UEG (2020) foram suspensos os recursos para subsidiar a comissão de avaliadores responsáveis pelos relatórios que determinam os atos regulatórios. Dessa forma, a UEG não recebe avaliação *in loco* em complementação ao processo avaliativo, comprometendo os atos autorizativos da instituição. E, ainda, como parte do processo avaliativo, no ano de 2020, independente da tomada de decisão do governo de Goiás em suspender a avaliação *in loco* para fins regulatórios, a UEG foi beneficiada pela Resolução CEE/CP nº 12, de 30 de junho de 2020, que trata sobre a prorrogação do prazo devido à covid-19<sup>59</sup>.

Em face do dispositivo legal, dispõe sobre o prazo máximo, durante o ano de 2020, para autuação de processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino do Sistema Educativo do Estado de Goiás, bem como para autuação de processos de autorização e renovação de autorização de oferta de cursos e/ou funcionamento de etapas e modalidades da Educação (GOIÁS, CEE, 2020).

Inúmeros foram os desafios que o ano de 2020 trouxe no que diz respeito à luta pela melhoria da educação no País e, um deles, foi em decorrência da pandemia. A Portaria nº 188/GM/MS/2020; Decreto nº 9.633/2020, Decreto nº 9634/2020. Diante desse acontecimento, o CEE/GO, no uso de suas atribuições legais e regimentais, na Resolução CEE/CP nº 02/2020, reconsiderou os prazos determinados para fins regulatórios pela Resolução CEE/CP nº 03/2020 conforme segue o trecho do dispositivo legal.

Art 1º – Determinar a data de 31 de dezembro do corrente ano como prazo máximo para autuação de processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino do Sistema Educativo do Estado de Goiás, bem como para autuação de processos de autorização e renovação de autorização de oferta de cursos e/ou funcionamento de etapas e modalidades da Educação, referentes às instituições de ensino cujos prazos venceram/vencerão no decorrer do ano de 2020 (BRASIL, 2020).

---

<sup>59</sup> A população brasileira chegou a 211,8 milhões de habitantes em julho de 2020 (IBGE, 2020). A partir dos informes epidemiológicos do dia 27 de julho de 2021, o Brasil tem 19.700.000 casos confirmados e 551.000 óbitos. Em Goiás tem-se 726.000 casos confirmados e 20.700 óbitos (IBGE, 2021). É lícito indicar a data do levantamento de dados, ao considerar que o país está passando por uma pandemia e os dados são atualizados diariamente. A pandemia da covid-19 levou ao fechamento de escolas e IES em todo o mundo. Como alternativa, foi proposto o isolamento social. Houve também o fechamento de empresas, indústrias e todo o comércio. Ficaram abertos somente o comércio de produtos de primeira necessidade (ex: alimentação, farmácia, transporte).

Com essa resolução, garante a universidade, processos regulatórios referentes às instituições de ensino cujos prazos venceram/vencerão no decorrer do ano de 2020, contam com a prorrogação do prazo até 31 de dezembro de 2021. Entretanto, as perspectivas para o ano de 2021 foram completamente frustradas. A situação da avaliação institucional na UEG se faz pela descontinuidade na aplicação da política de avaliação. Falta vontade política para garantir condições orçamentárias determinadas para esse fim.

Em meio a um contexto marcado em nível nacional com o governo Jair Bolsonaro e em nível estadual com o governador Ronaldo Caiado por intensa crise em na saúde, na política e na economia, se acentuam as ameaças ao processo democrático. A pandemia da covid-19 é utilizada como pretexto para a retirada de direitos da comunidade acadêmica, cortes de financiamentos e a imposição de uma série de normativas e medidas arbitrárias que impacta negativamente a qualidade da instituição.

#### ***2.4.1 Regulação na UEG: uma correlação de forças***

Contrariando a flexibilidade do CEE/GO quanto a regulação, na UEG apresenta-se mais um processo avaliativo por meio de GTs e Comissões avaliadoras internas legitimadas pela reitoria e pelo Conselho Universitário (CsU). Essa correlação de forças internas, acabam por interferir nas políticas institucionais em busca da melhoria da qualidade.

Abreu Junior (2017), entretanto, chama a atenção que ao contrário, mesmo sem o atendimento desses elementos mínimos, podia ser notada uma tendência de expansão de unidades, polos e cursos, sem que houvesse um ato autorizativo do CEE nesse sentido, o que constituía uma grave ameaça aos alunos de então e aos políticos que, de algum modo, se associavam à UEG. Por exemplo, ao contrário do que preconizava a diretriz do CEE/GO (2006), foram criadas pelo governador as Unidades/*Campus* de Niquelândia, de Anápolis na modalidade Educação a Distância, de Aparecida de Goiânia, de Goiânia Laranjeiras, de Senador Canedo, de Trindade, de Pirenópolis, de Jataí, de Mineiros e de Edéia (ABREU JUNIOR, 2017). Para tanto, é lícito afirmar, que todas essas resoluções foram legitimadas pelo Conselho Universitário (CsU<sup>60</sup>) da UEG, discutido no capítulo 3.

As decisões de ampliação de novas unidades universitárias, de instalação de polos, da criação de cursos, de realização de convênios para oferta de graduação, eram aprovadas pelo

---

<sup>60</sup> O Conselho Universitário (CsU) é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e recursal da UEG, instituído pelo (Decreto nº 7.441, de 08 de Setembro de 2011, Revogado pelo Decreto nº 9.593, de 17-01-2020).

CsU, sem que as propostas tivessem sido discutidas em instâncias colegiadas. Em alguns casos, os projetos de cursos eram aprovados mesmo antes de serem elaborados, apenas o nome do curso e a cidade onde ele seria implantado (ABREU JUNIOR, 2017).

Em 2012, foi criada a Comissão de Planejamento e Reestruturação dos cursos. Posteriormente, por intermédio da Resolução CsU nº 6 de 2012. Em complementação foi criado em 2015 uma equipe de assessoria, sob o nome de Grupo de Avaliação Permanente (GAP). No ano de 2014 e 2015, de acordo com a Resolução CsU nº684, de 5 de setembro de 2014, na 61ª Sessão Plenária determinou a assinatura de protocolo de compromisso pelos responsáveis pelos cursos de graduação da UEG, que obtiveram pontuação menor que 6,0, segundo os critérios do GT e suspensão para o processo seletivo seguinte.

Em 2016, criou-se um grupo de trabalho para o Redesenho institucional da UEG, sob a Portaria UEG/GAB nº 936, 18 de agosto de 2016. Visa que o GT analise os dados da UEG em 100 dias, relacionados aos últimos anos referentes à oferta e demanda de curso, com o intuito de produzir subsídios para o redesenho da UEG. Em 2017, criou a Comissão de avaliação e reestruturação dos cursos de graduação, com o intuito de coordenar, fiscalizar e auxiliar os cursos. No ano seguinte sob a Resolução CsU nº 804, de 29 de março de 2017, estabeleceu procedimentos para a suspensão da oferta de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação da UEG com base nos conceitos do Enade e CPC, criou Comissão de Avaliação e Reestruturação (CAR) dos Cursos de Graduação, de acordo com a Resolução CsU Nº 804, de 29 de março de 2017. De acordo com a Resolução, deve-se levar em consideração para as tomadas de decisão

[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a legislação pertinente; a busca da qualidade social eficaz e eficiente dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás; a divulgação das notas de Conceito Preliminar do Curso (CPC) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos cursos de graduação da UEG nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015; os relatórios individuais dos cursos de graduação dos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, com os subsídios e informações que compõem as notas do CPC e ENADE; o Índice Geral dos Cursos (IGC) da UEG divulgados em 2014 e 2015 (UEG/CsU, 2017)

A CAR da UEG deveria coordenar fiscalizar e auxiliar 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. A CAR também visitaria

curso 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 nº 101, de 29 de março de 2017). Em face, como consta nas atas do CsU, nesse mesmo ano, houve a extinção de cursos na UEG.

Dessa forma, as decisões da Resolução nº 804/2017, resolvem, no seu artigo. 1º, suspender a oferta de vagas no processo seletivo do curso de graduação da UEG que se enquadrar em uma das situações abaixo:

[...] I - obtiver conceito 1 (um) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); II - obtiver 2 (duas) vezes seguidas conceito 2 (dois) no Conceito Preliminar do Curso (CPC) e/ou no Enade. Parágrafo único. A suspensão da oferta de vagas no processo seletivo será imediata após a divulgação dos resultados indicados neste artigo (UEG/CsU , 2017).

Numa perspectiva de avaliação de resultado, a autoavaliação não é citada na resolução, como forma de tomada de decisão. A análise não ocorre na sua totalidade, só leva em consideração os indicadores de qualidade. Consta-se que a avaliação interna amplia a visão da comunidade interna sobre suas potencialidades e suas fragilidades para a tomada de decisão (DIAS SOBRINHO, 2008). De acordo com a Resolução nº 804/2017 os cursos com conceito insuficiente no Enade ou CPC (1 e 2) passarão por processo de avaliação e reestruturação interna, considerando os seguintes componentes: I - estudo pormenorizado sobre o desempenho dos acadêmicos das diferentes áreas na prova de Formação Geral do Enade nas últimas avaliações realizadas; II - estudo e contextualização do desempenho dos estudantes concluintes no Componente de Conhecimento Específico do Enade nas últimas avaliações; III - análise do perfil do aluno ingressante e do egresso; IV - verificar a compatibilidade entre o Projeto Pedagógico do Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais; V - análise dos insumos das avaliações externas dos cursos (UEG/CsU, 2017).

De acordo com o documento, é considerado o uso dos resultados do relatório da CPA como medida interna de análise, fundamenta-se principalmente nos resultados do Enade. A autoavaliação oportuniza à IES a busca por seu autoconhecimento, o qual, para Belloni (2006), significa identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolver um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências.

Os responsáveis locais pela avaliação e pela reestruturação dos cursos com conceito insuficiente são: o Diretor do *Campus*; os Coordenadores/Assessores Pedagógicos; os Coordenadores dos Cursos com conceito insuficiente; o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos com conceito insuficiente (UEG/CsU, 2017). O GAP fica responsável pela elaboração de um Plano de Ação para melhoria dos índices pelos responsáveis locais pela avaliação e reestruturação, precedido de reuniões com os colegiados dos cursos com conceito insuficiente, cabendo a estes a implementação, implantação e execução do Plano, com o devido acompanhamento pela CAR. A CAR, de acordo com o processo de redesenho institucional da UEG, sob a Resolução CsU nº 894, de 8 de maio de 2018 (UEG, 2018), extinguiu os seguintes cursos de graduação:

[...] Art. 1º Extinguir: I - Superior de Tecnologia em Laticínios, da UEG Câmpus São Luís de Montes Belos; II - Superior de Tecnologia em Agronegócio, da UEG Câmpus Campos Belos; III - Licenciatura em Informática, da UEG Câmpus Sanclerlândia; IV - Licenciatura em Informática, da UEG Câmpus Silvânia; V - Licenciatura em História, da UEG Câmpus Jussara; VI - Bacharelado em Administração (turma matutino), da UEG Câmpus Caldas Novas; VII - Bacharelado em Ciências Econômicas, da UEG Câmpus Mineiros; VIII - Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira, da UEG Câmpus Mineiros; IX - Superior de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira, da UEG Câmpus Edeia; X - Superior de Tecnologia em Turismo, da UEG Câmpus Niquelândia; XI - Licenciatura em Educação Física, da UEG Câmpus Porangatu; XII - Licenciatura em Educação Física, da UEG Câmpus Itumbiara; XIII - Superior de Tecnologia em Produção de Grãos, da UEG Câmpus Posse; XIV - Curso Superior de Rede de Computadores, da UEG Câmpus Trindade; XV - Licenciatura em Ciências Biológicas, da UEG Câmpus Morrinhos.

Os cursos indicados neste artigo não poderão mais constar em editais de processos seletivos para ingresso de discentes e permanecerão em atividade até a conclusão total de suas atividades. Foram extintos 15 cursos de 15 diferentes *campi*. Dos cursos fechados, 7 (sete) são cursos superiores de tecnologia, 6 licenciaturas e 2 bacharelados.

A justificativa para a tomada de decisão de acordo com o documento final do redesenho da UEG. Ao que se refere aos cursos, se deu pelo baixo desempenho nos Enade e CPC, nota 1, no último ciclo avaliativo; deveria ter no máximo 7 cursos em toda a UEG, sendo no máximo um por regional. No que trata da instituição, ter sede própria; menos de três cursos por campus; menos de 25% de professores efetivos; municípios com menor população.

Nos documentos da ata da 108ª da Sessão Plenária do CsU da UEG, de 8 de maio de 2018, não apresenta nenhuma justificativa e ou parecer de aprovação e ou concordância do CEE/GO. Não demonstra relação com o PDI, enquanto política institucional, com os resultados da autoavaliação institucional. Não consta nenhum termo de compromisso assinado pelo campus. A partir dos critérios estabelecidos na Portaria do redesenho da UEG, de sua autonomia administrativa, tais medidas foram tomadas. Foram medidas punitivas, com base em avaliação de resultados, como consta no Estado gerencialista / neoliberal.

Na mesma Sessão Plenária, a 108ª do CsU, as Resoluções foram autorizadas *ad referendum*, a autorização e a inclusão dos cursos de Direito dos *campus* Pires do Rio e Morrinhos no quadro de vagas do processo seletivo 2018/2; cria o curso Superior de Tecnologia em Logística, estrutura modular, no município de Valparaíso de Goiás; aprova o edital dos cursos de Bacharelado em Administração e Superior de Tecnologia em Logística. Dessa forma, pode se ver o poder de dominação do Estado, nesse caso, o governo estadual, sobre seus pares. Trata-se do controle social por meio, sobretudo, de conselhos, colegiados, fóruns, entre outros, que tenham representação significativa e envolvimento das entidades da área de educação, sempre foi uma preocupação central no processo de democratização da educação brasileira a partir da redemocratização do País nos anos 1980 (OLIVEIRA, 2018). Como já apontado, o CsU formado por diretores de campus, representantes da administração central, aprovam todos os documentos oriundos dessas comissões.

E ainda nessa Sessão Plenária sob a Resolução CsU nº 888, de 8 de maio de 2018, foi aprovado o Programa UEG 5: caminhos para a excelência, da UEG. O Programa UEG 5 visou a implantar políticas, diretrizes, estratégias e ações para a melhoria dos resultados da UEG nas avaliações externas. A Comissão de Coordenação seria composta, mediante designação do reitor, com a participação da gerência de Avaliação Institucional. Esse programa seguiu os resultados dos indicadores de qualidade, sem discussão com o grupo para as tomadas de decisão.

A partir do ano de 2019, o governo Ronaldo Caiado (2019–2022), seguindo a linha do Estado burocrático, trouxe o protagonismo de velhas e novas forças conservadoras, representadas sobretudo por elites neoliberais e neoconservadoras. No mesmo ano, sob a Resolução CsU nº 944, de 16 de maio, foi designada uma comissão central para definição de critérios para a reestruturação da UEG e elaboração de proposta de metodologia, aplicação e cronograma para a execução do trabalho de reestruturação da instituição, seguindo a Sistematização do Redesenho Institucional da UEG (Portaria nº 229/2019 - UEG, documento

SEI nº 5841882 e demais estudos já realizados sobre o tema. Entretanto, nesse interim, houve mudança de reitor novamente. E no ano de 2020 foi aprovada a Reforma Administrativa *ad referendum* da UEG (2020), dando continuidade à política de suspensão de cursos de graduação da UEG.

## 2.5 Síntese parcial

De acordo com a discussão realizada nesse capítulo, a partir da década de 1990, o Estado brasileiro reforçou seu poder regulatório por meio do Sinaes e de seus dispositivos legais. Nesse contexto, a regulação ganha destaque sob o aspecto gerencial para obtenção da eficiência e eficácia da ação pública nas mais variadas dimensões. Diante da herança regulatória do governo FHC, que se faz presente com a criação do Enade prevalecendo uma política reguladora.

As políticas de avaliação, desde a década de 1980, ocorrem sobre contradições de interesses internos e externos. Entretanto, somente a partir da década de 1990, com o Paiub e ENC, essas políticas se tornaram em referências nos debates para a criação do Sinaes. O Programa foi criado com o apoio da academia enfatizando a autoavaliação institucional. O ENC, apesar da grande resistência do meio acadêmico pela sua característica de controle, perdurou de 1996 a 2003, envolvendo os cursos de graduação, com destaque para a competitividade e ranqueamento.

Por fim, a implantação do Sinaes se deu pela intervenção do Paiub com o processo de autoavaliação e do “Provão” com o Enade. Assim, dialeticamente, de forma processual e dinâmica (PAULO NETTO, 2011), a política do Sinaes foi se constituindo e adquirindo novas configurações. Num primeiro momento, representou a síntese bem construída das discussões empreendidas entre os anos de 1980 e 1990; e atualmente traz a incorporação de novos elementos que têm desencadeado movimentos ou de descontinuidade a avanços adquiridos ou de contradições em relação as suas concepções originárias. (RODRIGUES; MOREIRA, 2015).

Percebe-se, portanto, ao longo do capítulo, que a adesão a avaliação não é voluntária. A avaliação institucional é condição obrigatória para os processos de credenciamento da instituição e reconhecimento dos cursos. Nesse sentido, as contradições e as mediações pelas quais passam essa universidade possibilitou compreender como vem ocorrendo o conhecimento endógeno da instituição (GOULART, 2018). Dessa maneira, a regulação passa a ter mais espaço na avaliação institucional da IES pesquisada.

A implantação do Sinaes nas IES indica algumas convergências quanto à concepção de avaliação, como processo permanente e contínuo, em que momentos de autoavaliação,

realizada em função dos objetivos estabelecidos pela instituição, sejam complementados por avaliações externas periódicas. Entretanto, se a avaliação é concebida como de natureza compreensiva, com foco na instituição como um todo, o formato gerencialista e individualizado instituído pelo MEC, nas últimas décadas, tem muitos adeptos, embora a discussão se direcione para a proposta de reformulação Sinaes. Dentre as principais mudanças, estaria a autoavaliação como protagonista do processo, valorizando mais a reflexão no interior da IES do que com a avaliação orientada à elaboração de rankings. Portanto, os instrumentos atuais que venham a ser mantidos precisam ser revistos e orientados por outra lógica.

A aplicação do Sinaes nas instituições estaduais, a partir do regime de colaboração, pode estar em meio tensões que precisam ser resolvidas a fim de consolidar um termo de cooperação explícito antes federados, e que possibilite a melhoria das atividades desenvolvidas pela universidade. Ainda assim, a maioria das instituições estaduais aderiram ao Sinaes por via dos CEEs, a partir de 2004, para efeito de regulação, da necessidade dos conceitos advindos das avaliações do sistema para participação em programas e ações do MEC, tal como a celebração de convênios. Enfim, passaram a participar do referido sistema por força de pressões externas ou por interesses internos, como apontam Botelho (2016) e Campos (2019). Nessa linha de pensamento, cabe ao Estado reforçar o sentido público da educação, com equidade e justiça social. Compete às instituições educativas o exercício permanente da responsabilidade pública, em aliança com o Estado e com a sociedade, embora essa união possa não ser totalmente harmoniosa, dado que é perpassada por múltiplas contradições.

No que se refere aos instrumentos de avaliação do Sinaes, os resultados apontam que a autoavaliação, instrumento da avaliação institucional conduzido pelas CPA das IES, constituídas pelo Sinaes, perde peso nesta nova configuração. Quanto à avaliação de cursos: perdem-se as avaliações *in loco* e a *peer review*—metodologia internacionalmente aceita nos sistemas de avaliação e acreditação, ao serem restritas aos cursos sob supervisão, segundo Leite (2008). Nessa conjuntura, embora o Enade, que refletia o “Provão”, tenha tomado proporções de destaque, ele conduziu a avaliação para uma direção de não globalidade e de ranqueamento, tendo em vista o uso dos indicadores. Assim, no tocante ao Sinaes de caráter processual e global, com o regime de colaboração, o processo avaliativo não consegue atingir a totalidade da instituição. Em conformidade com o pensamento marxista, os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprio.

A análise que se faz é que ao separar o processo avaliativo em uma IES estadual, sendo parte responsabilidade do CEE e outra do Sinaes, e ainda aos grupos de pesquisa pode trazer

fragmentação da avaliação institucional, obtendo resultados divergentes da realidade diante da totalidade, perdendo, desse modo, a sua função. Essa correlação de forças no plano institucional, envolvendo diferentes interesses, interfere nas definições das políticas internas. As evidências apontadas pelos estudos de Botelho (2016), Campos (2019), Carvalho (2013) e Noleto (2018), justificam a necessidade de uma investigação sobre os efeitos decorrentes da política de avaliação institucional, em especial sobre o processo de autoavaliação em uma instituição estadual. Em uma analogia ao pensamento de CURY (1986), cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

## **CAPÍTULO 3 – AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO: TEORIA E PRÁTICA**

Este capítulo analisa a discussão mais efetiva da autoavaliação institucional da UEG, como componente do Sinaes, no que se refere à sua construção, implementação e execução no interior da instituição, como proposta de uma política para a melhoria da qualidade. E ainda é analisado o papel da CPA no processo de organização e execução da autoavaliação na IES pesquisada. O Sinaes se divide em três componentes: (i) avaliação da instituição; (ii) avaliação do curso e (iii) avaliação do estudante. A avaliação da instituição ocorre por duas vias: a autoavaliação e a avaliação externa, realizada por uma comissão de especialistas designada pelo MEC.

Essa seção dedica-se à autoavaliação institucional, objeto de estudo, suas concepções e suas práticas sob a égide do Sinaes, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Foi analisada sua concepção em sua totalidade, envolvendo marcos legais, teóricos e políticos, relações e sujeitos que a compõem, como sob o ponto em que está inserida, olhando-se para as partes e o todo da IES, para a política de avaliação da educação superior e para o sistema educacional.

Na sequência, a discussão trata da autoavaliação institucional no contexto da UEG, a partir do ano 2000, governo Marconi Perillo (1999–2002), com a criação do Programa de Avaliação Institucional (PAI), sob a supervisão de uma Gerência de Avaliação Institucional, no âmbito da política da meritocracia. Abordará, ainda, a autoavaliação institucional e o trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na UEG, uma instituição *multicampi*, de acordo com o que preconiza o Sinaes. E, por fim, a relação da gestão universitária e a autoavaliação institucional nas IES e, em especial, na UEG.

### **3.1 Autoavaliação institucional no contexto do Sinaes: concepções e práticas**

A autoavaliação trata-se de um processo avaliativo preferencial das IES, definida por Leite e Polidori (2021) como autogerido pela comunidade acadêmica. É uma forma de avaliação que exige tempo, recursos e dedicação. É considerada pela academia a protagonista do Sinaes. A reflexão sobre os resultados obtidos é central ao processo de autoanálise realizado pela comunidade envolvida com vistas à melhoria de qualidade. É um processo normativo no Brasil, que pode ser interpretada como uma importante estratégia de diagnóstico e de gestão

universitária. Constitui-se em um dos momentos principais de avaliação de uma IES, em componente central que confere estrutura e coerência ao processo avaliativo e integra todos os demais componentes da avaliação institucional. Corroborando, Galdino (2011) aponta que a autoavaliação quando realizada de forma eficiente, representa uma ferramenta de grande importância para a gestão da educação superior.

A autoavaliação faz parte do processo de avaliação institucional integrada por dois momentos: a) autoavaliação, coordenada pela CPA de cada instituição e orientada pelas diretrizes e o roteiro de autoavaliação institucional elaborados pela Conaes; e b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep. A avaliação externa é orientada numa perspectiva multidimensional, que busca integrar o caráter formativo da avaliação e a regulação, com foco na globalidade. Tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação (GRIBOSKI; PEIXOTO; HORA, 2018).

Para tanto, com a criação do Sinaes, a autoavaliação subsidiou os debates que conduziram as discussões entre a academia e o Estado frente à importância de uma avaliação interna que oportunizasse uma avaliação formativa, autônoma e democrática. Diante desse cenário investigativo, a reflexão se faz sobre a autoavaliação institucional como ferramenta de tomada de decisão para a gestão universitária. A partir do levantamento de dados que envolve conhecer a instituição e os seus sujeitos permitirão dar relevo a autoavaliação.

Esse trabalho propõe a compreensão do objeto anunciado, a partir das suas contradições e da sua história. Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de que a investigação se ocupa, interessando captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções e rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Segundo Marx (1983) “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (p. 218). O método marxista parte da realidade em si e concebe o ser social e sua reprodução como uma totalidade existente. Sua análise parte da captura do movimento do real em seus nexos particulares, avançando em um processo dialético para se chegar à totalidade. Em uma analogia a avaliação institucional, é necessário recorrer a todas as partes que a compõem, não sendo possível explicar uma etapa sem relacioná-la às outras. Dessa forma, é preciso articular a avaliação institucional, avaliação de cursos e desempenho dos estudantes de forma efetiva e igual, para alcançar a totalidade.

Assim, a totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente. As categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são, na realidade, formas de ser e determinações

da existência (LUKÁCS, 2010). São explicações lineares que resolvem as tensões e as contradições entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações. Assim sendo, ao analisar a autoavaliação à luz da concepção marxista, é importante a compreensão da teoria como reprodução no plano do pensamento relacionado ao movimento real do objeto, buscando sua essência, sua estrutura e sua dinâmica como processo.

Dessa forma, a autoavaliação institucional é entendida nesta pesquisa como um processo mediante o qual a instituição, com a participação de todos os seus segmentos, faz uma análise interna à procura de um processo contínuo. Busca a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos da IES, para que eles subsidiem os planos institucionais de curto e de médio prazos e, com isso, produzir mudanças que resultem em melhorias efetivas na instituição.

Na sua construção histórica, a autoavaliação no contexto do sistema nacional de avaliação, apresenta-se contraditória. De um lado, o discurso oficial com uma visão de avaliação formativa, emancipatória e com a participação de toda a comunidade acadêmica. Do outro, a prevalência da regulação sobre a avaliação formativa, ao considerar sua obrigatoriedade e organização, de acordo com a concepção da gestão da IES. A contradição aqui apontada, compreende um determinado fenômeno, a autoavaliação, considerando as forças que o constitui, que o faz manifestar, desenvolver, coexistir, se transformar um no outro, coexistir

De acordo com o Sinaes cada IES, pública ou privada, para a coordenação da autoavaliação, deverá constituir a CPA, no prazo de 60 dias, a contar da publicação da Lei. A comissão será responsável pela coordenação dos processos de avaliação interna da IES. A CPA deve ser composta, equitativamente, por membros de todos os segmentos da comunidade interna: docentes, discentes, funcionários técnico-administrativos e membros da sociedade civil organizada. O texto da Lei deixa claro que é proibido compor uma CPA que privilegie a presença de um segmento em detrimento de outro.

Todavia, o processo de autoavaliação realizado na IES depende do grau de autonomia e liberdade que elas possam efetivamente conseguir nas instituições. A importância da autoavaliação na IES depende do grau de envolvimento dos sujeitos e do uso dos resultados, porque esse processo, no interior da instituição, pode adquirir características centralizadoras, burocráticas, utilitaristas ou emancipatórias. A contradição na organização da CPA está em que, apesar da legislação declarar a autonomia das comissões de avaliação em relação aos colegiados e órgãos da instituição, o cumprimento desta é um ato que depende da vontade política

institucional e da estrutura organizacional. Em conformidade com Marx (1985), a contradição é inerente à realidade, pois as coisas só existem em razão do seu contrário.

A categoria da contradição é a qualidade dialética da totalidade, é fundamentalmente constituída por esta última e subordinada a ela, à medida que ela é sempre refeita de totalidades cada vez mais densas e complexas. Todavia, no sistema do capitalismo, haverá somente um dominador, nesse caso, o Estado. Toda a produção será convertida para o benefício deste, e em troca de toda a produção, dará ao proletário a condição de continuar trabalhando tendo em troca sua subsistência e sobrevivência. Cury (1986) reflete que na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio.

Assim sendo, o impacto do trabalho da CPA relaciona-se diretamente com o tratamento dado pelas instituições aos resultados do trabalho desenvolvido por suas comissões. Contraditoriamente, denota a falta de protagonismo da avaliação institucional na IES, considerando somente os resultados do Enade e IGC para a tomada de decisão. Em uma analogia ao sistema do capital inserido nas IES, via Estado-avaliador-gerencialista, afeta todos os elementos da sociedade e os integra em uma ordem maior. Assim, Mézaros (2005) salienta que

[...] as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (p. 43).

O processo de análise dos resultados do Enade não deve ser utilizado isoladamente pela gestão da IES, e sim em sintonia com a avaliação institucional, em um processo de avaliação/regulação. Tal passividade pode suscitar nas pessoas conformismo e passividade quanto a necessidade de interferir no real.

Assim sendo, a autoavaliação deveria passar, principalmente, por um diálogo no âmbito interno da própria instituição, a condução de tais processos deve corresponder às expectativas dos sujeitos que constituem o meio acadêmico. A falta de consciência da importância da CPA em uma instituição pode estar relacionada a uma hegemonia cultural e política instalada na IES. De acordo com o pensamento de Gramsci (2002) a falta de consciência de seu papel real na

sociedade pode criar um perigo maior para a democracia, porque os processos reais de tomada de decisão, podem estar relacionados com a hegemonia cultural e política da sociedade. Toda relação de hegemonia seria uma relação pedagógica e educativa na medida em que práticas, pensamentos e ideologias disputam o predomínio do poder. Em contraposição a essa hegemonia, enfoca a importância da definição de uma tática e de uma estratégia, elementos-chaves na luta política e revolucionária, bem como a importância da identificação e compreensão dos momentos e das forças presentes na conjuntura em que a luta se desenvolve. Nesse sentido, o descrédito dado a autoavaliação, demonstra a falta de consciência da importância de um espaço de reflexão no interior da IES.

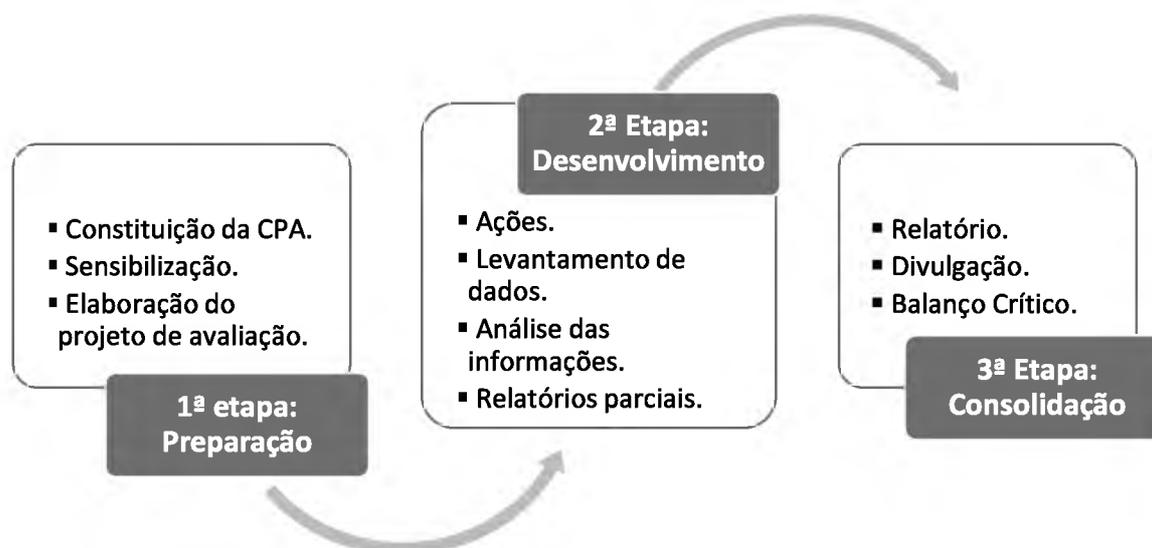
Vista dessa forma, a autoavaliação é entendida como uma oportunidade privilegiada para que toda a comunidade acadêmica faça uma reflexão sobre as suas atividades e tenha possibilidade de conhecer e de analisar criticamente a instituição em sua globalidade, propondo medidas corretivas com vistas à qualidade dos serviços ofertados. Em face do exposto, sobre a UEG, como em outras IES, tais requisitos podem não ter sido efetivados pela gestão na sua totalidade, como apontam as pesquisas inseridas no estado do conhecimento. Entre as pesquisas realizadas nessa temática, destaca-se a afirmação de Queiroz (2008).

O fato de os segmentos da comunidade não terem criado laços de pertencimento com a auto-avaliação [sic], em razão da participação passiva, posicionaram-se como meros produtores de informações ou seus receptores. Nesse sentido, atenua a condição de nós auto-avaliarmos [sic], realçando a idéia [sic] de um empreendimento realizado sem a devida teia de confrontos de posições, negociações e compromissos (p. 159).

Em corroboração, alguns estudos revelam, também, a falta ou fragilidade da institucionalização da avaliação interna. A falta de apoio das instâncias superiores das IES, a ausência da CPA no organograma institucional, a falta de autonomia que essa comissão tem em realizar os procedimentos avaliativos.

Em continuidade da discussão, o processo de autoavaliação institucional com o que preconiza o Sinaes conta com três etapas consideradas cruciais, sintetizadas na figura a seguir.

**Figura 3 – Síntese das etapas da Autoavaliação Institucional de acordo com a Conaes/Sinaes (2004)**



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da Conaes / Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições (INEP/CONAES, 2004a; 2004b)

Embora a estrutura da autoavaliação institucional preveja a organização por etapas, é preciso considerar, no seu desenvolvimento, a articulação na perspectiva de processo. Deve-se permitir a retroalimentação das ações, das análises e das interpretações. Em uma analogia, o pensamento de Marx e Engels (1996) e Marx (1985), não possui fim, pois é um processo cíclico e em permanente movimento, feito e transformado pelos homens e suas representações sociais.

As três etapas da autoavaliação formam um elo constitutivo, uma rede dialética de outros processos que vão se tornando intrínsecos. É um complexo que vai do menor, até o mais abrangente, busca por partículas que formam uma estrutura maior, a totalidade. No pensamento de Cury (1986) na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real.

A primeira etapa — *preparação* — compreende a constituição da CPA. Busca-se a sensibilização e o envolvimento da comunidade acadêmica na construção da proposta avaliativa, por meio da realização de reuniões, de palestras, de seminários, entre outros. Nessa fase, busca-se criar estratégias de engajamento dos sujeitos no processo autoavaliativo e elaborar o projeto de autoavaliação, que compreende a definição de objetivos, de estratégias, de metodologia, de recursos e de calendário para as ações avaliativas.

Na segunda etapa — *desenvolvimento* — a autoavaliação é fundamental para assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, a articulação entre os participantes e a observância aos prazos. Nessa fase é implementado o procedimento de coleta e de análise de informações. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 108) é insuficiente levantar os dados, torná-los visíveis, é preciso, pois, selecioná-los pelos critérios de pertinência e de relevância, interpretá-los e refletir sobre sua significação, buscando sempre a compreensão do conjunto.

À luz do Sinaes, a CPA deveria elaborar relatórios parciais relativos às diferentes etapas de autoavaliação e de avaliação externa da IES, relacionadas ao ciclo avaliativo. Depois, integrar a autoavaliação aos demais instrumentos avaliativos do Sinaes, fazendo um detalhamento da avaliação externa, em sintonia com as orientações da Conaes. E, por fim, realiza-se a revisão do projeto de avaliação da IES e o eventual replanejamento das atividades para a continuidade do processo de avaliação, sempre levando em conta a necessária sensibilização dos agentes da instituição.

Lukács (2010) afirma que “cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas” (p. 59). Assim sendo, o processo de autoavaliação poderia ser o espaço para analisar e refletir a inter-relação entre os resultados do Enade e da avaliação externa, com os relatórios da CPA. Como a comunidade acadêmica vê a UEG, o seu campus, suas fragilidades e potencialidades; como poderiam atrapalhar ou contribuir para melhorar os resultados do Enade, do IGC do curso e da IES.

A terceira etapa — *consolidação* — por sua vez, refere-se à elaboração, à divulgação e à análise do relatório final. Contempla, também, a realização de um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados, em termos da melhoria da qualidade da IES. Os relatórios são enviados à Conaes seguindo um cronograma previamente acordado que, posteriormente, encaminha à Comissão Externa de Avaliação que dará continuidade à avaliação institucional externa, sendo nas IES estaduais realizada pelos Conselhos estaduais. Essa consolidação da autoavaliação de uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos, é chamada de *accountability* (AFONSO, 2012). Existe uma preocupação de alguma maneira punitiva nessa ação, por parte das IES. Com efeito, a busca dos governos em obter maior apoio popular propiciou os interesses

de benefício pela sua responsabilidade social a participarem desse processo, mas como uma preocupação performática, do que de autoconhecimento.

A disputa pela hegemonia da avaliação *versus* regulação e da autoavaliação *versus* avaliações institucionais externas marcam o movimento dialético histórico feito na consolidação da avaliação como política pública. Assim, esse método é o que melhor permite captá-lo em suas estruturas complexas e em seu movimento. Para tanto, de acordo com o pensamento de Marx (1996) “[...] o método de investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas” (p. 16). Embora a realidade da autoavaliação ocupe o discurso hegemônico no texto da legislação do Sinaes, com o passar do tempo o lugar de destaque se deslocou para as avaliações *in loco*. Tal situação se deu pela visibilidade externa e algum tipo de consequência, seja positiva ou negativa, para as instituições.

Nessa vertente, de valorização dada a avaliação externa, Menezes (2012) aduz que a autoavaliação deveria ser um dos instrumentos de fundamental importância no âmbito desse sistema, pelo fato de ser realizada pelas próprias instituições de educação superior. E, ainda, pelo entendimento de que esse protagonismo avança no que diz respeito aos processos avaliativos, no sentido de fazer com que a avaliação qualitativa se sobreponha à quantitativa. Nota-se, que a avaliação tem sido usada como uma atividade predominantemente técnica, um produto, e não, um processo, vinculada às questões operacionais e à mensuração dos resultados. Sendo que, a autoavaliação deveria propor uma visão interna não tratada pelos outros componentes do Sinaes. Ela teria de ser vista não somente como uma possibilidade para o autoconhecimento, mas, também, de rever e atualizar suas metas.

A autoavaliação teria de retratar uma oportunidade para a tomada de decisão e de consciência institucional, a partir da reflexão coletiva que os próprios sujeitos organizacionais produzem sobre o conjunto de atividades institucionais (QUEIROZ, 2008). Diante dos fatos, a autoavaliação tornaria elemento fundamental para orientar as estruturas de gestão das instituições de educação superior, como atividade intrínseca ao processo de planejamento, realizada de forma contínua, geral e específica, buscando integrar as ações acadêmicas e administrativas da IES. Essas afirmativas mostram que se houvesse a valorização da autoavaliação institucional como processo prévio à avaliação institucional externa, ficaria mais próxima da concepção emancipatória defendida pela CEA e mais distante da visão regulatória. Entretanto, de acordo com Inep (2004), a autoavaliação também é vinculada à função de regulação e de autorregulação, ao ser objeto obrigatório de análise nas avaliações *in loco*,

constituindo-se em parâmetro imprescindível para os processos de autorização de funcionamento de cursos e IES.

Em face do cenário apresentado, Cunha (2010) revela que o uso formativo dos resultados da autoavaliação institucional, na prática representa um desafio para as IES brasileiras, no sentido de alinhar a perspectiva formativa com a regulação do Estado. Esse componente da avaliação aponta a valorização dos aspectos qualitativos e interpretativos nos processos e nos instrumentos, a criação e a consolidação da cultura da autoavaliação nas IES e a implantação de processos de meta-avaliação<sup>61</sup>.

Tendo em vista os aspectos observados, o Sinaes propôs a compreensão do processo da avaliação interna, com a proposição da construção de um projeto acadêmico sustentado por princípios como a gestão democrática e a autonomia. Visa a consolidação da responsabilidade social e o compromisso científico-cultural da IES. Em consequência, os resultados das avaliações, além de subsidiarem as ações internas e a (re)formulação do projeto de desenvolvimento de cada instituição, formam a base para a implementação de políticas educacionais e de ações correspondentes no que se refere à regulação do sistema de educação superior.

Da implementação do Sinaes até o ano de 2013 os instrumentos de avaliação institucional eram sempre baseados no roteiro de autoavaliação instituído pela Conaes, contemplando a organização dessas dez dimensões, com indicadores que deveriam ser avaliados. A partir da Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), posteriormente revogada pela Portaria nº 1.382/2017 (BRASIL, 2017), visou a uniformizar o entendimento sobre os indicadores do instrumento, especificado na Nota Técnica (NT) nº 14/2014 (BRASIL, 2014c). A Portaria nº 92/2014 (BRASIL, 2014b) aprovou em extrato, os indicadores do instrumento de avaliação institucional externa, para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial do Sinaes.

Dessa forma, organizou-se um instrumento matricial com cinco eixos que contemplam as dez dimensões referenciadas no marco legal do Sinaes (artigo 3º da Lei nº 10.861/2004). O agrupamento das dimensões em eixos, segundo o documento, pretendeu facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação. Nessa perspectiva, as ações originadas da avaliação interna e da avaliação externa balizariam a execução do PDI e a sua atualização ou reformulação. Ainda em 2014, foi publicada pela DAES/Inep a Nota Técnica CGACGIES/DAES/INEP/MEC nº 62/2014 (BRASIL, 2014a), que definiu a estrutura do Relato

---

<sup>61</sup> A meta-avaliação determina mérito e valor da avaliação e ratifica ou não os princípios em que se inspira, os procedimentos e os instrumentos utilizados para realizá-la (GOULART, 2018).

Institucional (RI), documento que tem por objetivo evidenciar como a gestão institucional se desenvolve a partir dos processos de avaliações externas e internas. A NT fixou o roteiro estrutural para o relatório de autoavaliação institucional e explicou as versões dos relatórios parcial e integral. A partir dessa nova metodologia de trabalho da autoavaliação em eixos, foi possível intensificar uma visualização mais ampla e profunda da realidade institucional, com a finalidade de efetivar o aperfeiçoamento da qualidade da educação oferecida, alcançando, conseqüentemente, maior relevância social.

Os cinco eixos determinados pela NT/2014, são orientadores da avaliação institucional, tanto para a autoavaliação como para a avaliação externa. Sob essa ótica, foi atingido o padrão de relatório da avaliação institucional em parcial e total, o que, conseqüentemente, impactou a organização do ciclo avaliativo do Sinaes.

Para sintetizar os cinco eixos da avaliação, apresenta-se o quadro a seguir com os eixos e as dimensões para cada um, já especificada na Nota Técnica nº 65/2014.

**Quadro 4 – Organização do instrumento de avaliação institucional, do Sinaes, em 5 eixos**

Eixos		Dimensões
<b>Eixo 1</b>	Planejamento e Avaliação Institucional	(D8) Planejamento e Avaliação
<b>Eixo 2</b>	Desenvolvimento Institucional	(D1) Missão e PDI (D3) Responsabilidade Social
<b>Eixo 3</b>	Políticas Acadêmicas	(D2) Políticas para o Ensino, pesquisa e Extensão (D4) Comunicação com a sociedade (D9) Políticas de atendimento
<b>Eixo 4</b>	Políticas de Gestão	(D5) Políticas de Pessoal (D6) Organização e Gestão da Instituição (D10) Sustentabilidade Financeira
<b>Eixo 5</b>	Infraestrutura Física	(D7) Infraestrutura Física

Fonte: elaborado pela autora, com base na Nota Técnica nº 65, de 09 de outubro de 2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC (BRASIL, 2014d)

O conjunto dessas dimensões serve ao propósito de ser referência para a síntese, análise e interpretação das informações sobre a realidade interna e externa da instituição, para fins de tomada de decisões. O processo de autoavaliação da IES deve ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, estruturado em torno dos 5 eixos e das 10 dimensões do Sinaes. Tem como objetivo apresentar um diagnóstico analítico a respeito da IES, das ações empreendidas, dos avanços, dos desafios enfrentados, tendo como base o que foi estabelecido no PDI, além das ações previstas para a melhoria das atividades acadêmicas.

A Portaria MEC nº 1.382/ 2017 (BRASIL, 2017), considerada como parte da proposta do governo Michel Temer (2016–2018), reconhecido pela sua relação com o neoliberalismo e o BM. O novo instrumento reforça o papel do Estado mínimo. O curso precisa demonstrar que utiliza os resultados obtidos no processo de autoavaliação realizado pela CPA e promove mudanças a partir da apropriação desses resultados. A IES passa a ter que demonstrar como a gestão acadêmico-administrativa do curso é impactada e promove mudanças a partir de seus processos de avaliação. Esse documento visava a elevar a qualidade da educação superior, a induzir o processo contínuo de autoavaliação das IES e a fortalecer a participação das CPA. Contudo, no que se refere a resultados, a avaliação institucional ficou com o peso 10, em contrapartida, no que se refere a infraestrutura, obteve o peso 30. Essa determinação, privilegiou as IES do segmento privado, dos grandes grupos, enquanto, no que tange aos aspectos pedagógicos, o peso diminuiu. Fica evidente o foco na gestão do processo administrativo para além da verificação qualitativa do instrumento.

No que trata da avaliação externa, favoreceu a flexibilidade dos índices de resultados, como apresentado no capítulo 2, desta tese. A avaliação tornou-se mais subjetiva, menos regulatória. Promoveu a interação universidade/empresa sob o enfoque das tecnologias e da inovação, apropriada às instituições privadas. Assim, aumentou a competitividade entre o público e o privado.

As instituições têm sofrido pressões para maior prestação de contas, cada vez mais dependentes de processos de avaliação do desempenho, por meio da supervisão acompanhada de possíveis cortes no financiamento, visando a ganhos substanciais de eficiência e de produtividade. As IES passaram a ter uma maior preocupação em apresentar relatórios, documentos comprobatórios com o maior número de evidências possíveis, que sejam articulados entre si e que expressem de fato o que a instituição realiza para atingir práticas exitosas. Toda essa sistemática, impactou na elaboração dos relatórios de autoavaliação institucional e na organização estratégica da gestão e da construção do PDI e do PPC, fazendo com que as IES recorram a diferentes práticas e tecnologias. Vai exigir da gestão um acompanhamento e aprimoramento contínuo do planejamento do curso, com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica. Deve verificar constantemente, através de avaliações periódicas e relatórios, se o que foi planejado está sendo executado com êxito.

Diante do exposto, Felício e Possani (2010) ressaltam que, embora o Sinaes tenha reconhecido a importância da avaliação interna enquanto um procedimento que contribuiria para que as instituições olhassem para si mesmas, tal procedimento foi assumido, por muitas

IES, como uma normatização externa, verticalizada, pontual. Essa situação acontece, primeiro, por ser uma ação obrigatória da IES de acordo com o Sinaes e, segundo, por estar sendo subsumida pelos indicadores de qualidade, tornando-se na perspectiva qualitativa, sem valorização no contexto geral da avaliação.

### **3.2 Autoavaliação institucional no contexto na UEG: antes e depois da adesão ao Sinaes**

Conforme mencionado no capítulo 2, a autoavaliação institucional na UEG teve início no ano de 1993 relacionada ao Paiub, de acordo com Botelho (2016) e Nascimento (2008). A primeira experiência de autoavaliação ocorreu na mais antiga instituição, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), que em 1994 transformou-se em Universidade Estadual de Anápolis (Uniana). A trajetória histórica da autoavaliação institucional na UEG é permeada por contradições e por aproximações na institucionalização do seu processo avaliativo.

Nessa perspectiva contraditória, os outros *campi* da instituição não participaram dessa experiência, mostrando mais uma vez os desafios e os dilemas que uma instituição *multicampi*<sup>62</sup> enfrenta para lograr seu desenvolvimento institucional. Dessa forma, deve-se impor um olhar mais atento a essas IES, ao considerar que se revelam instituições singulares, complexas e que guardam alguns desafios específicos aos processos de gestão e desenvolvimento acadêmico institucional universitário, muito diferente do modelo tradicional (FIALHO, 2005).

O processo avaliativo da UEG esteve à sombra das recomendações do documento do Banco Mundial de 1995, da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), do PNE e da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Em relação ao documento do BM (1995) pode-se identificar três tendências principais no processo avaliativo da UEG: a expansão quantitativa, a diversificação de programas e as restrições financeiras. A partir da fixação de três princípios registrados nos documentos — relevância, qualidade e internacionalização — a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) possibilitou a edição de diversos decretos regulamentadores, imbuídos do espírito dessas recomendações.

As práticas avaliativas da UEG aconteceram em momentos distintos, sendo que os três primeiros momentos em destaque ocorreram nos mandatos do governo Marconi Perillo e o último no governo Ronaldo Caiado: i) o primeiro momento trata-se do período avaliativo de

---

<sup>62</sup> A exemplo da maioria das universidades estaduais brasileiras, a UEG é *multicampi* e foi criada por agregação das faculdades isoladas. Possui personalidade jurídica autárquica especial, é jurisdicionada administrativa a alguma secretaria de governo estadual, cumpre o papel de interiorização da matrícula na educação superior pública e possui instâncias colegiadas em que os diversos *campi* possuem representações equitativas nos conselhos superiores da instituição (ABREU JUNIOR, 2017).

2000 a 2005, antes da adesão ao Sinaes ; ii) o segundo em 2005, foi marcado pela reformulação do PAI para atender a adesão ao Sinaes; iii) o terceiro momento, em 2011 foi adotado um novo modelo avaliativo, de gerência de avaliação institucional (GerAI) da UEG, no âmbito da meritocracia; iv) e por fim, em 2020, no governo Ronaldo Caiado (2019–2022), houve o desmonte da avaliação institucional, com a aprovação de uma Reforma Administrativa *ad referendum* e a implantação do Programa *Compliance* Público.

*a) Processo avaliativo na UEG de 2000 a 2005: antes da adesão ao Sinaes*

No ano 2000 a partir de dispositivos legais, da vontade política do governador Marconi Perillo, em seu primeiro mandato (1999–2002) em alinhar a ideologia a ideologia neoliberal, deu-se início a um outro modelo de avaliação em Goiás, com vistas a uma gestão de qualidade, eficiência e eficácia. O período de 2000 a 2005 foi marcado por algumas especificidades e peculiaridades: criação do Programa de Avaliação Institucional (PAI) de 2000 a 2005: antes da adesão ao Sinaes.

[...] 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).

Essa forma de avaliação interna foi adotada no final de 2002 a 2011 na UEG, juntamente com a criação de uma Comissão de Avaliação Institucional (CAVI), formada por sujeitos externos à UEG, embora composta por docentes da educação superior. Em outubro de 2002, constituiu a Assessoria de Avaliação Institucional, responsável pelo processo global de avaliação interna da UEG. Essa Assessoria absorve a Coordenação de Avaliação Institucional e mantém-se vinculada à Assessoria para Assuntos Institucionais do Gabinete da Reitoria.

No entanto, muitas críticas e tensões ocorriam no interior da UEG quanto a criação da assessoria externa de avaliação. Botelho (2016) aponta a discussão realizada no interior da IES, de que a avaliação não deve ser conduzida apenas por um pequeno grupo de especialistas em avaliação, e sim com a participação de toda a comunidade acadêmica. O envolvimento direto da comunidade acadêmica com o processo favorece a promoção do autoconhecimento e da cultura da avaliação incorporada pelos sujeitos individuais e coletivos da instituição. Enquanto,

o contrário, a não participação da comunidade pode levar ao descompromisso com o todo. Na dialética marxista há o que se chama de unidade de contrários. A avaliação pelo fato de ter duas faces diferentes, sendo uma formativa e outra regulatória, continua fazendo parte do sistema avaliativo. Os contrários existem nas coisas na sociedade de igual maneira. No marxismo, esses seres são uma unidade inseparável. Objeto não existe sem o sujeito e vice-versa.

Foram criados, ainda, os Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs), instalados nas Unidades Universitárias. De acordo com o PAI/UEG, os NAIs “[...] são elementos indispensáveis ao desenvolvimento da avaliação interna.” (BRZEZINSKI; BRITO; CARNEIRO, 2005, p. 27). É indiscutível a importância do processo de avaliação institucional para o conhecimento e para a compreensão da qualidade do ensino universitário. Apesar disso, há críticas a esse modelo de avaliação interna realizada por agentes externos, indo ao encontro de características neoliberais. Esse período de implantação do PAI, aliado à interiorização da UEG, foi impulsionado por um conjunto de políticas e de iniciativas coordenadas pelo governo estadual para avaliar a educação superior. Porém, de acordo com Botelho (2016), não foi localizado nenhum registro das ações desenvolvidas por essa equipe em cumprimento das determinações da reitoria.

Em 2002, o PAI criou a Comissão Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI) com o objetivo de auxiliar o gabinete da reitoria e a Assessoria para Assuntos Institucionais no desenvolvimento do programa e de três projetos de pesquisa de avaliação institucional no âmbito da graduação, da pós-graduação *lato sensu* (na ocasião não existiam cursos *stricto sensu*) e da extensão, são eles: Avaliação da Licenciatura Plena Parcelada, Avaliação dos Cursos de Especialização concluídos e em andamento, Projeto de Pesquisa “O desafio da construção da cultura da Avaliação Institucional” na UEG, que avaliou os cursos de graduação até 2010.

A contradição está que, embora o PAI apresentasse um aspecto progressista e democrático, tornou-se difícil um programa de avaliação centralizado à reitoria ter a essência mais formativa e emancipatória. Deve-se considerar que nesse período o Reitor era indicado pelo governador de Goiás, juntamente com os diretores locais nos *campi* e a maioria dos docentes e dos técnicos administrativos tinham cargos temporários, convidados pelos seus representantes. Em uma analogia ao pensamento marxista, o movimento da complexidade do real converte-se em condições determinadas, no seu contrário. Esse movimento depende das leis históricas. Mas as contradições permitem também entender a realidade em sua essência, na perspectiva de transformá-la. Entretanto, Botelho (2016) faz uma 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 primeira versão do PAI elaborado pela CAAI tornou-se pública, sendo debatida e aprovada na Estatuinte Universitária, levada a efeito em Caldas Novas no período de 25 a 26 de maio de 2003 e, nesse mesmo ano, o PAI foi apresentado ao Inep e ao CEE/GO. O documento apresentava uma avaliação institucional sob uma ação sistemática e global que iria além das avaliações pontuais e cotidianas da vida escolar. A autoavaliação concebida pela CAAI, discursa sobre o privilégio aos princípios da avaliação formativa, desenvolvida por meio da investigação de cunho quanti-qualitativo, na modalidade de pesquisa-ação e com análise de conteúdo. Entretanto, a CAAI trata-se de uma comissão externa, contratada pelo governo estadual, considerado gerencialista, para realizar o processo avaliativo na IES, sob a orientação da reitoria, também parte do governo. Tem-se um discurso formativo, mas apresenta uma prática reguladora, alinhada aos princípios gerencialistas.

Entretanto, esse modelo de avaliação foi considerado contraditório no meio acadêmico da UEG, pela forma como foi conduzida na instituição. Os principais aspectos criticados foram: a composição da CAAI formada por pesquisadores externos; ser amostral; ser um tipo de pesquisa. Assim sendo, Goulart (2014) defende que a avaliação institucional proposta pela UEG contribuiu para a construção de conhecimento e para a compreensão da prática pedagógica e administrativa da instituição. Tal característica, ofereceu condições para a reconstrução das ações, contribuindo para a sua consolidação como espaço de produção e disseminação do saber. Em contraposição, Nascimento (2008) aponta que, no decorrer das discussões desse período, a avaliação como instrumento da gestão não se tornou o foco central da proposta defendida pela CAAI.

Para tanto, a CAAI/UEG, desde o final de 2002, já era responsável pelo desenvolvimento do atual processo de avaliação institucional da UEG, vinculada à Assessoria para Assuntos Institucionais do Gabinete da Reitoria, fazendo parte da CPA. Com base em estudos desenvolvidos por Marx e Engels (1998), entende que o princípio de totalidade pressupõe que o fenômeno estudado pode ser compreendido como momento, parte do todo.

[...] A dimensão de totalidade não basta para tudo explicar. Ela constitui, a rigor, um permanente desafio, uma vez que exige perceber, em cada momento, em cada local e em cada processo, como tal agenciamento ocorre, qual seu núcleo central, de que forma se constituem as tensões internas e externas à sociedade e quais as mais sensíveis, de forma a potencializar os conflitos de classe (p. 174).

Assim tem sido a análise desse fenômeno da autoavaliação, construída no contexto da UEG. Diante do exposto, o caráter quantitativo no programa de avaliação institucional foi colocado como ponto de partida para uma análise qualitativa e aprofundada, além de um viés meramente técnico.

Outro ponto de destaque trata-se da pesquisa-ação como metodologia aplicada ao processo avaliativo da UEG. O processo de avaliação desenvolvido era entendido pela coordenação do CAAI como pesquisa, aplicada de forma democrática e participativa ao longo dos nove anos de sua atuação (2002–2011). No entanto, há divergências quanto à adequação dessa metodologia. Goulart (2014, 2018) entende a pesquisa-ação aplicada à autoavaliação de 2003 a 2011 como positiva e processual, em que o procedimento de avaliação foi desenvolvido como atividade de pesquisa, sendo a produção datada e marcada pela história. Em contrapartida, Botelho (2016) aponta que essa abordagem não é adequada porque não alcança o coletivo da comunidade acadêmica, restringindo-se à ação do pesquisador. Segundo Leite e Polidori (2021) a avaliação no modelo de pesquisa-ação, se apresenta como uma concepção orientadora, de cunho liberal, induz formas de aprendizagem organizacional e corresponde a pesquisa social, conduzida por avaliadores profissionais, juntamente com gestores.

Segundo a coordenação da CAAI/UEG, apesar de a pesquisa-ação prever uma participação ampliada que iria além dos pesquisadores-avaliadores, supunha-se que ela se referiria mais à participação docente, uma vez que menciona o “envolvimento dos sujeitos que elaboraram projetos e executaram atividades a serem avaliadas” (BRZEZINSKI; BRITO; CARNEIRO; 2005, p. 34). Em conformidade com a análise marxista, nesse cenário, a pesquisa-ação, dentro da perspectiva intervencionista, pode ao mesmo tempo alterar o que está sendo pesquisado, limitando-se pela ética da prática. Essa metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e dos demais participantes imersos em situações problemáticas.

Nessa direção, no que se refere às ações do PAI, Goulart (2014, 2018) postula que a equipe da CAAI desenvolveu várias atividades simultâneas, além da construção e da execução do Programa. Trabalharam na implantação e na reconstituição dos NAIs existentes, bem como na sensibilização da comunidade acadêmica. A autora aponta todas as dificuldades encontradas, sobretudo, de ordem estrutural, de relações e de comunicação, que se estendiam por todo o estado de Goiás. Botelho (2016) entende que o PAI, como atividade de pesquisa, foi uma avaliação pontual e isolada, podendo coincidir ou não com a avaliação final, embora reconheça

a importância do PAI como passos iniciais para a autoavaliação e para a existência de uma cultura de avaliação na UEG.

Por conseguinte, para que a autoavaliação institucional se transforme em cultura, reflete Queiroz (2011), é preciso considerar a institucionalização como fator fundamental para a inclusão de práticas avaliativas na rotina do trabalho administrativo e pedagógico das IES. Nessa direção, Campos (2019) aponta que, de fato, há evidências de que o PAI contribuiu no processo ainda incipiente de avaliação da Universidade e na ideia de uma assessoria especializada externa à UEG, em um momento histórico marcado pela escassez de pessoas qualificadas para tal.

Existia um tipo de avaliação institucional mista, implementada por sujeitos externos à instituição com a participação de sujeitos internos, termo utilizado por Beloni (2001). A contradição está, em que o processo avaliativo tenha legitimidade, faz-se necessário que os sujeitos internos da instituição tenham condições de pensar as estratégias avaliativas, bem como desenvolvê-las. Assim sendo, pode-se dizer que o PAI contribuiu na construção da cultura de avaliação da UEG. Apesar disso, deve-se considerar que o desenvolvimento da autoavaliação institucional realizada pelos sujeitos internos, que conhecem a realidade institucional e a dinâmica do trabalho, é condição essencial para a garantia da legitimidade e para o fortalecimento da visão do objeto avaliado.

Desde então, a comunidade uegeana, sob a coordenação da CAAI, deu continuidade ao processo de avaliação institucional entre os anos de (2003–2006). Essa atividade rendeu diversos relatórios apresentados em reuniões do Conselho Universitário e disponíveis no Portal da UEG; artigos em periódicos científicos; comunicação de trabalhos científicos em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais (UEG, 2005). À época, a autoavaliação dessa universidade

[...] caracterizou-se por ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisa e os resultados apresentados à comunidade acadêmica, entregues aos gestores. Essas pesquisas ofereceram subsídios necessários para a tomada de decisão pelos órgãos colegiados, gestores e pela comunidade da UEG (GOULART, 2018, p. 103).

Botelho (2016), Campos (2019) e Nascimento (2008) corroboram que esse processo de avaliação institucional da UEG é contraditório e cheio de tensões, principalmente, no que tange à academia. Mesmo que houvesse a participação da comunidade respondendo questionários; participando de debates acerca dos resultados e das mudanças que deveriam acontecer na

Unidade Universitária (UnU) e fazendo proposições e auxiliando na definição de ações prioritárias que viriam a surgir em função dos resultados da avaliação, o avaliador pesquisador ainda era a figura central desse processo. Todavia, uma das principais implicações dessa proposta está relacionada a não participação dos sujeitos no processo avaliativo. A contradição está em o PAI não abordar as formas de participação da comunidade acadêmica na autoavaliação.

*b) Reformulação do PAI na UEG de 2005 a 2011: depois da adesão ao Sinaes*

A UEG, em consideração à legislação vigente, decidiu, após quase um ano da instituição do Sinaes, apresentar ao MEC/Conaes a sua proposta de autoavaliação institucional. A Universidade absorveu a ideia de fazer parte do sistema, sem resistência da academia. Como aponta Queiroz (2011), criou-se uma zona de conforto para que as unidades não elaborassem seus próprios planos de autoavaliação. Para o processo de autoavaliação da UEG/2005 e seus resultados, foi criada uma CPA/UEG por meio da Resolução n. 32 de 13/07/2004, em atendimento ao prescrito na Lei nº 10861, de 14/04/2004 que instituiu o Sinaes.

O PAI, após a adesão da UEG ao Sinaes, passou por vários procedimentos para promover essa reformulação. O programa tinha como meta desenvolver a cultura da avaliação na UEG, promovendo o autoconhecimento e formulando subsídios a fim de aprimorar as políticas acadêmicas da instituição (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005). A partir das críticas e tensões que ocorreram contra a metodologia do PAI, foi incorporado a esse programa o desenvolvimento da pesquisa de autoavaliação da UEG; aperfeiçoar profissionais e técnicos administrativos como pesquisadores e gestores dos NAI em um curso de pós-graduação *Lato Sensu*; implantar e/ou revitalizar 29<sup>63</sup> núcleos nas UnU e nos setores da administração centralizada.

Em continuidade ao processo avaliativo na UEG, a CAAI aderiu ao Sinaes como política para a Universidade e reconheceu a importância da implantação do processo autoavaliativo como instrumento diagnóstico do trabalho realizado pela IES. Queiroz (2011) e Botelho (2016) asseguram que a UEG fez adesão ao Sinaes com receio de que se não o fizesse poderia sofrer algum tipo de penalidade ao desenvolvimento da universidade; ao estímulo à construção da identidade institucional; à necessidade de se submeter aos processos regulatórios, como o credenciamento da universidade. A partir das razões apresentadas, a contradição na decisão

---

<sup>63</sup> Em 2005 a UEG contava com 31 UnUs, todavia por questões técnicas e de pessoal duas delas não participaram do processo de Autoavaliação (UEG, 2005)

pela adesão ao Sinaes reflete a tendência da política de avaliação da educação superior brasileira de articular a avaliação e a regulação.

Em corroboração, Goulart (2014) assinala que no caso do Brasil, a avaliação tenha um histórico de mecanismos de regulação, o PAI da UEG teve por finalidade a pesquisa e produção de conhecimento, contrapondo-se ao isolamento das UnU/UEG, às ações corporativas, à competitividade, ao ranqueamento e ao caráter opressor. Diante do exposto, existe uma justificativa acarretada pelo medo de punição e de obrigatoriedade de se submeter aos processos regulatórios, além da falta de uma proposta de avaliação institucional por parte do CEE/GO. Considera-se a proposta do Sinaes como um estímulo à construção da identidade institucional. Botelho (2016) enfatiza ainda, 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.

Assim, a CAAI da UEG informou aos órgãos estaduais que, ao término da autoavaliação de cursos referentes aos anos 2005–2006 seria solicitada a avaliação externa consoante proposição do próprio CEE/GO, em audiência com seu presidente, ocorrida no dia 11 de abril e 2006. Portanto, esse foi o primeiro relatório de autoavaliação institucional produzido pela CAAI antes da adesão ao Sinaes na perspectiva da metodologia da pesquisa-ação<sup>64</sup>.

Segundo Nascimento (2008), a partir de 2005 o processo de autoavaliação da UEG foi realizado em UnUs, que tinham cursos de graduação e/ou sequenciais em funcionamento. Foi feita a avaliação, sob novo projeto, em 30 unidades, no Gabinete da Reitoria, nas Pró-Reitorias, na Diretoria de Planejamento e na Diretoria Geral dos Cursos Sequenciais. Participaram dessa pesquisa<sup>65</sup> 8.271 sujeitos (gestores, funcionários técnico-administrativos, professores e estudantes). Nesse período a UEG possuía 37 Núcleos de Avaliação Institucional (NAI): 31 em suas Unidades Universitárias (UnUs) e 6 departamentos da Administração Central. Uma UnU não participou porque não tinha representante.

---

<sup>64</sup> A perspectiva de pesquisa-ação proposta no programa de avaliação da UEG é entendida como uma possibilidade de os pesquisadores-avaliadores intervirem na realidade-objeto, promovendo mudanças ou, no mínimo, fazendo proposições, visando à transformação nas práticas institucionais (NASCIMENTO, 2008). Para esses pesquisadores, no contexto da UEG, a pesquisa dá suporte à avaliação institucional e compõe-se das análises das interfaces entre os dados específicos relativos a cada UnU, pelos quais se poderia conhecer a instituição na sua totalidade. Esse entendimento ancora-se nos princípios do da UEG, mas seu porto seguro se expressa nos princípios da totalidade e da unidade na diversidade, por meio dos quais assegura-se a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da Universidade (BRZEZINSKI; BRITO; CARNEIRO, 2003, p. 69).

<sup>65</sup> Esse projeto começou a ser implementado antes da aprovação do Sinaes. Por isso, embora atendessem a algumas diretrizes da avaliação institucional interna propostas por esse sistema, possuía características próprias e estava sendo implementado de forma autônoma em relação a ele. Ressalta-se que uma de suas características peculiares era ser desenvolvido por meio de pesquisa-ação (NASCIMENTO, 2008).

Para a implementação da avaliação institucional, conforme orientações do Sinaes e para alcance dos objetivos do PAI, foram realizadas as seguintes ações: a) a Constituição da CPA; b) a realização do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Avaliação Institucional para os pesquisadores dos NAI; c) a revitalização dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) nos *Campi* (UEG/CAAI, 2005, p. 71). A CPA foi criada e nomeada pelo Conselho Universitário pela Resolução CsU – no 31/2004, de 13 de julho de 2004 e ratificada pela Resolução CsU – nº 412003, de 27 de novembro de 2004. Os membros da CPA passaram a integrar a equipe de pesquisadores da CAAI. Nascimento (2008) aponta que o curso de pós-graduação oferecido aos membros do NAI, não foi suficiente para formar pesquisadores que, para além de compreender a proposta de avaliação descrita no PAI da UEG, deveriam, sobretudo, conseguir colocá-la em prática. Outro ponto a considerar trata da instabilidade funcional, sendo que a maioria dos cursistas eram professores temporários, tornando o processo fragmentado.

Nesse programa, a autoavaliação era vista como pesquisa com base na metodologia aplicada. A contradição se deu na visão das autoras, como opostas e complementares. Para Goulart (2014;2018) a autoavaliação de 2003 a 2011 foi processual, formativa. Combinando diferentes instrumentos avaliativos para mensurar de forma mais assertiva diferentes aspectos da avaliação, ela pode ser usada também como um diagnóstico. Mas, Botelho (2016) entende que o PAI, foi pontual, visa cumprir o que foi combinado, tem a aptidão de gerenciar equipes e projetos. Por meio das contradições, a realidade passa por constantes mudanças e transformações, agregando-se diversos fatos e transformando-se em uma outra realidade. Como nos lembra Marx (1985), a contradição é inerente à realidade, pois as coisas só existem em razão do seu contrário.

Outro importante aspecto do PAI/UEG que merece ser descrito diz respeito aos princípios que norteavam a realização da autoavaliação institucional na UEG, a saber: totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência, a racionalidade na gestão (BRZEZINSKI, *et. al.*, 2005). Esses princípios de avaliação da UEG se complementam, se fundem, se contradizem, convergem e divergem internamente dentro da própria política e externamente com elementos que caracterizam a prática da avaliação.

Como consequência do movimento dialético e histórico que envolve a construção da avaliação como política pública, as mediações entre os momentos e políticas avaliativas do país, o PAI trouxe a totalidade, a continuidade e a unidade da diversidade como princípios do Sinaes. A totalidade – compreende o envolvimento orgânico de toda a Universidade e de todas as atividades: de ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e de gestão universitária. A continuidade

– expressa-se pelo movimento contínuo e processual de desenvolvimento da avaliação institucional com a definição dos espaçamentos temporais entre as etapas e os resultados, para a tomada de decisões e a efetivação de mudanças ou ajustamentos inerentes ao processo de avaliação (BRZEZINSKI, *et al*, 2005). O princípio da continuidade foi herdado do Paiub e prevê que a avaliação proposta pelo Sinaes seja processual e contínua, constituindo-se como um processo permanente em todos os âmbitos e modalidades. A educação superior é um processo dinâmico e a avaliação precisa acompanhar esse movimento, estando sempre atenta às transformações, que, conseqüentemente, também deve incorporar. A unidade na diversidade – respeitando-se a especificidade e as particularidades de cada UnU e Polo assegura-se, por meio deste princípio, a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade.

Os princípios da transparência e racionalidade se alinham aos princípios de um Estado gerencialista, com foco nos resultados. A transparência – entendida pela possibilidade de acesso aos dados objetivos e pela divulgação irrestrita das informações, dos procedimentos e dos resultados, bem como pela participação equânime de todos os envolvidos no processo avaliativo. A racionalidade na gestão – traduzida por uma estrutura orçamental e de alocação de recursos geridos de modo a não multiplicar procedimentos e despende esforços idênticos para obter os mesmos resultados, garantindo o desenvolvimento da política e da cultura da avaliação institucional (BRZEZINSKI, *et.al*, 2005). Assim, a avaliação daria suporte às tomadas de decisão da Universidade, fortalecendo a administração descentralizada, promovendo o envolvimento da comunidade, mas, ao mesmo tempo, consolidando o sistema gerencialista desenvolvido pelo estado de Goiás. Em contrapartida, segundo Goulart (2014, 2018) tais princípios permitiu discussões coletivas da comunidade acadêmica e cumpriu 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. Destaca-se a contradição de ideias e pensamentos no que se refere ao programa de avaliação da UEG. De um lado tem a visão positiva de Goulart (2014, 2018), de outro tem uma perspectiva contraditória de Botelho (2016) e Nascimento (2008) quanto ao PAI, principalmente no que tange sua visão gerencialista com base nos princípios da transparência e racionalidade.

Goulart (2018) afirma que o programa da UEG tinha a previsão de realizar a meta-avaliação como condição de seu desenvolvimento e para o seu aperfeiçoamento. No entanto, com a criação da Gerência encerrou-se um ciclo avaliativo antes de sua plena realização, que vinha sendo desenvolvido pelo PAI, elaborado pela CAAI, iniciando-se, pois, uma nova

mentalidade de avaliação. A autora aponta que a elaboração de relatórios parciais e finais de avaliação interna foi cumprida rigorosamente ao final de cada processo avaliativo, durante o período 2005–2011. Entretanto, constam publicizados, no *sítio* da avaliação institucional da Universidade (UEG, 2020), os relatórios de 2005 a 2008 elaborados pela CAAI, faltando os dos anos de 2009 a 2010. A falta de registros dos anos supracitados tornou-se uma limitação para a nova equipe da gerência de avaliação institucional, considerando a falta de documentos, o que leva a crer a ausência de cultura de avaliação institucional.

A equipe da gerência assumiu o posto com muitas restrições por parte da academia, em razão da falta das evidências anteriores e pelos membros fazerem parte da reitoria da UEG, *locus* de muitas discussões e contradições. O primeiro modelo de avaliação institucional, encerrou-se em 2011, logo após a criação da Gerência de Avaliação Institucional (GerAI) e a reestruturação da CPA, sustentada pelo Projeto de Reformulação Administrativa do governo estadual.

*c) Gerência de avaliação institucional da UEG a partir do ano de 2012: atuação no âmbito da meritocracia*

No ano de 2011, iniciou-se na UEG um novo processo de avaliação, sob a coordenação da GerAI, criada a partir da reforma administrativa do governo de Goiás pela Lei nº 17.257/2011 (2011–2014), revogada pela reforma administrativa da UEG (2020). No que tange à estrutura organizacional complementar, o Decreto nº 7.275, de 04 de abril de 2011 determinou:

[...] Art. 1º Fica instituída a estrutura organizacional complementar da Universidade Estadual de Goiás –UEG–, com os cargos de provimento em comissão que lhe são correspondentes, juntamente com os respectivos símbolos de subsídios, quantitativos e quadro de gerências a serem providas pelo critério de meritocracia, na forma prevista no Anexo Único que acompanha este Ato (GOIÁS/ UEG, 2011).

A Gerência de Avaliação fez parte da reforma da estrutura organizacional do governo de Goiás no âmbito do critério da meritocracia<sup>66</sup> nesse mesmo período. A criação das gerências

---

<sup>66</sup> Decreto nº 7.275/2011, revogado pela Lei nº 18.746, de 29 de dezembro de 2014, institui as unidades administrativas complementares da Universidade Estadual de Goiás - UEG, incluindo 18 gerências, entre elas a Gerência de Avaliação Institucional.

no governo Marconi materializa gestão burocrática gerencial, de caráter regulador que já vinha ocorrendo no estado de Goiás. Vale destacar que o processo de avaliação na UEG não é estático, podendo ser captado por meio das relações, interrelações, lutas, disputas de interesses e nas ações práticas de seus sujeitos, que desvelam concepções e contradições no jogo da avaliação da Universidade.

A GerAI era um órgão vinculado ao Gabinete do Reitor (artigo 30, parágrafo único do Estatuto da UEG - Decreto nº 7.441/2011). O ocupante do cargo de gerente tornava-se também presidente da CPA e era escolhido em processo seletivo de meritocracia. Assim, contrariando a autonomia proposta pelo Sinaes, a CPA ficou subordinada a essa gerência, que passou a coordenar as atividades avaliativas na UEG.

Destaca-se que a meritocracia proposta pelo governo Marconi (2011–2014) fez parte das diretrizes da Nova Gestão Pública aplicada no Brasil no governo FHC nos anos 1990. Os sistemas meritocráticos foram utilizados como modelo de organização do Estado e da administração pública combatendo o modelo burocrático weberiano nos anos de 1980, no Brasil. Nas organizações públicas, com o discurso de administração pública ideal, a corrupção seria totalmente derrotada e o mérito constituiria a regra na ocupação de todos os cargos e funções na estrutura do estado. A meritocracia foi se adaptando às novas circunstâncias e ao imprevisto no governo estadual de Goiás.

De acordo com Noletto (2018), as reformas na administração pública revelam um modo de fazer gestão em consonância com o modelo 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. A eficiência e a eficácia fizeram parte desse processo. Dardot e Laval (2016) apontam que o dispositivo da eficiência e eficácia permitem a aceitação e a legitimação de uma razão baseada na concorrência e competitividade aniquila e corrói qualquer possibilidade democrática de coletividade.

Nesse contexto contraditório, entre uma proposta inovadora e uma prática conservadora, que se criou a gerência de avaliação institucional na UEG. Nesse caso, o dilema entre a avaliação formativa e contraditória, continua posto na discussão. O que faz com que nossas lentes se defrontem com as contradições advindas de um governo gerencialista e uma academia subsumida pelo poder governamental.

Na UEG a reforma realizada em 2011 se materializou no desenvolvimento das atividades avaliativas seguindo as orientações do Sinaes e das legislações específicas sobre avaliação institucional emanadas posteriormente pelo Inep. As reformas implementadas

promoveram o retorno a posturas, aos axiomas e aos enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático. Remetem às ideias de Estado eficiente, racional, de modernização, de gerenciamento. A gestão da UEG localizava as gerências na UEG entre o nível tático e operacional, bem como estratégicas para a retroalimentação do trabalho e visualização de demandas. Pensar hoje acerca dos rumos da avaliação na UEG implica, necessariamente, considerar a crise estrutural do capitalismo que se impõe, cada vez mais de forma avassaladora e contrária aos direitos da autonomia universitária.

No relatório da GerAI, 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). Entretanto, contraditoriamente se caracteriza com os princípios do Estado gerencialista, no que se refere a eficiência na gestão. Esta pode ser entendida como competência para se produzir resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços.

O discurso imposto nos documentos oficiais sinaliza, 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). Todavia, a contradição se faz, em ter um processo avaliativo que foi se desenvolvendo na IES sob um viés gerencialista, mas com um discurso emancipatório, com participação de todos.

Os trabalhos avaliativos realizados neste relatório consideraram os princípios e os objetivos contidos no Estatuto da Universidade Estadual de Goiás, conforme Decreto nº 7.441, de 08 de setembro de 2011 (UEG/2011), além de atenderem à determinação legal estabelecida pela Lei nº 10.861/ 2004, que instituiu o Sinaes, e pela Resolução CEE/GO Pleno nº 02, de 06 de julho de 2006 (GOÁS/CEE, 2006). A autoavaliação é apresentada como principal ferramenta da instituição para implementação das mudanças educacionais e promoção do desenvolvimento institucional (UEG/GerAI/CPA, 2012). No entanto, absorve as características de regulação e de controle proposto. Sob novas orientações, Botelho (2016) e Goulart (2018), apontam que o relatório de avaliação do ano de 2011 foi elaborado de forma bem diferente dos relatórios anteriores, de 2005 a 2010.

O primeiro relatório no novo formato, foi elaborado pela equipe da GerAI/CPA, considerando, as mudanças na estrutura organizacional da Universidade / criação da Gerência.

A elaboração do Projeto de Avaliação Institucional da UEG – ciclo 2012–2013. Haja vista, que no ano de 2011 não houve participação da comunidade acadêmica na coleta de dados sobre a universidade. Para tanto, para atender a essas novas mudanças, foi realizado a revisão/elaboração dos questionários de autoavaliação para o ciclo 2012-2013, segundo o que preconiza o Sinaes. Outro ponto de urgência para a UEG, trata-se que a instituição não havia recebido os relatórios de avaliação dos anos anteriores, 2009 e 2010 da CCAI, impactando no processo de renovação do credenciamento da UEG, que se encontrava em tramitação à época no CEE/GO.

Na prática, foram implementadas ações com vistas à elaboração de nova proposta de avaliação institucional, para o ciclo 2012–2013, com atividades avaliativas que vinham sendo desenvolvidas em forma de projeto de pesquisa para produção de conhecimento sobre a universidade. A partir dessas mudanças, passou a ser concebida como a ferramenta principal da instituição para implementação das mudanças educacionais (UEG/CPA, 2012, p. 21).

No ano de 2012 foi inaugurado o processo de autoavaliação realizado na Administração Central e dos servidores técnicos administrativos, haja vista, até então, esta não ocorria nas versões de avaliação anteriores. Foram realizadas visitas aos setores/departamentos da Administração Central da UEG para sensibilizar os gestores da Administração Central e servidores técnicos administrativos sobre a importância do processo de autoavaliação, suas finalidades e, principalmente a necessidade de participação dos segmentos envolvidos. Nessa mudança de modelo de avaliação houve muitos embates entre a comunidade acadêmica e a gerência de avaliação. Com o fato de a comissão de avaliação anterior (CAAI), não entregar os relatórios de avaliação institucional dos anos de 2009 e 2010, alguns *campi* não participaram da avaliação institucional proposta em 2011 pela GeAI. Para tanto, lista-se pontualmente algumas ações e/ou atividades avaliativas ocorridas no ano de 2011:

[...] I Seminário de Avaliação Institucional: Conhecer para Melhorar. Data e local de realização: 24 e 25 de novembro de 2011 / Auditório da Reitoria da UEG. II Seminário de Avaliação Institucional: Avaliar para Melhorar. Data e local de realização: 16 e 17 de maio de 2012 / Auditório da Reitoria da UEG. I Oficina de Avaliação Institucional: Sensibilização para a Autoavaliação. Data e local de realização: 28 de setembro de 2012 / Auditório da Reitoria da UEG. II Oficina de Avaliação Institucional: Orientações Técnicas para Elaboração dos Relatórios. Data e local de realização: 09 de novembro de 2012 / Auditório a Reitoria da UEG (GOIÁS, UEG, 2012, p.25).

Para realizar um estudo avaliativo, a GerAI realizou um mapeamento das informações já existentes na Universidade no que diz respeito às dimensões avaliadas, administração, incluindo os dados online. A Gerência, conforme a nova proposta para a avaliação institucional, realizou oficinas de trabalho com representantes da CPA dos Campus, para a construção e pré-testagem de instrumentos de coleta de dados. Tais oficinas receberam algumas críticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, representantes da CPA, apontaram alguns desafios: a descontinuidade do processo; escolha dos representantes da CPA nos *campi*; a falta de professores efetivos na comissão; falta de qualificação dos membros; falta de credibilidade entre seus pares. E ainda um dos representantes (CPA 1, informação verbal, grupo 4, 2020), sinaliza que havia uma subordinação da CPA a gerência, com pouca oportunidade de participação efetiva.

Essa ação contraditória do papel da CPA conforme previsto no Sinaes de ser autônoma, torna-se subordinada, faz parte de uma gestão sob o impacto de um Estado gerencialista, clientelista. Ele cria a ideia de participação democrática, via seminários, oficinas, mas na prática agem sob dominação e controle. Enquanto o poder é o exercício da vontade sobre os indivíduos, a dominação é a aceitação e a subordinação dos indivíduos ao poder exercido por alguém. Na visão marxista, tal ato determina que a classe que domina os meios de produção é também a que domina a superestrutura política e ideológica, fazendo com que a exploração que ela exerce não seja percebida como tal pelos dominados. A ideologia dominante seria mais eficaz quanto maior fosse sua capacidade de esconder a origem da divisão social e o antagonismo entre as classes (GUERRA, 2018). Para tanto, a autoavaliação tem a finalidade de subsidiar os debates que conduziram à criação de um sistema nacional de avaliação da educação superior.

O programa de avaliação foi criado em um momento de instabilidade e de crise na gestão da UEG. Nesse período ocorreu, por meio da intervenção do governador de Goiás, a destituição e a substituição do Reitor<sup>67</sup> e um novo ciclo avaliativo na instituição, que permaneceu até o ano de 2019. Tinha como finalidade apresentar à comunidade uegeana, aos dirigentes da universidade, às autoridades governamentais do Estado, 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.

---

<sup>67</sup>O Reitor Luiz Antônio Arantes foi destituído após supostas irregularidades na gestão da unidade nos anos de 2010 e 2011, assumindo, a partir de então, a gerência de Pós-Graduação da UEG o professor Haroldo Reimer.

Segundo o CEE/GO e a Conaes foi realizada para verificar o desempenho das instituições de educação superior em atendimento às exigências legais estabelecidas pelo Sinaes, cujo executor é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do Ministério da Educação (MEC/Inep), obedecendo às exigências legais reiteradas pelo CEE/GO, órgão regulador do Estado. Entretanto, a UEG ao longo dos anos vem criando grupos de trabalhos (GT) na consolidação da regulação da Universidade, em detrimento as orientações do conselho. A esses grupos, como já apontado no capítulo 2, tem ficado a responsabilidade de redesenhar a instituição, no que tange à abertura e ao fechamento de novos cursos utilizando os resultados obtidos no Enade como processo de mérito e de valor.

Nessa atitude da Universidade de desacreditar no trabalho do CEE/GO e a autoavaliação, observa-se a criação de um processo avaliativo com fins quantitativos, preocupação com resultados. A autoavaliação oportuniza a IES fazer uma autorreflexão, uma análise da situação, compreender a sua história, seu contexto. A UEG é uma instituição *multicampi*, que teve sua expansão mediada por vontades governamentais, sem critérios pré-definidos, numa visão clientelista, patrimonialista, tem desconsiderado o processo de reflexão. Dessa forma, vale lembrar conforme Santos (1994), a universidade avaliada à luz dos objetivos que não se propôs, terá perdido a titularidade da avaliação, mesmo que os avaliadores sejam internos a ela.

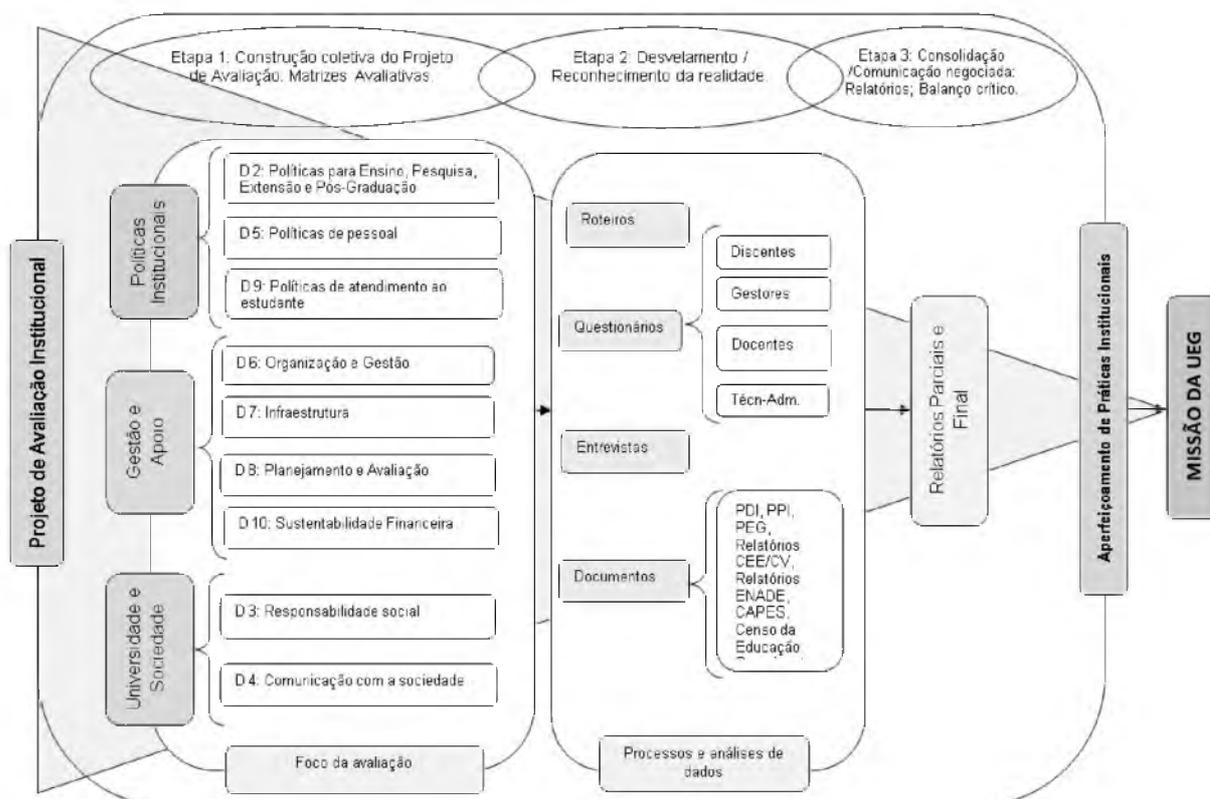
A GerAI aponta como principal desafio enfrentado pela CPA/UEG e por toda a equipe a implementação do processo avaliativo e a sua operacionalização dentro da Universidade com o envolvimento de toda a comunidade universitária, ou seja, realizar a autoavaliação mediante processo de adesão voluntária em todos os 41 *campi* da UEG, além de sua administração central. Com o objetivo de atingir maior percentual de participação da comunidade universitária da UEG, fez uso dos dispositivos da tecnologia, por meio dos quais foram encaminhados, aproximadamente, 20 mil *e-mails* explicativos sobre o processo de autoavaliação. Todos os representantes dos segmentos da comunidade acadêmica uegeana foram convidados a responder os questionários de avaliação institucional. A equipe da CPA criou cartazes sobre a autoavaliação 2012 UEG, especialmente elaborado para promover a divulgação junto à comunidade universitária. Foram distribuídos aproximadamente 500 cartazes, em todas as Unidades Universitárias e na Administração Central da UEG. Entretanto, a implantação dessa nova cultura avaliativa passou por muitas resistências e contradições, tendo *campus* com apenas 12% de respondentes, enquanto outros atingiram 69,2%. Na participação geral da universidade, os discentes tiveram menor percentual de participação com apenas 30,1 %, já os docentes 61% (UEG/CPA, 2012).

A partir de 2011, busca a construção e a implantação de uma nova cultura de avaliação institucional na UEG, voltada para a elevação da qualidade da ação educativa desenvolvida nesta instituição de educação superior, e fundada em bases democrático participativas (UEG/CPA, 2014, p. 17). Visava a sua inserção participativa no processo avaliativo, com organização de subsídios básicos para a autoavaliação institucional e solicitava aos representantes da CPA na UnUs que elaborassem os planos de suas respectivas Unidades Universitárias (UEG/CPA, 2012). Entretanto, percebe-se que antigas práticas do PAI foram retomadas, tais como a mesma metodologia, os instrumentos de coleta de dados online, que foram reformulados, mantendo a estrutura e o conteúdo dos questionários antigos, visto que atendiam às dimensões do Sinaes. Os avanços foram percebidos apenas no aperfeiçoamento da coleta de dados, com a criação do Sistema *QUALITAS*.

O sistema *QUALITAS* Avaliação Institucional foi importante para a organização da base e para o tratamento primário desses dados, bem como das informações resultantes da aplicação dos instrumentos de pesquisa. Esse sistema permitiu o acesso de toda a comunidade universitária aos questionários de coleta de dados *online* (BOTELHO, 2016; GOULART, 2018). Entretanto, tem que se tomar cuidado com uma aparente gestão participativa, ela pode ser uma armadilha ao serem respondidas em questionários eletrônicos.

Com a apresentação dos relatórios de avaliação institucional no período de 2012- 2014, a GerAI/CPA encerra um ciclo avaliativo e inicia uma nova proposta de avaliação institucional orientada pela Nota Técnica nº 065/2014, oriunda da DAES/INEP/CONAES/MEC. Em um discurso oficial, visa a ampliar e fortalecer a relação entre os processos de avaliação e os processos de gestão, bem como o autoconhecimento das IES e o consequente aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para melhor entendimento da gerência de avaliação, apresenta-se o fluxo com sua estrutura metodológica.

**Figura 4 – Estrutura Metodológica da Gerência de Avaliação Institucional da UEG (Goiás, 2015)**



Fonte: Universidade Estadual de Goiás (2015)

A partir de 2015 as IES foram orientadas, pela Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 065/2014 (BRASIL, 2014), a realizar a avaliação institucional interna em três etapas. As dimensões da avaliação institucional interna estabelecidas pelo Sinaes foram agrupadas em eixos. Em cada ano seria avaliado eixos diferentes até contemplar todos os eixos e dimensões nas atividades avaliativas. Assim, segundo o discurso oficial do Inep, o agrupamento das dimensões em eixos teve por objetivo facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação.

Nesse direcionamento foi proposto o aperfeiçoamento das políticas institucionais da Universidade. Para a superação do desafio, foram adotados procedimentos metodológicos de pesquisa avaliativa e um modelo estatístico, com os quais realizou-se a consolidação, a sistematização e a análise dos dados/informações coletadas junto à comunidade uegeana, em conjunto e articuladamente com os avaliadores dos *campi*, membros da CPA.

O instrumento de pesquisa adotado na pesquisa avaliativa foi o questionário, em conformidade com os eixos e as dimensões previstos pelo Sinaes, elaborado para cada segmento da comunidade universitária a partir de 2015, a saber: discente presencial, discente EaD, docente presencial, docente EaD, técnico-administrativo do *campus*, técnico administrativo da

administração central, técnico-administrativo EaD, gestor do *campus*, gestor da administração central e gestor Centro de Educação em Rede(CEAR-EaD).

A justificativa para a adoção dessa metodologia por parte do Inep é, entre outros, a constatação de que os problemas levantados pela avaliação interna, praticamente se repetiam anualmente, na maioria das instituições, sendo a repetição uma das causas indutora de interpretações equivocadas sobre a importância da avaliação institucional por parte da comunidade universitária (MEC/INEP/CONAES/ DAES, 2014). O Sinaes se propõe a 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.

Como visto ao longo desse capítulo, mas principalmente nas seções 3.2 e 3.2.1 e 3.3, que tratam do processo avaliativo na UEG, na contramão da proposta da avaliação institucional instituída, em 2014 a Universidade constituiu um GT que atuou como uma assessoria com vistas às ações de replanejamento. Análise essa, que não foi localizada em nenhum dos relatórios de avaliação institucional da UEG, tampouco na avaliação externa, que deveria ser realizada pelo CEE/GO desde 2014. A CPA realizou o processo de autoavaliação da instituição como medida para as tomadas de decisão da gestão com análises concomitantes às realizadas pelo GT, utilizando, inclusive, resultados da avaliação externa do CEE/GO.

A UEG, diante dessa diversidade de instrumentos de avaliação, tinha o desafio de obter um que conduzisse de forma clara e precisa a situação atual da instituição. Que fosse capaz de levantar seus pontos fortes e fracos, a fim de construir um caminho de mudanças e de transformações em prol da comunidade e de toda a sociedade na sua totalidade. Nessa direção,

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em uma relação de interna interação e conexão entre o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIC, 1976, p. 42).

Esse cenário de valorização dos indicadores de qualidade vai ao encontro da política neoliberal implementada no Brasil, que serve de base para o uso das avaliações por parte do Estado e está presente em todos os governos, inclusive no estado de Goiás. Sendo assim, em cada contexto histórico, político e econômico, o Estado capitalista brasileiro se ajusta ao projeto de sociedade almejado pelo sistema de produção. Trevisol e Almeida (2019) asseguram que a

instituição ao adotar a razão do mundo neoliberal se tornou uma empresa e assegura a formação de uma geração que adota seus princípios como valores culturais.

Embora a autoavaliação realizada na Universidade busque seguir as orientações emanadas pelo Sinaes, há uma constante contradição imposta pelos valores culturais neoliberais adotados na IES. Em conformidade com o pensamento marxista, Marx e Engels (1996) ressaltam a importância de se conhecer para transformar, de se considerar a história e todo o contexto em que o objeto de estudos se insere. A dialética possui como essência as contradições da realidade e se torna adequada para o estudo da autoavaliação institucional e das tensões na sua estrutura interna e externa.

É perceptível que no tocante à avaliação institucional da UEG falta de visão do todo. O processo avaliativo é fragmentado e mediado por um terceiro grupo avaliador no interior da UEG em uma disputa hegemônica de poder. Esse processo no interior da UEG, desenvolve situações de resistências, movimentos contrários e contraditórios. As ideias de Kosik (1976) auxiliam na compreensão da totalidade do processo avaliativo, uma vez que o todo não é a simples junção de diversas partes, mas a mediação entre elementos em uma visão de conjunto.

A UEG sofreu alterações na sua organização administrativa, a partir de um conjunto de leis, entre elas, Decreto nº 9. 593, de 17 de janeiro de 2020 que aprova o estatuto da UEG (GOIÁS, 2020a), e a Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020b), altera a Lei nº 20.491/2019 (GOIÁS, 2019). Essa última estabelece a organização administrativa, definindo em seu artigo 2º, inciso VI, a Gerência de avaliação institucional passa a denominar-se Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, com vinculação à Diretoria de Gestão Integrada (DGI). Com base em uma perspectiva, segundo Ianni (2004), o “que temos no país, são processos fortemente marcados pelo conservadorismo e colonialismo, impulsionados pelas demandas do capital e por uma política hegemônica de alianças que se nega a democratizar o poder estatal e as relações sociais” (p. 7–8). E em Goiás não tem sido diferente, tem um governo que traz na sua história política e de sua família rastros conservadores e colonialistas.

### **3.3 Comissão Própria de Avaliação na UEG: entre a emancipação e a regulação**

A Comissão Própria de Avaliação pode ter um caráter emancipatório ao levar a comunidade acadêmica a um autoconhecimento e de prestação de contas à sociedade do trabalho realizado, ou regulatória ao se organizar para atender as demandas externas de autoavaliação, ou ainda, ser uma mistura dos dois (ROTHEN; BERNARDES, 2016). O caráter

emancipatório e ou regulatório da CPA, está relacionado ao modelo de Estado imposto à gestão das IES.

Esse estudo parte da premissa de que a CPA tem um papel fundamental na construção do diálogo entre a direção da IES e a comunidade acadêmica, na propositura e na valorização da atuação da comissão como agente da construção do processo dialógico entre a direção da IES e sua comunidade acadêmica. Bernardes (2018) denomina processo emancipatório, quando todos os sujeitos da comunidade acadêmica se envolvem em busca da qualidade institucional. Nessa visão emancipatória e democrática, os resultados alcançados subsidiarão as tomadas de decisão no planejamento da IES diante das necessidades apresentadas nos relatórios de autoavaliação.

A realização da avaliação institucional interna para fins meramente regulatórios pode ser considerada consequência da histórica tensão entre a avaliação com finalidade formativa e emancipatória e como instrumento de controle. Apesar disso, Rothen e Bernardes (2015) consideram a CPA como um marco regulatório do Sinaes, uma vez que a obrigatoriedade de envio de um relatório anual para prestação de contas remete-se ao controle em uma perspectiva gerencialista da avaliação. Assim a CPA foi se construindo e consolidando-se com base na contradição entre as ações voltadas aos interesses individuais, justificadas como interesses coletivos. A fim de compreender o caráter emancipador e regulador da CPA é necessário conhecer as reformas educacionais, suas intenções e reflexos na educação superior e, para esse entendimento, trazemos o pensamento de Marx (1997). Segundo o autor, “o homem faz sua própria história, todavia, não de acordo com sua vontade, mas sob influência do passado” (p. 21) e, dessa forma, as relações são pautadas no material e na produção que, por sua vez, apoiam-se em aspectos históricos, contraditórios e dialéticos.

Na visão de avaliação formativa, o gestor e a CPA passam a ter o desafio de fomentar a cultura de participação e articulação desses sujeitos na condução dos trabalhos avaliativos, na melhoria do planejamento e da gestão institucional. Nessa perspectiva, o coordenador da CPA e o gestor institucional devem ter autonomia e competência técnica para analisar os dados sem negligência. Todos os sujeitos envolvidos serão avaliados e avaliadores, com a participação de todos os segmentos da IES. Para tanto, é necessário ter um espaço que promova a gestão democrática, formativa. Em uma IES em que preconiza uma administração gerencialista, dificulta a possibilidade de implantar uma CPA emancipatória, que tem como compromisso fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação, realizem e executem a sua própria história e escolham as suas ações de maneira libertadora. Assim sendo, a UEG como uma instituição

que traz na sua história, desde a sua criação, um viés gerencialista na avaliação com foco no resultado, tem o desafio de apresentar novos cenários.

O trabalho da CPA na autoavaliação, de acordo com Cunha (2005), deve privilegiar os processos coletivos sobre os individuais, centrando sua dinâmica mais nos processos e nos objetivos do que nas pessoas. Para tanto, deve-se garantir a autonomia da CPA na condução dos trabalhos da autoavaliação, fortalecendo a participação dessa comissão, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente. A contradição entre os interesses coletivos e individuais remete ao pensamento de Marx e Engels (1996) que consideravam a coletividade ilusória. A educação superior, assim como a avaliação foi se construindo e se consolidando com base na contradição entre as ações voltadas aos interesses individuais justificadas como interesses coletivos.

Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais. A UEG apresenta um quadro diferente da maioria das universidades públicas no Brasil no que se refere ao quadro de corpo docente. A maioria dos membros da comissão não eram docentes efetivos, provocando uma instabilidade no processo, causando muitas vezes uma descontinuidade das atividades no interior da IES. Todavia, não se pode desconsiderar o fato de que se trata de uma instituição *multicampi*, cuja características são diferentes de uma instituição centralizada.

A simples constatação de que uma instituição conta com processos organizacionais bem definidos e possui um sistema de normas e sistematizações de seu processo avaliativo não é garantia de que essa dinâmica contemple aspectos de reciprocidade, de alteridade e de responsabilidade, pilares que fundamentam o processo dialógico do fazer educativo. Segundo Brito *et al.* (2021), o simples ato de se proporcionar espaços comunicativos e de expressão, como é o caso da CPA, não é suficiente para assegurar o efeito gerador de um processo dialógico. Nesse contexto a atuação da comissão pode ser apenas de caráter regulatório, realizando processos de avaliação apenas para atender as demandas exigidas. Abandonando o ideário da emancipação, onde se busca a maioria no processo de autoconhecimento e de autorregulação, ou seja, a CPA buscando atender exclusivamente a demanda regulatória abandona a sua dimensão pedagógica de ressignificar a prática pedagógica (ROTHEN; BERNARDES, 2016).

Historicamente, a autoavaliação no Brasil se manifestou sob a concepção ora emancipatória ora regulatória, dependendo, basicamente, dos sujeitos envolvidos e seus

objetivos, e dos condicionantes estruturais e conjunturais dos quais as IES fazem parte. Nessa direção, na pesquisa realizada por Retz (2007) sob o olhar docente, em uma instituição confessional, as CPAs das IES, apontam para algumas dificuldades das instituições quanto à organização e estimulação da participação de seus membros, e pouca reflexão crítica sobre os dados da IES. Do outro lado, Cavalcanti (2019) afirma que em uma universidade pública destaca-se o esforço das comissões para que a autoavaliação tenha êxito e as instituições desenvolvam a cultura avaliativa emancipatória na visão do técnico administrativo.

Considerando o Estado um espaço de coerção e controle que detém o monopólio legal dos aparelhos de repressão e violência e a sociedade civil organizada, a comissão própria de avaliação poderia ser o espaço democrático para promover a emancipação da avaliação no interior da IES. Assim sendo, a CPA na UEG segue duas finalidades, a que preconiza o Sinaes e as determinações do CEE/GO. A comissão apresenta sua constituição e finalidade estabelecidas na Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), que instituiu o Sinaes e na Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b). O artigo 11 referida lei prevê que toda instituição de educação superior deve constituir sua CPA para conduzir os processos de avaliação internos da instituição, sistematização e prestar as informações solicitadas pelo Inep. A comissão é responsável pelo acompanhamento, apoio e coordenação dos processos de avaliação externa. Tem, ainda, atribuição de planejar, de organizar e de promover os processos internos de avaliação institucional e dos cursos superiores ofertados. A CPA deve obedecer às seguintes diretrizes:

[...] I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, 2004).

No que se refere ao CEE em relação à composição da CPA, só foi estruturada de acordo com a Resolução CEE/PLENO nº 3 de 2016, artigo 16, §3º (CEE, 2016), a CPA, responsável pela avaliação institucional, seria um órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente máximo da instituição, mas independente dos conselhos superiores da instituição.

Entretanto, segundo Botelho (2016) e Nascimento (2008), a implantação de uma CPA só se concretizou em 2011, com a criação da Gerência de Avaliação Institucional, assumindo

todas as competências e contribuições inerentes aos seus objetivos. Portanto, a autora considera o ano de criação da GerAI como um divisor de águas no fortalecimento do processo avaliativo da UEG, enfatizando que uma vez tomada a decisão de aderir ao Sinaes, a legislação deveria ser cumprida e a avaliação interna deveria ser pensada e executada pela CPA e não pela equipe externa.

Não obstante, a gestão da gerência se estabelece nos moldes da meritocracia é ancorada sob a perspectiva do Estado gerencialista e submete-se aos ditames do estímulo à competitividade com base nos pressupostos do neoliberalismo e dos processos avaliativos de matriz positivista, que determina as ações do Governo de Goiás. Em face do exposto, Noleto (2018) aponta que a criação da gerência impactou na gestão da UEG, expressando poder administrativo.

Com as mudanças advindas do governo do Estado, o Reitor da UEG por meio da Portaria/ GAB, nº 094, de 15 de fevereiro de 2012 (UEG, 2012), nomeou novos membros para comporem as Coordenações de Avaliação Institucional Interna e Externa e Assessorias, nomeou os professores representantes da CPA nas UnU/UEG e revogou todas as portarias anteriores que tratavam da avaliação institucional ou das nomeações para esse fim.

A CPA/UEG tinha sua extensão nas Unidades Universitárias, denominada CPA/UnU, e na Administração Central, denominada CPA/AC, vinculadas à Direção da Unidade Universitária (UnU) e à Gerência de Avaliação Institucional, respectivamente, com autonomia no exercício de suas funções, respeitadas as normas e legislações vigentes, acima citadas (UEG, 2016).

No que tange sobre os representantes da CPA na UEG, contou com a Resolução nº 495/2010 (UEG, 2010), e posteriormente com a Resolução nº 631/2014 (UEG, 2014). Tanto uma resolução, quanto a outra tem o gerente de avaliação como presidente da CPA e contam com representantes de diversos segmentos. Sendo eles representantes do corpo docente, dos gestores das UnUs, do técnico administrativo, discente, da sociedade civil e da SECTEC. Todavia, na resolução de 2014, tem um representante da sociedade civil organizada e outro do CEE/GO. Conta ainda, com a participação de representante do segmento de diretores das UnU e um representante da Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças da UEG.

Para a participação da sociedade civil, na resolução de 2010, foi indicado um membro do CEE/GO e um docente da instituição e componente desse Conselho como suplente, afirma Botelho (2016). Esses membros são considerados representantes ilegítimos, uma vez que são representantes governamentais e não da sociedade civil, sem vínculo com a instituição, conforme a Portaria nº2.051/2004 (BRASIL, 2004b). Essa situação fere outra premissa de composição da CPA, a de se ter maioria absoluta por parte de um dos segmentos representados.

Na resolução de 2014, trata-se de um representante da sociedade civil representada por diversas entidades do campo da educação em torno de um interesse comum, a exemplo da educação superior.

No que tange à seleção dos membros da CPA nas UnU e os *campi*, ficava a cargo dos diretores, sem critérios normatizados. Foram nomeados 22 membros, sendo 11 titulares e 11 suplentes, pela Portaria /GAB nº 3.938/2011 (UEG, 2011b) para o mandato até dia 31 de dezembro de 2011. Porém, no dia 25 de agosto do mesmo ano o referido documento foi revogado pela Portaria/GAB nº1.675/2011 (UEG, 2011) alterando todos os membros, com exceção do representante docente que se tornou presidente da CPA (Botelho, 2016). Nessa portaria, a omissão do representante da sociedade civil chama a atenção. Nesse novo modelo, a descentralização não se dá mais por NAI locais, mas por meio da representatividade na constituição da CPA.

A contradição dessas duas resoluções de constituição da CPA de 2010 para 2014, tornou-se mais democrática, e efetivamente com a participação de todos os segmentos. Sendo a de 2010 parte dos princípios do PAI no governo de Alcides Rodrigues (2007–2010) e de 2014, no terceiro mandato de Marconi Perillo (2011–2014), conforme a gerência de avaliação. Todavia, isso não faz com que o governo gerencialista de Marconi Perillo seja mais democrático, é somente uma constatação, cabendo lembrar que o PAI foi criado em seu governo. Nesse sentido, para a compreensão de um determinado fenômeno, é necessário considerar as forças que os constituem, que os fazem manifestar, desenvolver, coexistir, se transformar um no outro, coexistir. Em uma analogia ao pensamento de Tse-Tung (1999), cada contradição e cada um dos seus aspectos têm as suas particularidades; é nisso que reside a particularidade e caráter relativo da contradição. Assim, foi sendo construída a CPA na UEG.

Os representantes da CPA, até o ano de 2019, foram nomeados por portaria específica do Reitor da UEG. As nomeações tinham validade de dois anos, sendo admitida uma recondução, podendo ser revogadas a qualquer momento. Na comissão de avaliação institucional, a gerente de avaliação também ocupa o cargo de presidente da CPA e, ainda, de Pesquisador Institucional (PI<sup>68</sup>). No entanto, o PI divide a responsabilidade com a reitoria de graduação, mais especificamente com a coordenação da graduação, inclusive no que se refere

---

<sup>68</sup> O Pesquisador Institucional (PI) atua como interlocutor entre as instituições e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação responsável pelo Censo da Educação Superior (Censup). A indicação dos pesquisadores institucionais é responsabilidade dos representantes legais de cada instituição (Portaria nº 40 de 2007, consolidada em 2010).

aos relatórios enviados pelo CEE/GO. A gerência trata o princípio do compromisso ao seguir o que preconiza o Sinaes quanto as orientações da autoavaliação institucional. Ainda que a constituição da CPA fosse uma exigência da política de regulação e houvesse indicativos do que precisaria ser feito e prazos que parametrizavam os encaminhamentos ao órgão central, o processo de trabalho da comissão deveria ser aberto, respeitando a autonomia e a cultura institucional.

Em corroboração ao assunto, afirma-se que nenhum dos documentos oficiais da UEG determina o conhecimento da área, a formação, o tempo de serviço na unidade/*campi* ou vínculo efetivo para ser membro da CPA. Entretanto, conforme a Conaes, é objetivo da comissão

[...] produzir conhecimentos sobre a realidade das IES; compreender os significados do conjunto das atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social; identificar as potencialidades e as fragilidades; aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo; fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais; tornar mais efetiva a vinculação com a comunidade; e prestar contas à sociedade (BRASIL/INEP, 2011, p. 23).

A despeito, está previsto nos projetos de autoavaliação institucional da UEG a formação continuada dos membros da CPA. Em face dessa discussão, Goulart (2018) aponta que é preciso que as pessoas envolvidas com a CPA tenham os conhecimentos técnicos mínimos e experiências necessárias para o exercício da função. As orientações e treinamentos podem ser feitas por profissionais com experiência na área. A função do avaliador na CPA deve ser estudar formas de melhorar o desenvolvimento e o uso dos resultados de avaliações. Deve ser de contribuir com o trabalho da gestão, no que tange às tomadas de decisão, acompanhar e avaliar os planos de melhorias institucionais e de cursos e a execução dos protocolos de saneamento de deficiências celebrados junto ao MEC. Todavia, a descontinuidade dos membros representantes da CPA na UEG inviabiliza esse princípio.

Os dispositivos legais, que tratam da finalidade da CPA na UEG, são contraditórios. Na Resolução CEE/PLENO nº 3/2016(GOIÁS, 2016), determina que cabe à CPA a supervisão e não a coordenação do processo avaliativo como previsto na lei do Sinaes. Dentre as atribuições da CPA, no caso específico da UEG, incluía o encaminhamento das informações sistematizadas para MEC/INEP/Sinaes e para CEE/GO. Como parte da obrigatoriedade da CPA da UEG, enquanto instituição estadual cabia, ainda, acompanhar os resultados do Enade. Todavia, a função de verificar os resultados obtidos no Enade passou a ser desempenhada por um GT, com

finalidade regulatória. Fazendo uma analogia com o pensamento de Cheptulin (1982), a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa. Assim, tem sido o movimento do processo avaliativo em Goiás e no Brasil.

A partir de 2011 as informações coletadas na autoavaliação institucional, em todas as instâncias e setores da UEG, passaram a ser enviadas automaticamente para o Banco de Dados da UEG/GerAI, vinculada à CPA. Após o término do processo avaliativo, até o dia 30 de março de cada ano, era elaborado e encaminhado o relatório para a administração superior da UEG, para as UnU e para o (MEC/CONAES). Ainda que sua constituição fosse uma exigência da política de regulação que precisasse ser feito em prazos que parametrizavam os encaminhamentos ao órgão central, o processo de trabalho da CPA deveria ser aberto e respeitar a autonomia e a cultura institucional.

Assim sendo, o trabalho da CPA adquiriu relevância no desenvolvimento dos processos de avaliação interna. Entretanto, os relatórios de avaliação não devem servir somente ao exercício crítico da realidade, aceitando-a. Mais do que isso, a autoavaliação deve fomentar o exercício da *práxis*, que para Marx (1965) vai muito além da atividade do pensamento ou mesmo da crítica, mas é traçar caminhos para a transformação revolucionária do real. O pensamento marxista descreve *práxis* como uma atividade que tem a sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta.

Na perspectiva formativa da autoavaliação, a equipe gestora da IES tem como uma das suas funções tornar-se facilitadora da ação de avaliação interna, abrindo caminhos para a atuação da CPA em todos os segmentos da instituição. Essa ação incentiva um processo de autoavaliação colaborativo, e transforma avaliados em avaliadores, avaliadores em avaliados, possibilitando uma visão multidimensional de cada segmento e da instituição como um todo. Nesse cenário, a comissão surge como uma possibilidade de constituir uma apreciação transparente e fidedigna por parte das IES, promovendo uma reflexão sobre seus pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhorias (BRUSCHIA; CASARTELLI, 2017). Porém, o uso formativo dos resultados da autoavaliação representa um desafio para as IES brasileiras, pois é comum que esse processo se reduza a pesquisas de satisfação e ao controle do trabalho docente, contribuindo pouco para a gestão universitária. Nessa direção, as experiências da inter-relação gestão/avaliação na UEG mostra-se ainda ser incipiente, no que se refere a valorização da

autoavaliação como ferramenta de tomada de decisão. Botelho (2016) aponta que os estudos sobre a temática revelam a omissão dos gestores e o descaso com o uso dos resultados.

Todo esse processo que envolve a construção, organização e publicização do relatório institucional da CPA evidencia um conjunto das relações constitutivas do ser social, que envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir do ponto de vista crítico de quem o elabora. Os resultados das avaliações realizadas pela CPA, pelo Inep, e ainda pelo CEE devem ter como princípio alimentar continuamente o aperfeiçoamento do desempenho da IES e servir como ferramenta para o planejamento de ações de melhoria permanente da qualidade e da pertinência das atividades desenvolvidas.

Em suma, como já foi explicitado anteriormente, na subseção 3.2.1 desse capítulo no ano de 2020 a gerência de avaliação institucional foi extinta, juntamente com a CPA. Diante do exposto, conclui-se que para a gestão da IES a importância da avaliação institucional é inquestionável, especialmente ao se considerar a responsabilidade estratégica e operacional de dar uma direção à instituição, alinhada com a missão, a visão, os valores e para a prestação de contas para a sociedade.

### **3.4 Gestão da educação superior na perspectiva da política de avaliação da UEG**

Nessa seção faz-se uma discussão da gestão da educação superior com base nas concepções que a orientam (documentos políticos-legais e teóricos) e sua relação com sistema nacional de avaliação da educação superior, o Sinaes, como ferramenta de tomada de decisão. Análise de sua autonomia universitária, principalmente no que se refere a UEG. Na visão de Franco e Morosini (2006), tais relações se efetivam: a) entre seus componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcionários); b) com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; c) com órgãos governamentais. Para tanto, a gestão é uma categoria que requer uma inter-relação com a política, com o planejamento e avaliação.

Em uma pesquisa recente, Franco e Longhi (2021) destacam conceitos estruturantes ao termo e expressão no campo da Gestão da educação superior. A partir desse levantamento, nesta pesquisa o termo é entendido como gestão dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação da educação superior. Na perspectiva das autoras e, ainda, de Anpae (2019), Anped (2019), Forges (2018), Lasa (2018) e Oliveira e Lima (2017), como um conjunto das dimensões pensar e fazer, teoria e prática, planejar e implementar a materialização de condições para o ensino, pesquisa e extensão que perfazem a educação superior como instituição social e

organização institucional, com responsabilidades e compromissos. A educação superior abrange universos disciplinares distintos, o conjunto de documentos da estrutura política-normativa (MEC/CNE/CEE) e/ou que nela interferem, do internacional ao institucional local.

Sendo assim, o processo de planejamento democrático que se efetiva na concretude de um plano com a participação de seus segmentos e da comunidade; o espaço da gestão como protagonismo e força agregadora inclusiva na elaboração do plano e na estratégia de implementação e implantação do produto documental (FRANCO; LONGHI, 2021). Para tanto, o desenvolvimento da IES envolve um conjunto de procedimentos decisórios, de planejamento, de implementação e de avaliação da instituição como um todo.

No que diz respeito à avaliação da IES no processo de desenvolvimento institucional, registra-se que esta abrange documentos e procedimentos ligados à gestão, como práticas democráticas no contexto da avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa), sob a égide do Sinaes. A autoavaliação deve ser utilizada como ferramenta de gestão, como um processo de autoconhecimento da IES, envolvendo todos os segmentos, sociedade civil, coordenada pela CPA de cada instituição. Potencializar o uso da autoavaliação para o desenvolvimento institucional é um caminho mais fecundo do que o uso de medidas e de *ranking* (FRANCO, 2016; VERHINE; DANTAS 2018). A autoavaliação alinhada às outras avaliações (de curso e do próprio Enade) no acompanhamento do PDI, em uma perspectiva formativa, contribuem para o desenvolvimento da IES. Entretanto, o programa de avaliação pode conter diferentes proposições de forma a atingir finalidades distintas.

Na dimensão planejar–implementar estão incluídos documentos que normatizam as IES e aqueles com força política, sejam elas internacionais, nacionais, de estruturas normativas, ou institucionais locais, temporal e espacialmente situados. Dado o exposto, a gestão da educação superior compreende ações e estratégias organizacionais adaptadas ao cenário educacional. Para tanto, a gestão exige conhecimento profissional e entendimento de políticas públicas educacionais, capacitação em face das novas tecnologias e adoção de métodos de trabalho e de participação da comunidade para ampliação da sustentabilidade da instituição (FRANCO, 2007).

O termo gestão está envolvido em novos paradigmas conceituais e legais. A partir da década de 1990, mais especificamente com a LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tem vivenciado mudanças que se assemelham em muitos aspectos à abordagem empresarial, como a busca pela eficiência, eficácia, qualidade, resultados e à avaliação institucional. Dias (2012) aleta para a armadilha mercantilista que se insere no bojo dessa interpretação. Assim, ainda é

possível identificar elementos da concepção de gestão predominante no regime autoritário ou a presença forte do que se categoriza como gestão gerencial. Ela surge no bojo das transformações do mundo capitalista, que impõem novos padrões de regulação articulados às orientações neoliberais, nos quais a educação possui centralidade.

Com base em estudos desenvolvidos por Marx e Engels (1998), entende-se que o princípio de totalidade pressupõe que o fenômeno estudado possa ser compreendido como momento, parte do todo, como aprofundam os autores:

[...] a totalidade traduz-se na busca dessa síntese, que, fruto da história, conduz à vida social. Tal como as próprias sociedades, essa lógica pode ser mutável, alterando-se de acordo com os conflitos que plasmam novas relações ou, ao contrário, adaptam, reforçam e mantêm formas de dominação (p. 42).

Nessa direção, a gestão da educação superior vem sofrendo com os impactos da legislação e do Estado capitalista. Assim, sob o efeito da Constituinte, a LDB apresenta características novas para a estrutura e funcionamento da educação brasileira. A lei prevê em seu artigo 56 que as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, nos quais participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Esses padrões, no geral, preconizam tão somente a democracia política, na medida em que defendem a diminuição do Estado, significando a progressiva supressão dos direitos sociais, cujas políticas são delegadas ao mercado. Portanto, têm trazido para as instituições públicas, para os sistemas de ensino e para as escolas os modelos de gestão que são próprios das empresas privadas, conhecido como a Nova Gestão Pública (NGP) ou práticas gerencialistas (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2020). Nesse contexto, a gestão universitária passa a investir em estratégias de melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre as IES e dos professores como produto da própria concepção meritocrática que está na base do neoliberalismo. Há a promoção da ideia de *ranking* entre as instituições, que constroem o caminho da inserção da educação no livre mercado. No caso da UEG a avaliação se deu por meio de práticas gerencialistas, inicialmente via assessoria externa à instituição e, posteriormente, por meio de uma gerência de avaliação, selecionada, num contexto meritocrático, como parte da política de Estado.

Todavia, a relação da avaliação institucional com a gestão universitária teve início anterior à LDB (BRASIL, 1996), ainda com o Paru (1983), por meio de diagnóstico da educação superior para orientação da gestão das IES na sua tomada de decisão para a administração acadêmica, para financeira, para o financiamento, a política pessoal e, ainda, para a produção e disseminação do conteúdo. A CNRE (1985) e o Geres (1986), elaborados por uma comissão bem diversificada, segundo Cunha (1997), sob o modelo de gestão napoleônico<sup>69</sup>. Nesse período a avaliação das universidades deslanchou, enquanto iniciativa de algumas IES. Contrapondo à CNRE e ao Geres foi criado o Paiub (1993), que recebeu recursos para financiar os projetos de autoavaliação, como política de gestão para recebimento de financiamento, sem renunciar à avaliação externa. Já o ENC (1996), criado no governo FHC, apresentou uma proposta de gestão mais racional dos recursos, com previsão de autonomia condicionada a avaliação de desempenho (CUNHA, 1997). Previa a racionalização dos gastos e o aumento da produtividade. Em face disso, a gestão e avaliação institucional aliaram-se a procedimentos qualitativos e quantitativos.

Com o ENC, a pressão pela adoção de modelos gerenciais empresariais em nome da eficiência passa, então, a compor o conjunto de ameaças ao interesse público da universidade sob a influência dos órgãos multinacionais. A gestão universitária tem se estabelecido sob a regulação das políticas de avaliação da educação superior, principalmente, após a implantação do Sinaes, em meio a um aparato de notas técnicas, de pareceres e de resoluções. Nesse contexto, a gestão adquire sentido gerencial e regulatório, pois refere-se à capacidade de o Estado imprimir eficiência aos serviços e de estimular a avaliação institucional como instrumento de aferição de resultados ou produtos.

A contradição da gestão da educação superior nos moldes de avaliação se dá inter-relacionado as concepções políticas partidárias no qual estão imbuídas. A gestão ora se apresentam como regulatória, tendo por base a avaliação de resultados, ora se posiciona de forma positiva, em meio a uma avaliação formativa, com princípios de autoavaliação, com participação da comunidade acadêmica. Sendo assim, é de extrema importância conhecer a lei da contradição inerente aos fenômenos para provocar modificações no mundo.

---

<sup>69</sup> O modelo francês-napoleônico surgiu em maio de 1806, na França, quando Napoleão Bonaparte criou a Universidade Imperial, uma corporação estatal de docentes chefiada por um Grão-Mestre, destinada a manter o ensino secundário e superior exclusivamente público do Império. caracterizavam-se por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos ou faculdades com a finalidade de formar os burocratas que atuavam nos quadros administrativos do Estado (CUNHA, 1997).

A gestão da educação superior envolve decisões estratégicas que refletem os modelos de relacionamento entre as instituições/sistema no nível conceitual (documentos) e/ou práticas do processo decisório, que revelam uma racionalidade prevalente (FRANCO, 2007). A gestão das IES deve ser entendida em um contexto de autonomia, na esfera das decisões administrativas, governamentais, políticas de planejamento e de avaliação. Historicamente, a autonomia é sustentada como valor universal para garantir espaços públicos de produção e socialização do conhecimento, livre dos dispositivos de poder contra a vida, de ingerências indevidas dos governos, igrejas e interesses particularistas, sobretudo, econômicos. (LEHER, 2019). Todavia, o resultado das contradições entre o Estado e a autonomia universitária, por suposto, decorre de correlações de forças entre o bloco no poder (e seus objetivos particularistas) e o valor da ciência para o bem viver dos povos.

A gestão na educação superior das instituições públicas, orientada pela racionalidade, continua a assentar-se na lógica capitalista, a exemplo do modelo de administração educacional do início do século XX (DRABACH, 2009). A gestão universitária pública, fundada na descentralização do poder, acaba muitas vezes por ter seus mecanismos atravessados pela conotação capitalista. Ao lado da ampliação da participação, tem-se a retirada do Estado em seu papel de mantenedor da educação pública, transferindo esse compromisso à sociedade civil ao passo que cobra os resultados esperados (avaliação externa), sendo estes atrelados às exigências do mundo do trabalho.

Na UEG, a falácia da reforma do Estado assenta-se no discurso de que o aparelho da administração pública seja orientado predominantemente pelos valores da eficiência do mercado, além disso, a pretensa qualidade na prestação de serviços públicos passa a ter como referencial o desenvolvimento de uma cultura gerencial das organizações. A gestão gerencial se estabelece pela eficácia e eficiência da avaliação. A eficácia da avaliação refere-se à avaliação ou medida que atinge seis fins, metas e ou objetivos para qual foi planejada, enquanto, a avaliação para a eficiência é a medida da melhor relação entre os resultados obtidos em uma atividade ou ação e os recursos empregados (LEITE; POLIDORI, 2021).

No caso brasileiro, as universidades são instituições tardias, em que a autonomia somente foi elevada a preceito constitucional em 1988 com a promulgação da Carta Magna (BRASIL, 1988). Portanto, com a promulgação da Constituição de 1988, a autonomia universitária, após vários embates, foi consagrada no que dispôs no artigo 207, fixando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e pedagógica e de gestão financeira e patrimonial” (BRASIL, 1988). No entanto, como vimos no capítulo 1, em que pese

essa garantia constitucional, a materialização da referida autonomia não se efetivou plenamente, pois vem enfrentando vários desafios, principalmente, no interior das IES. O capítulo da educação dessa Constituição trouxe consigo uma série de dispositivos novos como a gratuidade da educação superior, do direito público subjetivo, a gestão democrática.

A construção da autonomia proposta na Carta Magna acaba tornando-se contraditória e tem seus limites estabelecidos pela sociedade que a mantém e para a qual desenvolve a sua missão. A autonomia universitária se esbarra nos desafios internos e externos, principalmente, no que tange às políticas de avaliação da educação superior. Todavia, a autonomia universitária aqui defendida não exclui a avaliação e o controle social de sua produção, que deve ser feito a partir do conhecimento e do acompanhamento de suas práticas. Nesse sentido, entra a dimensão estratégica tanto das políticas quanto da gestão para contribuir de forma efetiva para a transformação social e econômica brasileira e não o contrário. Em face do que está sendo discutido, Otranto (2006) aponta que, enquanto uns consideram que autonomia é a negação de qualquer limite ou vínculo, independência e autodeterminação, outros a veem como uma independência relativa, autodeterminação limitada e liberdade concedida para um fim específico.

Dos anos de 1980 para 1990, a agenda das políticas adotadas pelo Banco Mundial permitiu o deslocamento das reformas macroeconômicas para as reformas do Estado e da gestão pública, ensejando promover boa governança e, conseqüentemente, fortalecer a sociedade civil. Na definição das políticas educacionais no Brasil, o BM toma para si o papel centralizador e vincula a educação à produtividade em uma clara visão economicista. O Banco e os órgãos internacionais tornaram-se defensores desses novos paradigmas de gestão que cada vez mais penetram nas estruturas governamentais e institucional, que exercem forte influência sobre as mudanças políticas dos sistemas educacionais, maior privatização educacional e aprofundamento do modelo neoliberal do sistema educacional.

As reformas iniciadas em 1990 vieram atender a essa lógica, garantindo a inserção do Estado brasileiro nos dilemas do capitalismo internacional. A ideia de consenso tornou-se realidade, favorecendo a estabilidade política subjacente ao modelo de desenvolvimento neoliberal. Na perspectiva do neoliberalismo a gestão é responsável pelos resultados da avaliação da instituição estabelecendo políticas de responsabilização verticalizadas como forma de pressioná-la. A partir da NGP, a sua manifestação no campo educacional acontece por meio das avaliações com a instauração do Estado-avaliador. A regulação é mostrada em sua trajetória de implantação na avaliação da educação superior brasileira.

A partir do ano 1995, o Brasil começou a promover mudanças estruturais para se adequar à “nova ordem mundial”, entre elas a educação superior se incluiu.

Passou-se a exigir da educação superior sua rendição à racionalidade gerencial, privada e mercadológica. Daí constata-se uma redução significativa do financiamento público; a criação de fundações privadas no interior das IES públicas; a intensificação das OESP (Organizações de Ensino Superior Privado); a introdução de modelos gerenciais ou empresariais na administração universitária. Estes novos fatores vêm gerando a naturalização na modificação da natureza das IES que passam a atender fundamentalmente às exigências do mercado, que tendem a moldar-se de modo similar às empresas capitalistas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 4).

A NGP não implica uma retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas supõe repensar as funções governamentais da gestão desses serviços, instaurando um mercado empreendedor na área educacional. Assim, as instituições têm sido intimidadas a se adequar às mudanças advindas do seu aspecto organizacional, sejam fundamentadas em recomendações de agências internacionais ou por força de dispositivos legais nacionais ou locais, principalmente, no que tange à avaliação institucional. Nesse caso, a UEG a cada dia tem se aproximado mais de um processo avaliativo nos moldes de um Estado gerencialista, priorizando a o uso de medidas, com foco nos resultados, o Enade, se afastando de uma avaliação formativa, de autoconhecimento.

A adoção de modelos educacionais internacionais (ocidentais) conduz a semelhanças que transcendem as fronteiras. Assim, pelo viés da globalização, a internacionalização das IES tornou-se fator de qualificação. Apresenta-se a educação superior como serviço e como bem público. Morosini e Dalla Corte (2021) descrevem a educação superior como serviço, na ação da universidade compreendida como empresa capaz de vender produtos a quem possa comprá-los. Com base na concepção econômica, verifica-se que o que realmente tem significado é a disputa e a concorrência, com vistas aos melhores *rankings*. No que tange à educação superior como bem público, consiste em uma das racionalidades de compreensão da ação da universidade, compreendida como um serviço público fornecido basicamente pelos governos, mas também por outras instituições. Para tanto, deve atender a três pontos essenciais: pertinência, melhoria da qualidade de conteúdos e de gestão e a internacionalização.

Diante do exposto, o Estado tornou-se competitivo em relação a qualidade e instrumento do capital, colocando as IES em competição entre si. Ele rompeu com a homogeneidade das

suas funções de financiar, de prover e regular a educação e tendeu a descentralizar, a delegar certas funções a determinados setores da economia (BATISTA, 2020).

A partir de 2004 com a criação do Sinaes, a gestão precisou se adequar a nova regulação. Para tanto, a tomada de decisão no interior da IES depende muito da sua organização administrativa, de sua classificação jurídica, do seu desempenho acadêmico e das suas atividades administrativo-financeiras definidas pelo Sinaes. Entre as dez dimensões do sistema está a verificação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios (BRASIL, 2004), organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação.

A gestão universitária precisa lidar com os outros desafios regulatórios da avaliação institucional que preconiza o Sinaes, no que tange ao credenciamento e credenciamento das IES; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos; e, ainda, aos resultados do Enade; aos *rankings* do IGC; ao Censo e aos cadastros do MEC e da Capes, quando se trata da pós-graduação. Segundo Leite e Polidori (2021), os *rankings* parecem crescer em importância dado que as classificações das IES aumentam seu prestígio nos mercados globais da educação superior. Em contrapartida, de acordo com Franco (2007), é importante que haja um posicionamento sobre a autonomia e a gestão como diretrizes que permitam a (re)construção contínua do sistema de educação superior e do espaço das universidades, especialmente, públicas.

Na relação da gestão com a avaliação, independentemente de sua natureza jurídica e de seus propósitos, as IES precisam ser entendidas como instituições sociais e, enquanto tais, devem ser avaliadas periodicamente, na visão de Dias Sobrinho (2010). O autor trata a avaliação como uma categoria que não pode ficar ausente do progresso da universidade. Para tanto, a instituição de ensino necessita determinar, de maneira clara, quais os valores dominantes nas suas práticas administrativas. A avaliação deve ser, portanto, uma atividade sistemática e permanente que implique em uma assimilação global e integrada da universidade, produza saberes a respeito das diversas estruturas acadêmicas e institucionais, implantando-se como uma ferramenta de evolução da qualidade dos aspectos científicos, pedagógicos, políticos e administrativo.

Na busca de se alcançar a qualidade, seria necessário, por parte da gestão, monitoramento, adequação a padrões pré-definidos e produção de informações ao mercado consumidor gerida pelo *marketing* e pela competição. As agências de financiamento e outras

fundações de apoio, aos programas de Estado utilizam amplamente os conceitos dos resultados alcançados em termos de avaliação diante da opção de ranqueamento para fins de parceria e ou de concessão de recursos. Em face do que foi dito, Bruschia e Casartelli (2017) apontam que, com base em resultados de avaliações conduzidos pela CPA e utilizando metodologias de planejamento, as IES podem melhorar sua qualidade. Possuir uma prática de gestão que alinhe processos de avaliação e planejamento é uma forma de ação sincronizada, que evidencia um amadurecimento da instituição no que tange ao aprimoramento de sua gestão. No contexto atual, a qualidade na educação se relaciona diretamente ao cumprimento de metas, à produtividade, ao desempenho, à eficácia, à efetividade e à excelência, assim como ao paradigma da gestão corporativa, no caso das IES privado-mercantis (MANCIBO; OLIVEIRA; SILVA JUNIOR, 2018). A gestão das instituições adota características de empresa privada com vistas para o mercado.

O Sinaes colocou o PDI como um de seus principais eixos de referência para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação na IES. Segenreich (2005) aduz que o PDI, na medida em que resulta de uma construção coletiva, impõe-se, naturalmente, como o fio condutor para qualquer processo de avaliação interna ou externa. É imprescindível que os dirigentes da instituição acompanhem de perto a elaboração do PDI, sua definição para que reconheçam a sua legitimidade para a gestão.

Todavia, pode-se perceber que a utilização da autoavaliação como instrumento de gestão nos processos de planejamento institucional acaba ficando a critério dos gestores, conforme a concepção de autoavaliação, a característica, o comprometimento, o significado, o entendimento de cada gestão e a maturidade da comunidade acadêmica (MENEZES, 2012).

Entretanto, para entender o cenário da gestão universitária pública, como por exemplo o caso UEG, é fundamental relacionar a sua subsunção ao governo do estado de Goiás. Em conformidade com o pensamento de Franco (2007), há que se considerar que a IES está imbricada em um meio composto por Estado e governos, no âmbito nacional e estadual, com dependência administrativa diversa, com um grau de dependência decisória, segundo a autoridade governamental e, ainda, a subordinação do mercado.

No que se refere à gestão da UEG, foi possível perceber a partir das análises das pesquisas realizadas na UEG, principalmente por Botelho (2016), Campos (2019) e Goulart (2014), que cada Reitor dispensou um tratamento diferenciado à avaliação institucional. Entretanto, na história da Universidade pode se ver a intervenção do estado de Goiás nas principais decisões da gestão. Dessa análise ocorre nova contradição, ao considerar que uma

Universidade tem em sua premissa, segundo a LDB nº 9.394/1996, autonomia administrativa, pedagógica e financeira, por meio de seus órgãos colegiados.

O processo de gestão universitária na UEG está longe de ter autonomia e, diante de tal fato, a Universidade registrou várias crises na gestão relacionadas à interferência do governador do estado de Goiás para destituição e substituição de Reitor, nos anos de 2011 e 2019. Campos (2019) aponta que, depois da crise que levou à intervenção na gestão da Universidade, houve uma intensa movimentação para que se constituísse uma nova gestão, pretensamente com maior valor para o capital acadêmico-científico do que político.

Diante do exposto, no período de 2019 a 2021 a UEG já teve três gestores interinos nomeados pelo governador. Entretanto, no dia 24 de junho de 2021, a eleição do reitor foi encarada como demonstração de que a comunidade acadêmica apoiou a intervenção feita pelo governo estadual, ao considerar que o professor eleito é defensor das ações do governo em relação a Universidade. O processo avaliativo da UEG foi destituído, suspenderam as visitas do CEE/GO com a justificativa de cortes de custos e criou um GT para propor mudanças na condução da autoavaliação na IES. A partir dessa análise, a leitura que se faz é de que a avaliação gerencialista do Estado brasileiro, que modelou as diferentes instituições sob os princípios do neoliberalismo. Observou-se que as estratégias políticas constituem o modelo de gestão do governo do Estado de Goiás em consonância com o modo de articulação da política partidária e constatou-se o tensionamento entre o planejado e o instituído no projeto acadêmico e de gestão da UEG.

A equipe da administração central assumiu o discurso acadêmico de qualidade rumo à excelência com grande preocupação com o processo de credenciamento institucional e com os resultados das avaliações internas e externas, principalmente, do Enade, do CPC e do IGC. Desse modo, Goulart (2014) aponta que não seria possível aceitar uma avaliação apenas como meio de controle das atividades e de regulação, com fins técnicos e burocráticos para medir e quantificar as ações e o trabalho realizado. A avaliação da universidade ultrapassa a condição de mera medição ou quantificação e passa a compreender os significados das relações e dos processos que se estabelecem na sua construção. Assim, a postura dos gestores da universidade, ancoradas nos resultados da avaliação, demonstra implicitamente a opção política do processo avaliativo frente às demandas e ações a serem praticadas.

No contexto da gestão, observa-se que o PDI da UEG, instrumento que fornece informações relevantes sobre a instituição, revelam a identidade e expressam metas e ações visando à qualidade de ensino apresenta contradições. Em 2008 o PDI/UEG perdeu a validade e ficou três anos sem nova versão, assim como no ano de 2019, que ainda está sem

direcionamento (abril, 2022). Nessa perspectiva, constata-se a falta de controle dos órgãos reguladores, ao constatar que o PDI é uma exigência nos processos de avaliação institucional e de cursos de graduação e pós-graduação, e nas avaliações externas. Para além dessas contradições, o PDI deve ser uma exigência da própria IES estabelecendo um horizonte em relação ao qual deve se guiar num determinado período, refletindo a política de Estado da universidade e orientando gestores, na construção de um planejamento institucional. Botelho (2016) aponta essa situação como omissão dos dirigentes locais, como também na falta de autonomia da gestão local para proporcionar os devidos encaminhamentos, denota sua submissão política e ideológica ao governo estadual.

Dessa forma, os resultados das avaliações, proporcionados pela CPA, no que tange a avaliação interna, no que se refere à avaliação externa, devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas. O reconhecimento dessa base referencial do PDI para a avaliação institucional está presente no próprio documento do Sinaes. Para a concretização das especificidades de análise conta-se com “Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)”. No PDI da UEG propõe, “formular propostas para o desenvolvimento institucional, com base nos resultados do processo de avaliação (PDI/UEG, 2010, p.115)”. No que se refere ao Relatório de autoavaliação prevê, “realizar um processo partilhado de produção de conhecimento sobre a universidade, que torne possível a revisão e o aperfeiçoamento de práticas, tendo como referências o PDI, o PPI e os PPCs (CPA/UEG, 2012, p.35)”. Esse alinhamento entre o PDI/avaliação deveria tratar-se de um processo de retroalimentação em que uma avaliação considera a outra nas suas análises.

De acordo com o documento do Inep (2014) ressalta que a autoavaliação, em consonância com o PDI da IES é um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do documento, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos sujeitos envolvidos.

Para tanto, essa relação está indicada em todos os documentos de análise, entretanto, pode-se observar também, que o documento aprovado em 2010, com ações relacionadas ao Programa de Avaliação Institucional (PAI), existente à época, foi desconsiderado pela nova gestão governamental. Logo, o governo Marconi Perillo, em seu terceiro mandato (2011–2014), criou uma gerência de avaliação institucional em 2011, destituiu o PAI e as ações pertinentes a ela. Tais propostas são analisadas no capítulo 5 dessa pesquisa.

No ambiente universitário Chauí (2003) assevera que a autonomia e gestão democrática deveriam caminhar juntas. Sendo, a) autonomia institucional (de políticas acadêmicas); b) autonomia intelectual (credos, partidos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) autonomia de gestão financeira (destinação de recursos segundo as necessidades regionais/ locais e da pesquisa. Os processos decisórios são altamente burocráticos e deveriam ocorrer em função da colegialidade organizada, que pressupõe a participação de todos. Entretanto, o atual governo estadual e federal não tem institucionalizado muitas de suas proposições na área educacional, pois por orientação da área econômica, canalizou sua ação legal na contrarreforma da previdência. As medidas encaminhadas até o presente (julho de 2021) permitem identificar que um dos objetivos dessas orientações é debilitar a autonomia universitária.

### **3.5 Síntese parcial**

O capítulo 3 adentrou mais especificamente no processo autoavaliação da UEG no que preconiza o Sinaes. Na autoavaliação institucional é indispensável contemplar a análise global e integrada das dimensões, das estruturas, das relações, do compromisso social, das atividades, das finalidades e das responsabilidades sociais das IES e de seus cursos, especialmente, no tocante às dez dimensões previstas na Lei do Sinaes/2004. De forma global, a instituição deve ser compreendida na sua totalidade que, no pensamento gramsciano, é debruçar-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvendando suas contradições e reconhecendo que ela é constituída de mediações, de processos e de estrutura. Cada instituição de ensino tem um perfil baseado em uma história. Essa dinâmica deve ser transformadora pela participação de todos os envolvidos no processo educativo, em busca de um discurso próprio, da capacidade de autogestão, da criatividade cultural, da capacidade de invenção.

Os processos avaliativos não têm um fim em si mesmo, mas têm a função de se retroalimentarem em um processo dialético, em que sempre outros elementos passam a ser incorporados. Ao considerar que a avaliação não é um fim em si, mas um dos instrumentos de que dispõe o poder público e a sociedade para dimensionar a qualidade e a relevância das IES em consonância com sua missão acadêmica e social, cabe distinguir quais as atribuições de avaliação do Sinaes e quais as de regulação do Estado.

Na UEG o processo avaliativo foi instituído primeiramente por avaliação externa à comunidade acadêmica. Posteriormente por um modelo de gestão meritocrática e de controle em sintonia com o Sinaes. E por fim, está passando por um desmonte da avaliação na instituição. A CPA é vista como preceptora nesse processo, mas ao mesmo tempo encontra-se

fragmentada no interior da instituição, embora deva buscar o desenvolvimento um processo de avaliação permanente visando à qualidade do ensino. A CPA tem como atribuição principal a condução de um processo cíclico de busca de qualidade, por meio da correção de problemas detectados, bem como da consolidação dos pontos fortes da instituição, sendo, portanto, um instrumento valioso para a consecução das aspirações da comunidade acadêmica.

A partir da investigação de como a autoavaliação e avaliação externa se materializam na UEG, foi possível verificar o não cumprimento de algumas premissas da autoavaliação com relação à composição das CPAs, autonomia de atuação, divulgação dos relatórios e uso da avaliação com a finalidade formativa.

A contradição está presente na autoavaliação que é registrada com uma concepção teórica e metodológica voltada à formação e melhoria da qualidade nos documentos institucionais, mas sinaliza para uma prática reguladora. Apresenta-se com uma função mais reguladora, para cumprir a burocratização do Sinaes. Com a contribuição de Marx e Engels (1996), devemos analisar a avaliação e a regulação não com um fim em si mesmas, mas como processos impulsionadores da práxis, da prática transformadora da educação superior. Nesse entendimento, a avaliação deveria, sim, induzir a qualidade; para tanto, alguns padrões de conduta devem ser revistos e adotadas novas práticas nas instituições de educação superior. Nesse contexto, a ação das CPAs, que possuem um papel contra-hegemônico nessa mediação entre a avaliação e a regulação, é de extrema relevância.

A avaliação institucional aliada à proposta de privatização da educação superior no Brasil vivencia, na década de 1990, um claro processo expansionista intensificado a partir de criação de novos cursos e de instituições de natureza privada mercantil. Esse movimento na educação superior, articulado ao processo de reforma do Estado brasileiro trouxe novas formas de gestão às IES atreladas a uma visão estatal de controle e de cobrança de resultados. Assim, aproximaram-se mais de um regulatório mecanismo de prestação de contas das instituições quanto ao uso adequado dos recursos do que de um processo de avaliação que privilegiasse a melhoria do sistema.

O Estado gerencialista parte da NGP, instituída no governo FHC (1995–1998), sob o impacto de uma reforma. A alegação subjacente ao plano é que o Estado deveria limitar suas funções tendo em vista a crise que nele havia se instaurado. Deveriam convergir para um Estado regulador e transferidor de recursos na relação com as instituições privadas, em que ocorre a supervalorização do mercado. Tais premissas foram interiorizadas na gestão da educação superior em todo o Brasil.

A gestão universitária e os colegiados têm buscado se fortalecer enquanto órgãos consultivos e deliberativos, com o objetivo de construir um modelo de gestão democrático e participativo, sem perder de vista as exigências sociais, políticas, culturais e econômicas de seu entorno. Nesse sentido, Abreu Junior (2017) aponta que na contramão dessa gestão de controle, a gestão participativa e colegiada da universidade pode converter-se em um forte elemento de resistência a esses modelos exógenos e predadores aos interesses endógenos da universidade. Observou-se que a UEG luta e desenvolve estratégias para aplainar e relativizar o discurso do governo no seu interior e compreendeu-se que o princípio da autonomia universitária é, em parte, condizente com os princípios da política estadual (NOLETO, 2018).

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, 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.

Embora tenha-se verificado o modelo gerencial que permeia os princípios da gestão das IES e, especificamente, da UEG, constatou-se, também, resistências em movimentos contraditórios no interior da Universidade. Como estrutura interiorizada, o modo da atual gestão do governo do Estado de Goiás está incorporado ao modo de fazer gestão da Universidade, exteriorizado como práticas, discursos e relações entre os grupos e a comunidade.

A compreensão que se faz a partir das análises realizadas, leva a crer que a UEG sofre com a influência de um Estado-gerencialista, avaliador e controlador. Para tanto, na IES a autoavaliação se apresentou mais regulatória do que emancipatória. É preciso muitas mudanças para ultrapassar a concepção e a prática da avaliação de caráter regulatório e legalista (FERNANDES, 2018). Pode-se destacar que os instrumentos de avaliação foram produzidos nesse contexto, organizados por uma gerência de avaliação, nos moldes da meritocracia, vinculado a reitoria.

A reflexão feita ao longo do capítulo apresenta duas análises. Uma relacionada à visão teórica da autoavaliação com o que preconiza o Sinaes e a outra como a comunidade acadêmica compreende o processo de autoavaliação na UEG. Com base nas reflexões apresentadas a partir da criação no Sinaes em 2004, é possível afirmar como adverte Marx (1983), em uma situação específica, “todo começo é difícil – isso vale para qualquer ciência” (p. 11). O Sinaes deriva de políticas avaliativas anteriores divergentes, imprimindo práticas que ora se aproximam da avaliação formativa, emancipatória e ora da avaliação regulatória, de controle.

## CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UEG: ENTRE TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Este capítulo trata da análise da construção da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *locus* dessa pesquisa, e do desenvolvimento da avaliação institucional desde a sua criação, em 1999, à luz dos sujeitos pesquisados. A UEG vem sendo construída com base em um legado deixado por uma configuração de Estado gerencialista, clientelista e patrimonialista que sempre priorizou o controle no que tange a educação superior. Dessa forma, a análise aborda um período de desmonte da autoavaliação institucional na UEG e da suspensão temporária no ano de 2020 da avaliação *in loco* — realizada pelo CEE/GO para avaliação dos cursos e instituições.

Nessa análise desenvolve uma discussão a respeito do conhecimento do *locus* da pesquisa enquanto espaço de tensões e contradições. O capítulo está organizado em quatro seções: a primeira trata da caracterização da criação e do funcionamento dos campi e unidades universitárias selecionadas na pesquisa, analisando os aspectos gerencialistas, clientelistas e patrimonialistas presentes desde a sua estruturação; a segunda apresenta a autoavaliação institucional na prática da UEG na visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa como forma de análise da relação de avaliação e regulação nessas instituições da UEG; a terceira seção compreende o olhar da gestão central da UEG, da coordenação geral, gestão setorial, do docente, do Presidente do CEE/GO e dos representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em relação ao processo avaliativo na UEG; por fim, a quarta seção trata de uma reflexão da autoavaliação instituída na UEG a partir dos relatos dos entrevistados.

### 4.1 UEG *locus* da pesquisa: entre espaços e limites

Levando 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 (GOULART, 2018), a instituição tem vivenciado várias dificuldades acadêmicas e materiais para sua consolidação como uma universidade, pública, gratuita, de qualidade e a serviço da sociedade goiana. Isso nos leva à reflexão sobre as suas limitações e possibilidades.

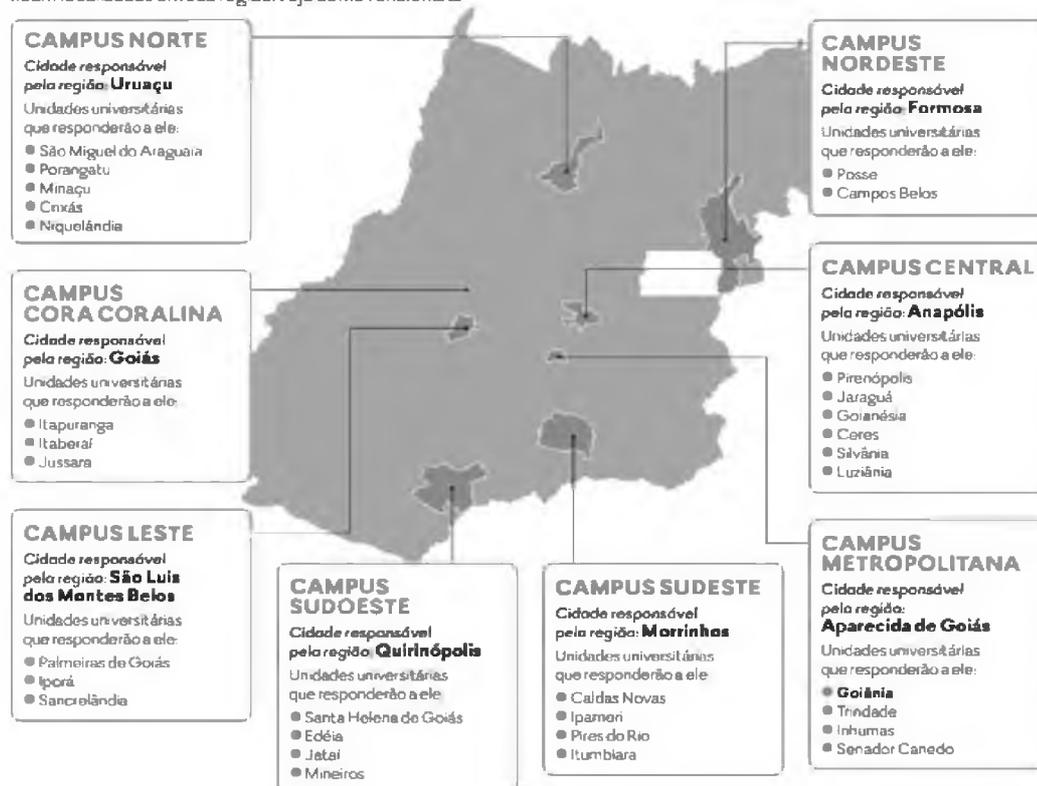
Primeiramente, é importante ressaltar que a criação das universidades públicas não é realizada pelas próprias instituições. Via de regra, a sua criação é resultado de uma ação da

sociedade civil e/ou do Estado, assim, a UEG, enquanto instituição estadual, é uma ação do governo do estado. Segundo Abreu Junior (2018), o alcance da autonomia da qual cada universidade irá usufruir reflete o grau de maturidade das instituições, dos governos e das sociedades em que estão inseridas. Em analogia ao pensamento de Marx e Engels (2007), a emancipação social e humana dos indivíduos. Os autores realizam um debate teórico-ideológico crítico, examinando a ideologia produzida no mundo capitalista e as contradições sociais os interesses político e econômico inserido no sistema regulatório. A discussão do *locus* da pesquisa enquanto espaço de limites e contradições, segue a figura com a distribuição dos *campi* e UnUn no mapa do estado de Goiás.

**Figura 5 – Mapa do estado de Goiás com a localização dos *campi* da UEG, por regiões, desde o ano de 2020.**

### Reestruturação acadêmica

Universidade Estadual de Goiás (UEG) inicia mudança estrutural em 2020. A principal delas é a redução de câmpus, no qual cada um será responsável pelas Unidades Universitárias que ficam localizadas em sua região. Veja como funcionará:



Fonte: Site UEG (2020)

Como já dito, com a Reforma administrativa da UEG em 2020, a instituição passou a contar com oito (8) campus e trinta e três unidades universitárias, um (1) Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR e 24 Polos de Educação à Distância (EaD). De acordo com o

Decreto nº 9.593 de 2020 (GOIÁS, 2020), os 8 *campi*-sede-central estão localizados em posições estratégicas no estado de Goiás. A UEG está presente em 39 cidades, e cada campus e polo universitário atende a vários municípios da região de sua localização, isto é, em sua amplitude *multicampi*, ela atende 246 municípios goianos. Entretanto, como já apontado anteriormente, Carvalho (2017) chama a atenção para o fato de que da criação dos 41 campus existentes à época tem uma relação com os períodos pré-eleitorais do governo do estado. A seguir observa-se o quadro da apresentação dos *campi*/unidades universitárias (UnUn) selecionadas para a pesquisa, com a lei de criação, porte e quantidade de alunos.

**Quadro 5 – Apresentação do ano de implementação, Lei de criação dos campus/Unidade Universitárias selecionadas para a pesquisa, o tamanho do porte (UEG, 2021)**

Campus/Unidade universitária (UnUn)	Ano de início	Lei de criação	Porte
Campus Uruaçu	1993	Lei nº 13.456, de 16/04/1999	3
UnUn. Laranjeiras-Goiânia	2003	Lei nº 15.804, de 13/11/2006	4
Campus CET-Anápolis	1999	Lei nº 13.456, de 16/04/1999	1
UnUn. CSEH-Anápolis	1961	Lei nº 13.456, de 16/04/1999	2
UnUn. Silvânia	1996	Lei nº. 13.456, de 16/04/1999	4
Campus Formosa	1985	Lei nº. 13.456, de 16/04/1999	2
UnUn. Campos Belos	1994	Lei nº. 13.456, de 16/04/1999	3
Campus Morrinhos	1985	Lei nº. 13.456, de 16/04/1999	2
UnUn. Santa Helena de Goiás	1985	Lei nº. 13.456, de 16/04/1999	3
UnUn. Palmeiras de Goiás	2001	Lei nº. 15.804, de 13/11/2006	3
UnUn. Itaberaí	1998	Lei nº. 13.456, de 16/04/1999	4

Fonte: Gerência de Recursos Humanos da UEG (2021)

Foram selecionados *campi*/UnUn de portes diferentes para garantir uma análise da universidade dentro da sua diversidade. Enquanto se tem uma UnUn que foi criada em 1961, uma das mais antigas, há também instituições que tiveram início das suas atividades em 2003 (UEG, 2015). Na compreensão da importância de conhecer as várias realidades da UEG, segue o quadro com os nomes dos *campi*, unidades universitárias, os cursos de graduação selecionados a partir do percentual de respondentes do ciclo 2015–2018 e o porte de instituição.

A seleção dos *campi*/UnUn possibilitou dimensionar a heterogeneidade espacial da UEG, ocasionada pela sua ampla localização geográfica. Percebe-se um grande número dos cursos de Licenciatura em áreas de humanas. As instituições de CSEH de Anápolis, Campos Belos, Formosa, Itaberaí, Morrinhos, Santa Helena de Goiás e Silvânia foram criadas anterior a implantação da UEG em 1999. Às faculdades existentes, a partir de 1999, foram agregadas mais 14 faculdades desde a criação da UEG, algumas delas só existiam nominalmente na forma

de Decreto. Com a implantação da UEG em 1999, foram instaladas as CCET–Anápolis, Palmeiras de Goiás e Laranjeiras.

Em uma pesquisa realizada por Abreu Junior (2018) destaca-se que a maioria dos cursos oferecidos nas UnUn parecem pouco ligados às atividades econômicas locais. O autor afirma, ainda, não ter encontrado nenhum documento que apresentasse um estudo para a criação das unidades da UEG. Desse modo, a criação de UnUn na UEG configura-se em ações de políticas eleitoreiras, visando atender a compromissos políticos de campanha. De praxe, as IES eram abertas a partir da solicitação de prefeitos, vereadores, deputados, pessoas de referência política na cidade. Esse 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 (FERREIRA, 2006, p. 104-105). Assim, 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. Um processo expansionista dessa extensão não veio acompanhado de todos os indicadores necessários para que ela pudesse satisfazer os parâmetros mínimos de qualidade acadêmica e qualidade social.

Os estados brasileiros carregam uma herança patrimonialista e, portanto, considera-se que os elementos encontrados como características da política partidária determinam diretamente as intervenções políticas e ideológicas na UEG. Assim, pode-se já compreender que o perfil patrimonialista da política de governos em Goiás incide frontalmente na forma e no modo como a UEG foi e é concebida. O patrimonialismo como traço histórico da sociedade brasileira permanece na crença de que o poder político é a via de acesso ao poder econômico.

A exemplo da troca de favores, segue a UnUn de Palmeiras de Goiás, que faz parte do campus sudoeste, sede, Quirinópolis. No relatório de avaliação institucional (UEG, 2019) do campus/unidades universitárias há alguns relatos sobre a expansão da UEG, por meio de solicitação do prefeito.

Em 2001, o Prefeito municipal de Palmeiras de Goiás, Ernani Lopes, em nome da comunidade palmeirense, solicitou a autorização junto à Universidade Estadual de Goiás, para a instalação nesta cidade de uma unidade da instituição para o desenvolvimento do Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada, visando à formação de professores da rede pública municipal (UEG, CPA, 2019).

O legado do poder privado, mesmo hoje, ainda sobrevive dentro da máquina governamental, quando a maioria dos políticos veem o cargo público que ocupam como uma propriedade privada sua ou de sua família, em detrimento dos interesses da coletividade. Assim, os governantes utilizam do seu poder para garantir empregos aos seus partidários políticos. Em conformidade com a visão marxista, a produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. “Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos” (LENIN, 1986, p. 594). É a propriedade privada o obstáculo a ser superado para se diminuïrem as desigualdades sociais e os desequilíbrios econômicos.

Outro exemplo, se trata da UnUn de Itaberaí, que faz parte do campus Cora Coralina, sede, Cidade de Goiás. A UnUn foi instalada em edifício existente projetado para as funções de hospital no ano de 1986 e foi posteriormente ampliado e reformado para adaptar-se ao programa de necessidade básico-funcional de uma faculdade (edifício institucional). Funcionou em regime de comodato com a Prefeitura Municipal de Itaberaí, em prédio cedido pela municipalidade local, conforme contrato celebrado entre as partes até o ano de 2018, e obteve sede própria. Esse cenário demonstra o descaso do governo estadual com a universidade pública. Desde o seu primeiro credenciamento, que ocorreu em 2003, a UEG teve a sua existência garantida por meio de termos de compromissos com o CEE/GO, Tribunal de Contas do Estado (TCE) e o Ministério Público Estadual (MPE), criando, assim, um clima de instabilidade interna que dura de 2011 até o ano de 2022.

A nomeação dos diretores dos campus/unidades obedeciam às alternâncias dos partidos políticos na ascensão ao poder estadual e/ou municipal. Nos atos de nomeação dos diretores estava a missão de criar o projeto pedagógico, elaborar regimento, formar quadro docente e as demais providências inerentes à criação de uma faculdade (ABREU JUNIOR, 2017). A natureza clientelista na formação dos quadros da universidade é reforçada pela indicação de pessoas do meio político para os cargos acadêmicos, nomeados por pessoas dependentes das condições políticas dos partidos políticos — fato que tem marcado a gestão universitária pela descontinuidade e imprevisto nas ações. Todavia, mesmo com a eleição para reitor, diretor e coordenador de curso nas IES, ainda é possível ver os eleitos sob a judicie do governador, com promessas de melhorias da IES, criação de novos cursos, entre outras.

Noletto (2018) analisa essa ocupação de espaços de poder na gestão pública como uma forma legitimada de dominação política, que traduz a realidade patrimonialista, na ordem estatal centralizada. Em conformidade com a visão weberiana, o Estado é uma instituição que detém

o monopólio da força e da violência mediante a legalidade para evitar que indivíduos as exerçam.

A exemplo das eleições, a UEG tem, no seu histórico, uma minoria de professores eleitos que pertencessem ao quadro permanente da instituição, sendo, os demais, pessoas ligadas ao poder local e/ou associadas de alguma maneira ao governo do Estado. Importante ressaltar que, além de dirigir os campi, esses gestores compunham a maioria dos colegiados superiores da instituição.

A pesquisa de Santana (2007) aponta que essa conjugação de forças é exercida instantaneamente nas relações sociais de poder no seio da universidade, e se constroem de forma constante e variada conforme o local e o tempo. Essa correlação de forças no interior da instituição faz dela uma arena, um espaço de conflitos e de lutas pela democracia, pela alteridade, pelos princípios dos direitos que a lei garante, mas que não são dados a todos. Entretanto, o que se pode pensar sobre isso é que, nesse exercício, de um lado, essa realidade dialética fortalece a IES como um lugar dos conflitos e das contradições e, de outro lado, faz dela um espaço democrático de luta dos indivíduos na construção da emancipação dos sujeitos que nela atuam. Nesse sentido, a autoavaliação como um processo autônomo, porém conduzido por professores temporários na maioria das IES, vem perdendo credibilidade e continuidade.

As contradições das UnUn se apresentam nas diferenças estruturais, profissionais e geográficas na interiorização da UEG. É justamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que leva este último a assumir, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto da sociedade (BARBOSA, 2014). Os governantes não levavam em consideração as condições mínimas de funcionamento de uma IES.

Os *campi*/ UnUn selecionados estão de acordo com a classificação estabelecida pela UEG, a qual estabelece o porte de cada um de maneira a identificar a sua dimensão. Toma como critério o número de professores lotados no campus, a quantidade de turnos de funcionamento, o número de laboratórios instalados e a metragem de área construída, estabelecendo uma divisão em quatro portes possíveis. Sendo Porte 1, Porte 2, Porte 3 e Porte 4. O Porte 1 refere-se ao maior *campus*, e o Porte 1 para aqueles *campi* menores. Assim, foi possível selecionar *campus*/UnUn em todas as regiões de Goiás, com estruturas diversificadas, possibilitando uma melhor análise da realidade da UEG. A pesquisa empírica totalizou 11 *campi*/UnUn da UEG nos municípios implantados, representando 30% do todo, conforme caracterizados no quadro a seguir.

**Tabela 2 – Caracterização dos *campi*/unidades universitária, com os cursos selecionados, número de alunos matriculados, docentes efetivos e temporários, titulação docente na instituição (UEG)**

Campus/Unidade universitária (UnUn)	Alunos	Curso	Alunos / curso	Docente efetivo	Docente temporário	E	M	D	PD
Campus Uruaçu	547	História	124	24	9	9	10	3	2
UnUn. Laranjeiras-Goiânia	306	Estética e Cosmético	112	18	1	0	6	11	1
Campus CET-Anápolis	1.709	Física	69	178	6	11	63	63	41
UnUn. CSEH-Anápolis	1.174	Administração	121	82	1	6	31	36	9
UnUn. Silvânia	152	Administração	85	5	4	1	3	1	0
Campus Formosa	764	Geografia	146	33	13	3	12	16	2
UnUn. Campos Belos	219	Pedagogia	74	5	14	2	1	2	0
Campus Morrinhos	695	Ciências Contábeis	162	45	6	8	14	20	2
UnUn. Santa Helena de Goiás	260	Matemática	82	19	9	3	10	6	0
UnUn. Palmeiras de Goiás	422	Agronomia	149	5	14	3	9	13	3
UnUn. Itaberaí	156	Pedagogia	130	7	6	1	6	0	0

Fonte: elaborado pela autora, com dados encaminhados por e-mail pela Gerência de Recursos Humanos da UEG (2020)

Em cada *campus* foi selecionado como amostra um curso para análise. Essa seleção faz-se necessária, ao considerar que cada campus tem um número diversificado de cursos. Assim sendo, o pesquisador não precisa escolher os participantes aleatoriamente – como se costuma fazer nas pesquisas de cunho quantitativo — mas intencionalmente (CRESWELL, 2010).

Na região central foi selecionado o *campus* CET-Anápolis é o único de Porte 1 da UEG, para representar essa categoria, entretanto, apresenta uma média de (35%) de participantes. Esse *campus* possui 10 cursos de graduação, com funcionamento nos três períodos e 1.709 alunos matriculados. Desenvolver a cultura avaliativa em uma IES com esse porte, requer um maior envolvimento da gestão e corpo docente. Muitos alunos desse campus moram em Goiânia e outras cidades circunvizinhas. Esse número de participantes pode indicar a falta de retorno da autoavaliação a equipe e discentes da IES.

Os *campi*/UnUn de porte 2 estão representadas pela UnUn CSEH (Anápolis) e os *campi* Formosa e Morrinhos apresentam o mesmo número de profissionais no grupo gestor, mas com

o número de docentes é de 51 docentes em Morrinhos e 46 em Formosa, UnUnCSEH possui 83 docentes. Em relação a matrícula, Morrinhos e Formosa tem um número aproximado entre 695 e 764. Já a UnUnCSEH tem 1.174 alunos matriculados. Todavia, o percentual de respondentes variou entre (39,9%, 60% e 80,6%). Esses dados podem indicar a participação efetiva de todos os envolvidos no processo avaliativo, com o intuito de melhorar a qualidade da IES, via relatório de autoavaliação e ou a participação pode estar relacionada a subsunção dessas instituições ao governo do estado de Goiás.

Os representantes de porte 3 da UEG são o *campus* de Uruaçu que tem 547 discentes, Santa Helena 260 e Palmeiras com 373, o percentual de respondentes ficou entre 64,3% e 72,4%. Os *campi*/UnUn de porte 4 conta com Laranjeiras que tem 306 alunos matriculados, Silvânia são 152 e Itaberaí tem 156. Possuem o menor número de docentes sendo 19, 9 e 13 respectivamente. A maioria dos professores são temporários como mostra o quadro. As instituições de porte 4 são consideradas menores, entretanto, varia de 54,4% para 72,2% e 73,3%. A posição geográfica da UnUn Goiânia – laranjeiras favorece em número de profissionais efetivos e qualificados, esse dado pode ser inferido nos resultados. Porém no *campus* de Silvânia em uma observação dos docentes, apresenta uma satisfação em torno do trabalho executado. A porcentagem de satisfação com o trabalho é muito alta, o que denota trabalho e serviço de qualidade em todas as áreas. Os discentes mostram-se confiantes no trabalho em execução, das propostas de novos cursos e satisfeitos com a Unidade, pois foram obtidos números altos de avaliação (UEG/CPA, Silvânia, 2015). Em contradição, a UnUn Silvânia e Itaberaí estão entre as unidades a terem cursos fechados, devido a pequena demanda.

Na UnUn Campos Belos tem 14 docentes contratados e cinco efetivos, sendo um mestre e dois doutores para atuar em cinco cursos. Na UnUn de Itaberaí essa realidade se repete, pois o corpo docente é composto por 30 professores, sendo nove efetivos e 21 contratos temporários. Com a Reforma da UEG (2020), como exemplo o *campus* Morrinhos, manteve-se apenas os 10 técnicos administrativos efetivos. Entretanto, existe uma tensão ocorrendo no interior dos *campi*/UnUn uma vez que esse número é insuficiente para desenvolver todas as atividades, sobrecarregando, portanto, a coordenação setorial. Além disso, a universidade ainda tem o ensino com fim, porém, devido às essas tensões, deixa de exercer a pesquisa e a extensão.

Segundo Silva (2002), inicialmente, as dificuldades ocorreram em poder contar com professores pós-graduados na região, que atendessem às exigências mínimas legais para a composição do corpo docente. A maioria dos professores selecionados para tal função tinham por trás, apoiadores políticos. É oportuno a compreensão, de que esses dados são apresentados

em todos os anos nos relatórios de autoavaliação, como espaço para análise e reflexão. Entretanto, essa realidade foi se modificando no que tange à qualificação em alguns campi, mas, a seleção político-partidária foi mantida, principalmente nos municípios do interior.

As UnUn da UEG apresentam instituições sem um mínimo de infraestrutura e sem profissionais qualificados para atender a toda essa demanda. Esse é o retrato de uma expansão realizada de forma improvisada e com carências e limitações diversas, principalmente orçamentárias e de planejamento. Nesse cenário contraditório e com características adversas, estão inseridas as UnUn da UEG. Na perspectiva marxista, a lógica dialética é uma possibilidade para a compreensão da realidade. Esses acontecimentos mantêm relação com a afirmação de Marx e Engels (1998) de que “a história de toda a sociedade até hoje moveu-se entre antagonismos de classes, que em diferentes épocas tiveram formas diferentes (p. 29)”.

A seguir, alguns destaques importantes das IES e dos cursos selecionados. Por exemplo, o campus CET e a UnUnCSEH são reconhecidos na academia uegeana por suas lutas e movimentos contra a intervenção do Estado em suas decisões, principalmente no que se refere ao Programa de avaliação institucional de avaliação iniciado em 1999 e que vai até o ano de 2010. Entretanto, a identidade e história presente da universidade e de seus significados sociais, tem representações distintas. Em contrapartida, como parte das contradições instituídas na UEG, há instituições sem nenhuma representação político-social, trata-se de UnUns que seguem todas as transformações anunciadas pelo governo à época. Muitas dessas instituições contam com um mínimo infraestrutura e profissionais efetivos.

O *campus* CET e UnUnCSEH, representam, juntos, o maior número de alunos e docentes da universidade. As duas IES têm uma elevada taxa de qualificação docente e o tipo de vínculo mantido oferece a oportunidade de a instituição elaborar e adquirir equipamentos e insumos para equipar os laboratórios por meio de projetos de pesquisa financiado. Entretanto, a UnUnCSEH não possui infraestrutura para ampliação física, dessa forma, tem sofrido muito com a falta de espaço — inclusive com as novas propostas de mestrado e doutorado. Não tem gabinete para os pesquisadores, material de consumo, ficando a cargo de cada um prover para as suas despesas na pesquisa. Considerando a maneira como as UnUns foram constituídas na UEG, ainda assim, desperta resultados positivos pelo seu comprometimento com as demandas sociais e seu papel no desenvolvimento do estado (COSTA, 2012).

O curso de Ciências Contábeis com 162 alunos matriculados, conta apenas com um professor efetivo. No ano de 2020, a UEG conta com um quadro de docentes com 99 pós-doutores, 363 doutores, 505 mestres, o que representa 57,6% do quadro de docentes da

instituição. Já no que se refere ao corpo docente na UEG, em uma visão geral, ele atende ao que é proposto na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), isto é, possui mais de 30% com titulação de mestres e doutores, entretanto, ao analisar cada campus separadamente, esse dado sofre alterações nessas realidades distintas. Dos 1.680 docentes, 71,4% são efetivos e 38,6% são temporários. Dos 704 docentes temporários, 70,3% são especialistas, 25,9% são mestres e 3,8% são doutores. Esse percentual também varia entre um campus e outro, mas, a universidade ainda tem um alto percentual de temporários. O fato de a universidade possuir tantos servidores temporários afeta a política interna da IES, pois essa estrutura favorece as práticas clientelistas. Em relação ao regime de trabalho, a UEG possui docentes no regime RTIDP, regime de Tempo Integral, em Tempo Parcial, sendo esse com 20 ou 30 horas de trabalho. A universidade aumentou o percentual de mestres e doutores a partir de 2014.

Entretanto, apesar do aumento significativo de unidades e de matrículas ocorrido a partir dos anos de 1990 na UEG, a maioria das UnUn 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 foram estadualizadas como elemento comum a quase todas as instituições.

A implantação de IES pública traz prestígio para o estado, acúmulo de capital e distinção para os políticos e, especialmente, para o governador e prefeitos onde as unidades se localizam (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003). Nesse cenário de contradição, é preciso também, valorizar 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. A contradição se faz, nesse caso, numa visão marxista entre o interesse individual e o interesse coletivo da totalidade dos indivíduos que se relacionam entre si. Para Dalmagro (2010),

[...] totalidade e contradição são categorias fundamentais constitutivas do real, assim, o método materialismo histórico e dialético é o que melhor permite captá-lo em suas estruturas complexas e em seu movimento. A realidade é uma totalidade coerente em que parte e todo determinam-se reciprocamente, cujas relações e contradições compõem a essência do método dialético. A dialética estuda as leis do movimento, daí sua capacidade de perceber o real em sua dinâmica histórica (p. 35).

Assim sendo, de um lado a interiorização sem planejamento, atendendo a solicitação individual; do outro lado, o atendimento ao coletivo sem uma condição mínima de funcionamento. Outro fator de interesse dos políticos locais é a presença de uma universidade pública instalada na cidade, o que representa um aumento adicional para a receita total do município, — um atrativo bem interessante para as prefeituras das cidades do interior. Segundo Toledo (1999) ter uma universidade pública instalada na cidade representa, em média, um adicional de 30,9% para a receita total do município.

#### **4.1.1 Sujeitos da pesquisa: um olhar para a gestão**

A seleção dos sujeitos entrevistados para o estudo — segundo a proposta do projeto de qualificação — sofreu alterações com a reforma administrativa da UEG (2020). Foram extintos temporariamente os cargos de gerência e coordenação da avaliação institucional e Comissão Própria de Avaliação (CPA), portanto, a função de direção passou para coordenação e os coordenadores de curso, tornaram-se coordenadores setoriais. Essas mudanças impactaram os resultados da pesquisa, principalmente por ter como objeto a autoavaliação institucional na UEG.

Os sujeitos foram selecionados de acordo os objetivos da pesquisa e critérios adotados, portanto, tendo como recorte os agentes da gestão que atuam na administração central, nos campi e unidades universitárias e nos cursos de graduação selecionados da UEG. Para contrapor o olhar da gestão, foram selecionados os docentes que atuam nos cursos de graduação selecionados que atuam ou atuaram nesse período histórico. E ainda comparece também o Presidente do Conselho Estadual de Educação de Goiás, como responsável pelo órgão de controle e fiscalização da UEG. Para tanto, os resultados, revelações e conclusões deste trabalho representam o viés e o prisma da gestão da Universidade e do corpo docente. Para facilitar a análise dos dados e a manutenção do anonimato, os sujeitos foram identificados pelo grupo do qual fazem parte. Segue o quadro a relação de sujeitos da pesquisa.

**Quadro 6 – Relação de sujeitos selecionados para a pesquisa, por grupos, UEG (GOIÁS, 2020)**

Grupos	Código	Sujeitos	Quantidade	Formação	Vínculo
1	G	Reitor; Pró-reitor de graduação; Gerente de planejamento e desenvolvimento institucional; Coordenador acadêmico; Coordenador da avaliação institucional e	6	1 Pós-doutor 1 Doutor 3 Mestre 1 Especialista	5 efetivos
	P1	Presidente do CEE/GO			

2	C	Coordenadores de campus e unidade universitária	10	3 Pós-doutor 2 Doutor 4 Mestre 1 Especialista	10 efetivos
3	CS	Coordenadores setoriais de cursos de graduação	9	4 Doutor 5 Mestre	8 efetivos 1 substituto
4	CPA	Membros da Comissão Própria de Avaliação	3	1 Doutor 2 Mestre	3 efetivos
5	D	Docentes dos cursos de Graduação, membros do NDE	11	11 Mestres	11 efetivos
<b>TOTAL</b>					<b>39</b>

Fonte: elaborado pela autora, com dados do currículo *lattes* de cada entrevistado, disposto pelo CNPq (2020).

De acordo com os dados apresentados, os sujeitos da pesquisa estão divididos em grupos. O grupo 1, composto por agentes da administração central foi de fácil acesso, entretanto, protelaram a realização da entrevista semiestruturada, com a justificativa das mudanças ocorridas com a Reforma (UEG, 2020). O reitor à época da entrevista ocupava o cargo interinamente, com somente alguns meses de gestão. O reitor eleito da UEG, professor doutor Haroldo Reimer (2018–2021), pediu afastamento em 2018, devido a denúncias de corrupção e, portanto, a instituição passou a ser administrada por reitores interinos. É oportuno apontar que esse não foi o primeiro reitor da UEG a ser afastado por denúncias de corrupção, houve, também, o professor Jose Izecias em 2008 e Luiz Antônio Arantes em 02/2012 (UEG/CPA, 2018). O reitor nomeado à época foi o professor doutor Haroldo Reimer, sendo posteriormente, no ano de 2012, o primeiro reitor eleito na universidade, permanecendo até 08/2019. Todos esses reitores destituídos por corrupção faziam parte do governo Marconi Perillo, em seus quatro mandatos no estado de Goiás. Tem sido recorrente os reitores da UEG fazerem parte do grupo dos governos em pleito. A UEG, como parte da gestão dos governos de Goiás, apresenta características de uma administração pública baseada em valores patrimonialistas, bastante vulnerável ao nepotismo e a corrupção, já que os princípios que a norteiam são subjetivos e pessoais, não públicos e racionais.

O Estado brasileiro continuou, embora ilegalmente, homologando os poderes formais e informais do patrimonialismo na gestão — um Estado gerencialista que se utiliza das características de um Estado clientelista, sob a legitimidade da eleição. Os reitores eram eleitos de forma legitimada, por meio do voto, todavia, os votantes, em sua maioria, eram profissionais contratados pelo governo do estado, sob indicação eleitoreira (FAORO, 2001).

O responsável pela Pró-reitoria de graduação da UEG optou por não participar da entrevista, com a justificativa de não se sentir preparado para responder as perguntas

relacionadas à autoavaliação institucional, que, para tanto, indicou o coordenador acadêmico. Conforme já pontado, com a saída dos reitores da universidade, a cada mudança, havia troca de pró-reitores. Essa instabilidade administrativa impactou na gestão universitária da IES.

A coordenação acadêmica é responsável por acompanhar todo o processo avaliativo no que se refere aos atos regulatórios dos cursos de graduação e das IES junto aos órgãos deliberativos. No período da entrevista, o sujeito selecionado para a gerência de avaliação institucional respondia pela coordenação de avaliação, contudo, ambos os cargos foram extintos com a Lei que trata da Reforma (UEG, 2020). Entretanto, docente efetivo da UEG, produto da meritocracia, permaneceu desenvolvendo as atividades de CPA de toda a UEG.

O relatório de avaliação de 2020 não faz nenhuma menção às mudanças ocorridas, à falta de membros da CPA, o que compromete o histórico da autoavaliação na instituição. Na apresentação consta com a participação da CPA sendo um equívoco. Em uma analogia ao pensamento de Marx (2008), “[...] o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta. Se o homem não tomar consciência de sua responsabilidade, torna-se controlado pelo sistema” (p. 942). Nesse grupo, a escolha do presidente do CEE/GO como sujeito da pesquisa se fez necessária por considerar que a UEG está, simultaneamente, sob suas orientações no que tange o seu processo avaliativo.

O grupo 2 é representado pelos coordenadores de unidades universitárias e/ou *campus*, sendo que, antes da reforma (UEG, 2020) eram chamados de diretores. Nesse período foi constatado movimentos contraditórios na organização administrativa da UEG. Os coordenadores de cada *campus* têm a direção exercida por um coordenador central, que deve ser docente efetivo de carreira da UEG, sendo responsável pela gestão na região e pela administração do conjunto de unidades universitárias ligadas ao seu *campus*. Entretanto, o diretor que era a pessoa responsável pelas ações e pela manutenção do seu *campus*, agora trata de coordenar as atividades e encaminhar as solicitações. Foram mudados cargos e funções com o discurso de reduzir os custos e de tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabiam ao Estado, depois do processo de inflamento sofrido nas últimas décadas do governo Marconi Perillo. Todavia, o que se pode ver é uma descentralização da gestão nos campi, tornando-os menos autônomo, a exemplo de um Estado gerencialista. Esse novo cenário de regulamentação tem atribuído a gestão da UEG características que conflitam com os princípios da autonomia que fundamentam a Universidade. A força que se instala a partir dessas mudanças, pode conduzir à desvalorização da gestão no interior da IES. Essa contradição vai ao encontro da proposta de um Estado gerencialista.

Fazem parte do grupo 3 os coordenadores de cursos, que passaram a ser denominados “coordenadores setoriais de curso (UEG, 2020)”. A coordenação setorial é a menor fração da estrutura da Universidade para todos os efeitos de organização acadêmica em que subdivide um campus universitário. Para a coordenação setorial reúnem-se os docentes identificados pelos objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão relacionados àquele curso. Como recomendação da reforma (UEG, 2020), essa função deve participar ativamente das avaliações internas e externas, bem como utilizar os resultados das avaliações para o aprimoramento do curso e a construção de sua qualidade. Os coordenadores setoriais eram chamados de coordenadores de curso. A conjuntura proposta aos coordenadores setoriais/Cursos, é contraditória a proposta de melhoria de qualidade, trouxe um acúmulo de funções, e a responsabilização de manter o curso funcionando. Nesse movimento, prevaleceu a conciliação de interesses político-ideológicos, haja vista, que os cursos com baixo desempenho poderá ser fechados.

No que trata do grupo 4, CPA, só foi possível realizar a entrevista com quatro docentes efetivos que atuaram como membros. Com a nova reforma da UEG (2020), os cargos da CPA foram extintos e os outros membros temporários foram demitidos e não aceitaram o convite para participar da entrevista. Esse número de temporário no quadro da CPA, demonstra mais uma contradição da representatividade da autoavaliação nos *campi*/UnUn. Em conformidade com o pensamento gramsciano, a falta de autonomia é examinada no contexto histórico-social de desenvolvimento socioeconômico elevadamente desigual, de estabelecimento da hegemonia das classes dominantes e dirigentes constituídas com os instrumentos estatais e suas estratégias de dominação e subordinação das classes subalterna. Assim, no transcorrer do texto desenvolve discussões e reflexões acerca dessa problemática.

Para o grupo 5 foi utilizado o questionário, via *google forms*. No caso específico desta pesquisa, buscou-se atingir o maior número de representantes da UEG em diversas regiões do estado de Goiás, logo, fizeram parte da pesquisa 11 representantes dos docentes dos cursos selecionados. Foram selecionados dois docentes de cada *campus* ou unidade universitária que fazem parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE<sup>70</sup>) de cada curso. Esse foi um momento de tensão nas unidades da UEG, ao considerar que as discussões não mais ocorreriam nos

---

<sup>70</sup> O Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi criado pela Resolução nº1, 16 de julho de 2007 (BRASIL, 2007). O NDE de cada curso deve ser constituído por, no mínimo, 5 (cinco) professores pertencentes ao quadro do curso, que tenham liderança acadêmica, com a coordenação do gestor do curso. Tem como atribuição o acompanhamento da concepção, consolidação e contínua atualização do PPC.

colegiados de cursos, e sim, nos institutos da universidade. A representatividade de um docente para cada campus/UnUn pode favorecer a aprovação de documentos à revelia da vontade superior.

A proposta inicial contemplava um maior número de docentes, no entanto, no decorrer da pesquisa, com a reforma administrativa (2020), o reitor revogou o regulamento do NDE no âmbito da UEG, aprovado pela Resolução CsA nº. 801, de 19 de março de 2014 e aprovou *ad referendum* um novo regulamento sob a Resolução CsU nº. 974, de 13 de maio de 2020 (UEG, 2020). De acordo com a resolução, o NDE é composto por 1 membro oriundo de cada unidade universitária ou *campus* em que houver representação do curso. Para os cursos com número de representações iguais ou inferiores a 5, o núcleo é composto por, no mínimo, 5 membros, devendo ser respeitada a representação de cada unidade universitária e *campus* em que houver a oferta do curso. Porém, esse novo formato dado tem sido motivo de críticas e embates na universidade, por entender o NDE como um indicador de qualidade do curso de graduação. Principalmente no processo concepção, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da IES.

No total foram aplicados 11 questionários aos docentes da UEG selecionados, sendo que somente 8 responderam, que de toda sorte contribuíram para melhor compreensão dos sentidos, significados e materialização da autoavaliação, à luz das políticas institucionais da UEG. Para realizar a avaliação e análise estatística dos dados/informações é necessário sobretudo, o autoconhecimento da instituição e o conhecimento do processo de autoavaliação. A prática de avaliação, reflexão, autoconsciência e desenvolvimento da cultura da avaliação na instituição deverá contribuir para a tomada de decisões e melhoria da qualidade das práticas institucionais.

#### **4.2 UEG como espaço de tensões e contradições**

O período de 2015 a 2020, recorte temporal desta pesquisa envolve os ciclos avaliativos do Sinaes de 2015 a 2017, e 2018 a 2020, desenvolvido em um momento de rupturas e tensões no que se refere às questões políticas e ideológicas. A UEG, a partir de 2020, como já dito no capítulo 3, inaugura uma fase de aparente rompimento com a totalidade do sistema de avaliação ao extinguir a CPA na UEG e suspende a avaliação *in loco* realizada pelo CEE/GO.

O caminho percorrido na análise dos dados foi norteado por categorias analíticas e empíricas sob a perspectiva da análise de conteúdo tais como: a avaliação institucional, a regulação, a qualidade e a gestão sob a perspectiva no materialismo histórico-dialético. Como

ressalta Marx (1985), não se criam categorias somente pelas ideias ou pelo pensamento, mas pela práxis e pelas relações reais. A análise desse capítulo se faz à luz das categorias da contradição, mediação e totalidade. A discussão nesse texto ocorre por meio da reflexão da autoavaliação instituída na UEG, em meio à regulação e avaliação por meio dos relatos dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo, como a autonomia e a performatividade.

Para dar início a essa análise, cabe apresentar a UEG no contexto nacional e regional como instituição estadual que vem crescendo muito no país nos últimos anos. O Brasil, em 2020, tem 2.608 IES, sendo dessas, 110 instituições federais, 132 estaduais, 60 municipais e 2.306 instituições da rede privadas (INEP, 2020). Das 132 IES estaduais, há 40 Universidades, um Centro Universitário, 91 Faculdades, que representam 5 % do total de IES. A quantidade de instituições no interior demonstra a interiorização dessa rede por todo o Brasil. Somente os estados do Acre, Rondônia e Sergipe não possuem IIES estaduais (INEP, 2020). A UEG tem o maior número de campi dentre as universidades públicas brasileiras. Na região centro-oeste está localizado três dessas instituições: a UEG, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), representando 8.918 alunos. O estado de Goiás contempla o maior número de matrículas de graduação presencial dentre as IEE estaduais da região centro-oeste, com 3.970 discentes matriculados, sendo 2.148 na UEMS, 2.800 na Unemat e 3.970 na UEG (IBGE, 2020).

A criação da UEG ocorreu em meio a embates e tensão. Coube ao governador à época, Marconi Perillo (1999–2002), em seu primeiro mandato, a decisão política de unificação das instituições, como uma decisão de reforma administrativa e a garantia de que a coletividade acadêmica se incumbiria de assegurar os seus interesses em uma Assembleia Estatuinte<sup>71</sup>. Destaca-se que sua constituição foi cenário de descontentamentos por parte da comunidade universitária, que protestava até mesmo contra a sua composição. A tensão se deu via descontentamento de professores e técnicos administrativos com vínculo empregatício temporário, sem qualificação técnica. Essa era e é uma prática utilizada na instituição na seleção de pessoal selecionados sem concurso público para atuar nas IES como prática de um sistema gerencialista, clientelista e patrimonialista. O gerencialismo, como ideologia, se materializa como um processo de inculcação e subjugação, introduzindo, na administração pública,

---

<sup>71</sup> A Assembleia Estatuinte Universitária teria a função de definir o perfil institucional da Universidade. Cada unidade/campus escolheu seis representantes (dois professores, dois técnicos administrativos e dois estudantes) para que pudessem propor e analisar propostas que comporiam o Estatuto (UEG, 1999).

discursos e proposições que acentuam a necessidade de mudanças estruturais e ideológicas, enfatizando a autoridade e a liderança como prerrogativas essenciais para a eficiência organizacional (PARENTE, 2014).

O Estatuto da UEG foi aprovado pela Lei nº 1.897/2015 (UEG, 2015) no qual asseverou o caráter fundacional de direito público e jurisdicionou a universidade à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás (SECTEC/GO). A trajetória da UEG sofreu alterações a depender do momento histórico, dos interesses das elites, das classes dominantes ou do jogo de forças políticas envolvendo diversos setores da população em geral. No início, a Universidade foi vinculada organicamente à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc). Logo depois, por força do Decreto Estadual nº 5.158, de 29 de dezembro de 1999, ficou jurisdicionada à Sectec. No ano de 2016 a UEG compõe o quadro de instituições e autarquias jurisdicionadas à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação (SED), sob o Decreto nº 8.579, de 24 de fevereiro de 2016 (GOIÁS, 2016), em nova reforma na administração do estado de Goiás. E depois com a Reforma Administrativa da UEG (2020) retorna para a Seduc.

Em meio a críticas da comunidade acadêmica, a UEG utiliza parte dos recursos direcionados a educação básica da rede estadual de Goiás, contradiz o proposto na legislação. Os governantes de Goiás fazem valer seus interesses comuns, portanto, veem o Estado como sua propriedade privada, característica de uma administração patrimonialista, gerencialista. Marx (2000) explica que “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (p. 94), deste modo, o autor demonstra que o proletariado, para estabelecer uma nova ordem social diversa do estado burguês, deve extirpar também os efeitos derivados de tal Estado.

Para tanto, pode se ver que as reformas da UEG estão relacionadas às mudanças de governo. Cada governador que assume a função promove alterações importantes no conjunto administrativo, seja suprimindo ou agrupando secretarias, autarquias seja acrescentando, renomeando, criando outros segmentos (NOLETO, 2018). As reformas procuram atender aos apoiadores políticos e estabelecem um processo de insegurança e muitas vezes de constrangimento com os servidores, pois, ao retirar, acrescentar, recolocar funções, e cargos, estão exigindo uma nova dinâmica de gestão da máquina administrativa, especialmente da UEG.

Assim, o principal objetivo da criação da UEG seria o de atender uma demanda reprimida no interior de Goiás. Todavia, considerando a base neoliberal, gerencialista,

patrimonialista e clientelista, constatou-se que a expansão da universidade no interior de Goiás se deu pela necessidade de atender as solicitações políticas de prefeitos, vereadores e deputados, sem nenhum planejamento.

Na UEG a evolução dos campi ocorreu rapidamente, tendo em vista, principalmente, as pressões políticas no interior do estado de Goiás. Mancebo, Vale e Martins (2015), apontam que a expansão acelerada não se deu somente em Goiás, mas no país como um todo, como prática de uma política influenciada pelo governo federal, muitas vezes sem levar em consideração as condições mínimas de funcionamento, formação docente e orçamento. Essa iniciativa de expansão favoreceu a criação de políticas de avaliação para controlar a relação expansão/qualidade em todo o país, inclusive na UEG.

A mudança gradual da educação superior em Goiás, com a criação da UEG, revela alguns avanços e muitos desafios. Exemplo de avanço é a qualidade dos serviços oferecidos em diversas UnU. No entanto, muitos desafios precisam, ainda, ser enfrentados, tais como: as adversidades materiais, a falta de condições físicas e de instrumentos, bibliotecas sem acervo atualizado, laboratórios de informática em condições precárias de funcionamento, entre outros (SILVA, 2014). A UEG tem muitos problemas que se abatem na universidade *multicampi* e que interferem diretamente em seu desempenho, sendo esses sintomas ressaltados no desgoverno de alguns líderes.

Todavia, no que tange ao credenciamento, e recredenciamento das IES, autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos de graduação ligados a Sistema estadual de educação, segundo a Resolução CEE/PLENO nº 3 de 2016 (CEE, 2016) é previsto que: deve-se ter infraestrutura física; recursos humanos e materiais que atendam às necessidades de que precisa; sistema de avaliação institucional (interna e externa); instalações acadêmicas (laboratórios, biblioteca) e equipamentos; acervo bibliográfico; acessibilidade, entre outras exigências. Porém, todas as instituições pesquisadas por meio de seus gestores indicaram a inexistência e/ou a condição mínima de funcionamento, devido à falta de recursos humanos. Tal propósito pode ser reflexo de um processo de desmonte da avaliação institucional/gestão no interior da IES.

Nas universidades estaduais brasileiras não existe uma forma de financiamento prevista nas leis federais, portanto, essa responsabilidade fica a cargo da legislação estadual a sua previsão. Em vista disso, Abreu Junior (2017) assevera que cada Unidade da Federação define seus mecanismos, predominando aquele em que as universidades, com base nos exercícios anteriores e da previsão de receita para o ano seguinte, aprovam a Lei de Orçamento Anual e a

Lei de Diretrizes Orçamentárias e preveem a importância da universidade dentro do Plano Plurianual (PPA).

Dessa forma, as relações entre a instituição e o governo do estado de Goiás têm se tornado cada vez mais político-partidárias, haja vista, que os ajustes no repasse são feitos à medida que suas previsões vão se materializando. Nessa situação, a gestão torna-se hierárquica, subsumida pelo governo estadual de Goiás.

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 (NOLETO, 2018, p. 287).

O Estado se beneficia política e economicamente para manter essa condição de controle sob os órgãos e instituições. Dessa forma, a UEG fica à mercê da vontade política dos seus governantes, impedindo, portanto, a sua autonomia universitária. Em uma analogia com o pensamento de Marx e Engels (1985), segundo os autores, acredita-se na autonomia social e individual, de forma que o livre desenvolvimento de cada um condiciona o livre desenvolvimento de todos. A autonomia universitária conduz a um processo de emancipação frente ao Estado, que possibilita a gestão capacidade administrativa, financeira e pedagógica de gerir a IES.

Os procedimentos metodológicos utilizados pelo governo sobre os repasses financeiros para as instituições públicas de educação superior no estado de Goiás assemelham-se à lógica do mercado, e, na condição de um Estado avaliador, busca-se condições regulatórias da avaliação para distribuir recursos, atender as necessidades da IES. Desse modo, são apresentados problemas relacionados à autonomia, dependência na decisão dos recursos financeiros, que se originam nas relações existentes no campo, especialmente com o político. Tal intencionalidade se expressou nas várias reuniões de colegiado, ao considerar que os membros do colegiado da UEG, em sua maioria, seguem a cartilha partidária do governante do estado.

Em conformidade com o que estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a UEG é regulada pela legislação vigente, por seu Estatuto e pelas normas complementares existentes, tanto em nível nacional quanto estadual. Entretanto,

o que se tem visto ao longo percurso da UEG, desde a sua criação, é um movimento contrário, isto é, a legislação que rege a organização da instituição tem vindo de fora, pelo governo estadual, aprovada ad referendum com ou sem colegiado. A contradição do exposto, se faz em relação a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 53 “garantir a autonomia didático-científica-financeira”. E ainda a própria missão da UEG.

Na atual conjectura, os campi atuam em auxílio ao gabinete do reitor, como polos concentrados de administração, sendo responsáveis pela gestão da região, com as unidades universitárias a ele vinculadas. Assim, o alinhamento da criação de campus na UEG de cunho universalizante da regulação legal, das inclinações econômicas se realiza de forma constante e se coloca numa posição extremamente contraditória. Além disso, esse sistema está em “contradição direta com as consequências objetivas decisivas que determinam o desenvolvimento principal regido por lei” (LUKÁCS, 2012, p. 281). Assim, essa contradição somente é possível com a força do poder instituído pelos governos do estado de Goiás.

As UnUn são polos que permitem a interiorização da educação superior no estado de Goiás e se responsabilizam pela execução das ações didático-pedagógicas e científicas estabelecidas pelos cursos, nas suas diversas modalidades, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos institutos acadêmicos (GOIÁS/UEG, 2020). Entretanto, as ações didático-pedagógicas são divididas com os diretores dos institutos acadêmicos<sup>72</sup>, como órgãos executivos e acadêmico-pedagógicos vinculados diretamente ao Gabinete do Reitor. Essas ações têm como objetivo a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento e se organizam em torno dos cursos de áreas afins. Além disso, as UnU devem coordenar suas atividades em conjunto com o campus de sua região, buscando atender, de forma conjunta e eficiente, suas peculiaridades locais (GOIÁS/UEG, 2020). Assim, campus e unidades universitárias passam a tratar apenas de questões de gestão regional e discussões de cunho acadêmico se darão no âmbito dos institutos acadêmicos.

O conjunto de UnUn que compõe a universidade se depara com uma situação desafiadora no que refere à autonomia e ao controle. No caso da UEG, a gestão central atua como administradora do todo em uma gestão centralizada, usurpando a lógica da autonomia universitária. Com as mudanças ocasionadas pela Reforma (GOIÁS, 2020) as UnUn tornaram-

---

<sup>72</sup> Os institutos acadêmicos têm a função de integrar a Administração Central com os coordenadores de cursos e estes com os docentes que atuam nos *campi* e nas unidades universitárias. Foram criados: Instituto de Ciências da Saúde; Instituto de Ciências Tecnológicas; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; Instituto de Ciências Agrárias (Decreto nº 9.593 de 2020).

se dependentes do campus central, que é coordenado pelos institutos acadêmicos de acordo com a sua área respectiva, além da gestão central.

Esse formato de campus-sede tem aumentado a burocratização dos processos, contribuindo para estabelecer uma desarticulação dos procedimentos acadêmicos e administrativos entre o campus e as UnUn, resultando na inexistência de um sistema de informação e de intercomunicação consistente. As tomadas de decisão estão centralizadas e desarticuladas. E essa situação ainda piora quando se trata dos institutos acadêmicos divididos por áreas. Dias Sobrinho (2005) aponta que a educação superior “sempre esteve muito proximamente relacionada com as forças dominantes em cada época, sempre recebeu as pressões próprias de cada tempo e, reciprocamente, sempre interferiu sobre a sociedade de cada época” (p. 64).

No conjunto de entrevistados, é de consentimento da administração central, gestores e professores, que a reforma administrativa (UEG, 2020) seja necessária e urgente, entretanto, acreditam que não deveria ter sido executada da maneira que foi, sem discussão com a academia. Em consonância com o pensamento marxista, a reforma também pode ter a finalidade de apenas manter o grupo dominante no poder, fortalecendo elites locais como estratégia do fortalecimento do grupo dominante central. Uma reforma com a finalidade de melhorar a estrutura da universidade, pode muito bem se constituir de uma estratégia para se beneficiar de um setor, nesse caso o da estabilidade da instituição.

Um entrevistado do grupo de gestores, afirma, “assim, colocada para a gente né, sem discussão, sem debate (C5, Grupo 2, informação verbal, 2020)”. A Reforma (UEG, 2020) foi elaborada e aprovada sem participação da comunidade universitária, sem passar pelos Conselhos Superiores Universitário (CsU) e Acadêmico (CsA), pelos colegiados ou sequer pelas congregações dos *campi*. Essa medida resultou de uma lei aprovada na Assembleia Legislativa de Goiás, articulada com o governo estadual. O movimento dessas articulações se faz presente em um Estado regulador/controlador, com uma expectativa política de se manter no poder e de atender aos interesses da classe burguesa. Nesse contexto, um entrevistado da gestão local, coordenador geral, afirmou

[...] então, o que eu aprovo nessa estrutura, porque desde 2008, 2007, quando foi aprovada aquela extensão exacerbada de abertura cursos e abertura de campus e que na época eu disse: A UEG não tem planejamento e orçamento para essa expansão, é, e que isso aí, em algum momento vai arrebentar!” A única coisa que eu vejo de positivo dessa estrutura agora, é a reorganização da

Universidade no que diz respeito a enxugar a quantidade de campus e de cursos (C8, Grupo 2, informação verbal, 2020).

O entrevistado refere-se à interiorização da UEG, como já dito no capítulo 3, aumentando de 26 para 41 *campi*. Ele também faz uma crítica ao processo de expansão da universidade, sem estrutura e recursos disponíveis. Ainda que se vivenciem implementações aparentemente favoráveis e ao mesmo tempo contraditórias, seria prematuro afirmar que, a partir das mudanças de 2020, já se tenha repercutido significativamente em melhorias.

As transformações sociais são produtos do desenvolvimento histórico, são transitórias e estão em constante mudança no movimento histórico-dialético. Nesse sentido, cabe ainda à comunidade acadêmica refletir continuamente sobre a importância da autoavaliação como proposta de direcionar as políticas internas da UEG, tanto no pedagógico, quanto administrativo, para compreender a UEG na sua totalidade. Entretanto, a UEG se posiciona sintonizada com as demandas sociais e econômicas em um Estado de posição geopolítica importante e promissora, como é o Goiás no Centro Oeste. A universidade vem estreitando também parceria com projetos de investimento em tecnologia e inovação.

Ao longo desse capítulo são apresentadas situações favoráveis a essa medida, no que tange à inexistência de professores qualificados e efetivos, ao número ineficiente de discentes e à falta de infraestrutura em alguns *campi*. É também cedo para afirmar rupturas com o modelo gerencialista, clientelista e patrimonialista do estado de Goiás. No relatório de autoavaliação de 2020 não se faz sequer referência à reforma (UEG, 2020), suas mudanças e transformações. Isso demonstra uma certa paridade com o pensamento do governo do estado de Goiás, em uma situação de dominação legal como sendo o tipo mais puro desta dominação, se observarmos a situação sob a luz do pensamento weberiano. A hierarquia, portanto, prevalece na tomada de decisão.

Um dos sujeitos disse: “por exemplo aqui, já foi detectado nessa unidade, pelos alunos, pelos docentes, que a gente tem deficiência em laboratório de informática, uma coisa básica né. Isso aí já foi, são vários relatórios do CPA” (C5, Grupo 2, informação verbal, 2020). Aqui, ele aponta ter solicitado da gestão central tais providências, mas não obteve sucesso em ser atendido. Para ele, a regulação existe, tem, mas na hora da aplicação é aquilo, é uma falha. Essa fala se repetiu ao longo das entrevistas. A visão de avaliação se resume à infraestrutura, sendo que, contraditoriamente, trata-se de uma instituição que enfrenta problemas com a falta de professores efetivos e qualificados. Porém, isso não foi apontado pelo entrevistado — nem

mesmo a respeito da falta da CPA. Campos (2020) afirma que foram feitos investimentos em reformas em alguns *campi*, além da aquisição de livros e equipamentos para o conjunto da Universidade — ações que foram 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 no período de 2016 a 2018. Além disso, houve pedidos para medidas de melhorias nos processos acadêmicos, de ensino, pesquisa e extensão, e o aumento muito significativo dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, principalmente, *stricto sensu*, todavia, nem todos foram atendidos. O cenário apresentado contraria o exposto na autoavaliação da instituição, na Dimensão 10, que trata da sustentabilidade financeira da IES necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas. E ainda ao aspecto relacionado a infraestrutura às atividades acadêmicas de formação, de produção e disseminação de conhecimentos e às finalidades próprias da IES.

Na visão de um dos gestores da instituição, percebe-se a dificuldade de conseguir recurso da gestão central para resolver os problemas estruturais, de laboratórios e bibliotecas da unidade. Já um outro sujeito apontou: “todas as vezes que eu precisei, como coordenadora, eu fui muito bem atendida e os colegas também, em todos os três mandatos. Visto camisa do time do Governo (CS1, Grupo 3, informação verbal, 2020)”. Nesse contexto, observa-se a contradição, quando o sujeito disse “quando precisei”, mas não disse que estava previsto no planejamento do curso, isto é, da instituição. Tomou de forma individual a solicitação dos pedidos. Nesse caso, vê-se a necessidade de mostrar que veste a camisa do governo. É justamente essa contradição entre o interesse particular e o coletivo que caracteriza o Estado capitalista. Marx e Engels (1998) apontam que o Estado, de forma independente, deve lidar com o interesse coletivo à parte dos interesses reais do indivíduo e do conjunto, tendo por base concreta os laços existentes em cada agrupamento. E ainda nesse contexto, apresenta outra contradição, ao considerar que em nenhum momento foi citado a autoavaliação, como processo de tomada de decisão da gestão, contradizendo o proposto no Sinaes e ainda nas diretrizes do CEE/GO.

Contudo, de acordo com a nova reforma (UEG, 2020) é previsto algumas orientações quanto à criação de novas unidades universitárias, porém não fica claro o que é que pode ser considerado suficiente a respeito do número de docentes e servidores efetivos, cursos para o funcionamento e/ou criação de cada unidade. A Universidade avaliará, a cada 4 anos, se existem unidades universitárias que não mais possuem as condições de sustentabilidade própria,

definindo assim ações para revigorá-las ou acoplá-las a outras unidades. Nessa perspectiva, a decisão de abrir novas unidades ainda fica na mão dos líderes do governo.

A UEG, em 2015, contava com 148 cursos de graduação, permanecendo, desde 2018, com 171 cursos. Em 2021 oferece 52 tipos de cursos, perfazendo um total de 171 cursos de graduação distribuídos por modalidade e por sistema de ensino, sendo desses 164 cursos presenciais e 7 cursos em Educação à Distância oferecidos pelo CEAR. No que tange ao número de *campi*/UnU, a Auditoria da Controladoria Geral do estado, realizada no governo Caiado em 2019, constatou que, entre 2015 e 2018, 30 cursos foram abertos sem qualquer planejamento ou estudo de impacto financeiro. “Os cursos eram abertos sem corpo docente efetivo para lecioná-los e, em locais, sem vocação regional para sua abertura (CPA 2, informação verbal, Grupo 4,2020)”. Contrariando a ideia de universidade proposta na legislação nacional, os *campi* são abertos sem condições mínimas de estrutura para atender ao ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, conta com 14 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado (UEG, 2019). Com a Reforma Administrativa de 2020, dentre os cursos de graduação em atividade na UEG, tem 27 cursos Superiores de Tecnologia, 57 Cursos de Bacharelado e 80 Cursos de Licenciatura. Tem 8 (oito) cursos que foram autorizados para oferta de turma única e 14 cursos em processo de extinção, somando um total de 22 cursos em extinção na UEG, em 2020. Os dois programas de doutorado oferecidos e os 11 de mestrado, apesar de serem ofertados em apenas 4 (quatro) *campi*, são coordenados diretamente pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Os *campi* apenas os hospedam, sem uma ação coordenada de integração com a graduação. Nos programas de pós-graduação *stricto sensu* é que ocorre a nucleação de docentes em torno das linhas de pesquisa (ABREU JUNIOR, 2017). A UEG, por meio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, ofereceu de forma gratuita cursos de Especialização, com abertura de edital e concorrência ampla por todos os Campus. Entretanto, no ano de 2019 e 2020 não houve abertura de edital dessa modalidade de curso na UEG, justificada pela falta de recursos.

Diante do exposto, Abreu Junior (2017) conclui que a instalação dos *campi* nesse período da UEG, bem como o número de cursos oferecidos, na forma como estava, parece concorrer com o conceito de instituição estratégica para o desenvolvimento do estado de Goiás. Para tanto, não foi possível identificar à época, em nenhum documento institucional da UEG ou do governo do estado de Goiás, qualquer relatório ou resultado de grupo de estudos para identificar as possibilidades de expansão das Unidades Universitárias, tampouco da criação de novos cursos de graduação.

No ano de 2018 a UEG, sob muitas críticas da academia, aprovou a criação dos cursos de Medicina (no *campus* Itumbiara), e Direito (em outros seis *campi*, sendo eles, Palmeiras de Goiás; Morrinhos; Pires do Rio; Aparecida de Goiânia; Iporá e Uruaçu). A decisão foi tomada pela 103ª plenária do Conselho Superior Universitário (CSU), no auditório da Reitoria, em Anápolis, como parte das ações previstas no governo de Marconi Perillo (2015–2018). As críticas se deram a partir de problemas sérios que a universidade tem, principalmente no que se refere aos pequenos municípios. Em contradição a abertura de novos cursos, primeiramente, a falta de professores qualificados e a permanência desses docentes efetivos na IES; posteriormente, como já apontado nesse texto, há, ainda, a falta de estrutura física, instalações acadêmicas, tais como: biblioteca, laboratórios e equipamentos.

No ano de 2021, baseado nos dados do relatório do Conselho Regional de Medicina (Cremego), foi recomendado a suspensão do vestibular de Medicina na UEG/Campus Itumbiara. Assim, o Conselho Superior Universitário da (UEG/CsU) suspendeu o edital do Vestibular de Medicina 2021 durante a continuação da 117ª sessão plenária (fevereiro, 2021). Foi determinado pelo CsU que a reabertura de vagas para o curso ficaria condicionada à apresentação de um plano de investimento e da contratação de docentes, a decisão foi aprovada pelo Conselho de Gestão e encaminhada ao governo do estado de Goiás. Em contradição ao exposto, não consta no PDI da UEG, a criação desses novos cursos, entretanto, consta no plano de governo de Marconi Perillo, em seu quarto mandato (2015–2018). Isso realça a dimensão política bem como sua configuração como espaço de contradição e disputas ideológicas.

De acordo com a Reforma da UEG (2020), os novos cursos não podem mais ser abertos por decisão unilateral do reitor, via portaria. Somente podem ser abertos após deliberação do Conselho Superior Universitário (CsU). Além disso, segundo o documento deve haver demonstração de corpo efetivo docente para abrir novos cursos. O Decreto nº 9.953/2020 (GOIÁS, 2020) prevê

[...] art. 107. a criação de novos cursos será deliberada pelo Conselho Universitário, mas somente será efetivada, em relação a cursos de graduação, se atendidas as exigências do Regimento Geral e as seguintes condições: I - comprovação de atuação direta de docentes e servidores efetivos em número suficiente para as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; II - estudo de impacto orçamentário-financeiro aprovado pelo Conselho de Gestão para sua manutenção; III - deliberação positiva do colegiado de coordenadores do instituto acadêmico ao qual o curso pertencerá; e IV - parecer positivo do diretor de instituto ao qual o curso será vinculado em que seja analisada a

demanda socioeconômica da região pelo curso indicado e a pertinência de sua abertura para as atividades desenvolvidas no instituto acadêmico.

Trata-se de um exemplo de criação de cursos sem condição mínima de funcionamento. Os cursos de graduação da UEG são aprovados pelo Conselho Universitário da UEG (CsU), e devem ser reconhecidos pelo CEE. Os cursos de graduação da UEG passam por um processo de avaliação do MEC/INEP periodicamente, por meio do Censo da Educação Superior e pela participação no Enade. O documento não faz referência ao processo de autoavaliação institucional como ferramenta para a tomada de decisão. Gama e Santos (2020) asseveram que quando uma IES não planeja suas práticas ou avalia seu funcionamento, ela não está exercendo sua autonomia, sua gestão, haja vista que, quando ela não se apropria dessas ações, o seu desempenho não se concretizará via agentes externos. A contradição se faz intrinsecamente presente nessa discussão, emergida das bases de produção e reprodução material da sociedade, para prolongar-se nos âmbitos jurídico, político e ideológico e criar um contexto histórico propício para as transformações sociais (BARBOSA, 2010). Portanto, a autoavaliação é vista com um processo burocratizado da avaliação institucional, sem possibilidade de transformação social.

Os órgãos colegiados da UEG têm, no seu histórico, o fato de terem sido sempre consultados, por vezes *ad referendum*, a respeito das grandes decisões institucionais, porém, dada a sua composição (de servidores temporários e/ou sem titulação acadêmica), os colegiados reiteravam as decisões, muitas vezes de caráter improvisado ou populista (ABREU JUNIOR, 2017). Entretanto, o colegiado deveria ser o lugar onde a razão deveria se aproximar do bom senso e do diálogo público, e seus componentes deveriam ter conhecimento e autonomia sobre o assunto para deliberar e aconselhar sobre a tomada de decisões. Em uma analogia ao pensamento gramsciano, a revolução se faz necessária para tentar garantir a autonomia universitária, de suas ações e preposições.

A partir da Reforma da UEG (2020), os membros do CsU foram eleitos por seus pares, mediante voto direto, secreto e eletrônico numa tentativa de democratizar o processo. Entretanto, as práticas conservadoras são muito enraizadas na universidade, tanto que a maioria dos eleitos fazem parte da velha guarda. Tanto que, muitos docentes com ideias mais democráticas não conseguem fazer parte desse processo. A exemplo, uma professora no cargo de conselheira, em uma carata aberta no último dia 29 de março renunciou. Em justificativa, disse: “o Conselho deve ser pautada pelo diálogo e alicerçada pelo conhecimento e não pela

necessidade de eficiência, eficácia e controle”. Deixa claro a sua discordância com o GT de redesenho da UEG, entre outros, sobre sua forma de regular sobre a oferta de vagas e funcionamento dos cursos.

Entretanto, em se tratando de uma instituição *multicampi*, em todo território goiano, as realidades são muito distintas. As diferenças se apresentam sob vários aspectos, por terem graus de desenvolvimento diversos, estarem em várias regiões do estado, umas mais próximas aos centros urbanos, outras nem tanto. Fialho (2005) aponta que pensar uma instituição *multicampi* é lidar com o plural, com o comum, com o diferente, com o local, com as características, com o novo, com o desigual e com o secular.

Nessa direção, dentre os 9 (nove) coordenadores setoriais investigados, os antigos coordenadores de curso apontaram situações diferentes. Entretanto, a precarização do ensino e da estruturação estão presentes nas discussões.

A precariedade do funcionamento é muito grande, laboratório, biblioteca, professor. Para você ter uma ideia, tem curso que desde que criou a UEG, entrou, entraram, entrou na verdade, uma pessoa concursada, aí de repente, aí tinha todos os outros professores contratados, temporários (CS7, Grupo 3, informação verbal, 2020).

A interferência política na gestão da UEG, ainda é muito presente na ordem administrativa, acadêmica e financeira. A instabilidade interna, as contradições, decisões unilaterais, atendendo a interesses ideológicos, são refletidas na gestão do *campus*. Diante do exposto, a consciência dos sujeitos para a democratização é muito importante nas relações sociais como força produtiva na transformação da sociedade, uma vez que essas relações estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a vida, eles transformam todas as suas relações sociais (MARX, 1985).

Nesse embate das forças produtivas, o crescimento da IES passa, inclusive, pela qualificação das equipes de trabalho dentro da universidade. Registra-se, assim, o ingresso de novos docentes efetivos em seus quadros, todavia, com déficits ainda em muitos campi como aponta a pesquisa empírica. Dessa forma, o modelo universitário hegemônico no mundo está comprometido com a irradiação e a consolidação da ideologia e da economia neoliberal da atual globalização. 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 em estudos anteriores.

### **4.3 Implementação do Sinaes na UEG sob o olhar dos sujeitos**

A partir da implementação do Sinaes, o Estado adotou uma nova postura de gestão educacional, com a perspectiva de que se tornasse um instrumento de emancipação universitária, envolvendo toda a comunidade acadêmica das IES no cenário nacional. A gestão universitária adota, então, a forma do Estado-avaliador, fortalecido na intervenção de manter sob sua vigilância todos os aspectos relativos da educação superior tais como: acesso, currículos, autorização de cursos, credenciamento de IES (QUEIROZ, 2011). Para tanto, investe na normatização de objetivos, estratégias, critérios de qualidade para controle das instituições, cursos e agências avaliadoras com a presença de especialistas da área.

A autoavaliação institucional, objeto dessa pesquisa, instrumento obrigatório do Sinaes, tem como proposição diagnosticar instituições, analisar e refletir sobre o processo de melhoria da IES na promoção de mudanças. Na prática, tem sido um desafio para a gestão universitária no contexto nacional e, especificamente na UEG, de romper com os hábitos neoliberais. Na perspectiva neoliberal, uma educação de qualidade é aquela que “equipa o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à démarche competitiva individual e ao fortalecimento das empresas, numa lógica em que esse mecanismo é entendido como o mais importante motor do enriquecimento e progresso de um país” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 227).

Assim, ao serem questionados sobre as contribuições que o Sinaes tem proporcionado à educação superior no cenário brasileiro, e principalmente na UEG, as respostas foram contraditórias na visão dos gestores. As categorias contradição e a mediação também estão presentes nas discussões, ao identificar os diferentes sentidos das tensões estabelecidas entre os grupos de interesses que atuam dentro da instituição. Esses grupos podem, inclusive, estar alimentando as práticas clientelistas e patrimonialistas de dentro da instituição.

O grupo da gestão central concorda com a criação do Sinaes como política pública de avaliação e o considera uma ferramenta importante para a tomada de decisão da gestão nas instituições de educação superior. Um dos participantes afirmou: [...] “eu vejo o Sinaes como um sistema que orienta as Universidades a buscar a qualidade. Então, eu gosto muito dos Sinaes e penso que foi um bom Programa de Avaliação Institucional” (G5, Grupo 1, informação verbal, 2020).

Nessa afirmativa, pode-se inferir que a gestão central da UEG concorda que o Sinaes é um ótimo sistema de avaliação, isto é, que contribui para a melhoria da qualidade da IES. Entretanto, a qualidade que preconiza esse sistema tem 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. Esse sistema se fundamenta principalmente nos indicadores de qualidade, ou seja, o Enade e o IGC, como ferramentas de tomada de decisão.

Um coordenador respondeu: “ah, eu acredito que sim. Tem melhorado... se bem que eu acho que não tanto, falei que não tanto. Eu acho que muito limitadamente (CS7, Grupo 3, informação verbal, 2020)”. É compreensível que a avaliação nos moldes neoliberais em que foi implementada sirva como instrumento ideológico de controle, portanto, pode-se mensurar a pouca credibilidade e envolvimento da comunidade acadêmica nos processos avaliativos. Queiroz (2011) assevera que, no bojo das alterações, advoga-se pela avaliação das instituições de educação superior como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado.

Um dos participantes concorda que a maior contribuição do sistema é que a IES deve “[...] ser avaliada para promover o desenvolvimento institucional, para qualquer gestor que entra na Gestão Pública, então essa é a contribuição para mim do Sinaes para avaliação de uma instituição de ensino superior (G 2, Grupo 1, informação verbal, 2020)”. No discurso oficial, a gestão central reconhece a importância da avaliação institucional como indutora de qualidade, entretanto, na prática, a universidade não tem utilizado a avaliação institucional. A contradição se expressa ao interpretar o real e captá-lo como sendo o resultado de uma inadequação punitiva 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” (CURY, 1986, p.31)

Para tanto, vale lembrar que, mesmo o Sinaes tendo expressado na sua fase inicial o desejo de que a avaliação e regulação fossem partes indissociáveis de um processo, na prática, a implementação desse sistema vem apresentando dados de que a regulação pode acontecer baseada em índices gerais. Nesse sentido, tem-se apresentado um discurso corretamente político, mas que, na prática, mostra que a gestão tem usufruído dos resultados dos indicadores de qualidade, principalmente por meio do IGC, CPC e do Enade, como informações necessárias para o processo de regulação, reduzindo, assim, o papel formativo da articulação avaliação/regulação estatal (QUEIROZ, 2011).

Segundo um outro participante, o Sinaes “[...] acabou levando as instituições a se preocuparem com a autoavaliação e a criarem não a cultura de avaliação que nós gostaríamos de implantar, mas pelo menos permitir a inserir a cultura de autoavaliação nas instituições, talvez essa seja a maior contribuição dos Sinaes (C1, Grupo 1, informação verbal, 2020)”. Nessa ótica, para que a autoavaliação institucional se constitua em referência para a qualidade do trabalho de gestão e planejamento, torna-se necessário que todas as etapas da autoavaliação aconteçam de forma planejada, participativa e transparente para todos os segmentos envolvidos, priorizando a clareza do processo — necessária à criação da cultura avaliativa permanente (NASCIMENTO, 2008).

Por outro lado, há gestor que reconhece a autoavaliação institucional como uma ferramenta para a tomada de decisão, entretanto, considera o uso dos resultados subutilizado pela gestão: “[...] eu acho que a gente recebe sempre a avaliação, sempre procura fazer uma análise, mas eu acho que o uso em efetivação enquanto tomada de decisão, no planejamento maior com a instituição, ele é subutilizado” (C4, Grupo 2, informação verbal, 2020). Essa afirmativa resume o olhar do gestor em relação à autoavaliação. Existe uma falta de credibilidade no trabalho realizado pela autoavaliação no interior da IES. Isso se faz ao acreditar que a autoavaliação poderia solucionar sozinha os problemas estruturais da universidade. Mas é preciso ir além, sensibilizando a comunidade acadêmica através de ações concretas sobre a necessidade de estabelecer novas diretrizes, de (re)construção dos caminhos rumo à excelência acadêmica. O processo de autoavaliação institucional, realizado de forma participativa, com a eficiência e a continuidade que requer, se constitui em um importante meio para a promoção de mudanças (GALDINO, 2006).

Assim, de acordo com outro gestor de instituição, com o processo avaliativo foi possível rever a matriz curricular e promover uma organização acadêmica: “[...] posso nem falar de 2011 que nós temos, ou 2010 que eu fui coordenador de curso, para 2020 agora as alterações que a gente teve foram significativas, isso tem grande contribuição do sistema de avaliação” (C2, Grupo 2, informação verbal, 2020). Contraditoriamente, outro coordenador respondeu, “Sinaes, desculpa, Sinaes, o que que é Sinaes? Enade?” (C5, Grupo 2, informação verbal, 2020). O desconhecimento por parte dos gestores ainda acontece na IES. Já em outro ponto, que trata da visão de resultados, ele só se lembra do instrumento de avaliação que dispõe de conceitos e penalizações, como a transposição de teorias, modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a IES. Tais transferências tiveram como objetivo eliminar a característica formativa, impondo um caráter tecnicista, de resultados.

Na educação superior, tanto a avaliação institucional quanto a gestão precisam caminhar juntas para que metas e desafios sejam alcançados. Galdino (2006) chama atenção para o fato de que é comum que as instituições educacionais, especialmente as IES, coloquem profissional com pouco ou nenhum conhecimento de gestão ou administração, no cargo de direção. Geralmente são docentes advindos da pesquisa ou do ensino, de diversas áreas do conhecimento. Todavia, a avaliação é um importante instrumento para a gestão analisar, refletir sobre os dados, pensar em melhorias para/na educação superior, especialmente na gestão.

Um entrevistado da gestão local apontou que, na verdade, a política de avaliação na UEG não foi efetivada em nível de unidade universitária. Ele se lembra de ser apresentado, em reunião de colegiado, discussões que tratam do Enade e não da autoavaliação institucional. Já um outro entrevistado se posicionou: “[...] eu acho que, eu não vejo, pode ser que, durante algum tempo no começo de 2018, na minha gestão, eu me lembro que, o professor Haroldo Reimer tinha falado sobre essa questão da autoavaliação, do Sinaes, dessa coisa toda” (C10, Grupo 2, informação verbal, 2020).

Numa perspectiva de avaliação com fim de resultados, outro pesquisado, admitiu: “[...] eu acredito que o Enade, em relação aos cursos, é a forma de avaliação importante, depende tanto do acadêmico quanto do professor. [...] Em relação a autoavaliação, vamos supor, vamos pensar na nossa instituição, é, a gente sabe o que é feito” (CS5, Grupo 3, informação verbal, 2020). A respeito do tema gestão, na fala dos entrevistados fica clara a preocupação da avaliação como produto, ou seja, enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior, algo característico de um Estado-avaliador e gerencialista. A Universidade passa, assim, a admitir a lógica do mercado, através da importação de modelos de gestão privada para o domínio público, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Nesse caso, a preocupação passa a ser com o produto enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior. Essa tem sido uma das tônicas da avaliação numa ótica de prestação de contas. (AFONSO, 2009, p. 49).

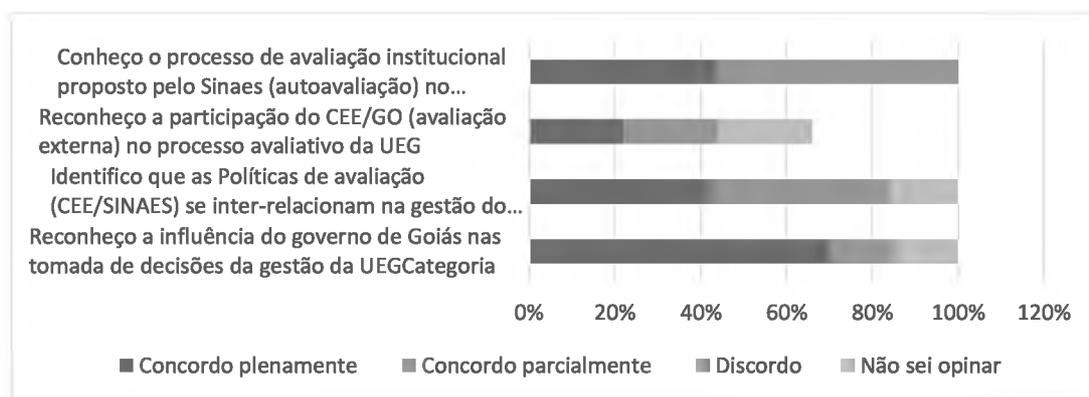
Em vista do que foi exposto, avaliar e regular são faces de um mesmo sistema, característica do Estado Avaliador e de seus resultados. Além disso, como um sistema estandardizado de avaliação, ele cumpre a tarefa de divulgar à sociedade a qualidade da educação superior brasileira e determina as possíveis ações de regulação.

Na visão de um gestor setorial, a compreensão que se faz, mais uma vez, é a de insegurança quando se fala em avaliação institucional:

[...] o Sinaes, para mim, é claro que poderia ter algumas mudanças, de ser natural e sempre deve estar acontecendo, mas os Sinaes é um instrumento que no meu entendimento é extremamente importante para a educação superior, extremamente importante, para a UEG principalmente (CS10, Grupo 3, informação verbal, 2020).

No relato do coordenador setorial percebe-se que a visão dos gestores, em geral, no que tange a implantação de uma cultura avaliativa, quando ocorre, pode ser de forma lenta e relacionada aos ditames burocráticos que envolvem o processo avaliativo no interior da IES. Nessa direção, outro coordenador respondeu: “eu não vejo melhora nenhuma professora. Infelizmente, não vejo melhora a muito tempo, fui coordenador em outras instituições também e desde à época que eu estou em gestão, nunca observei nenhuma melhora (CS3, Grupo 3, informação verbal, 2020)”. De acordo com Zanotto (2006) a avaliação poderia direcionar as ações da universidade, contudo, não é assumida pelos gestores com esse fim, mas, sobretudo, com objetivos eleitoreiros e visando a manutenção da ordem do econômico-político-social do capitalismo. Quanto aos docentes segue o gráfico com os dados do questionário que trata da política de avaliação na UEG.

**Gráfico 2 – Respostas do questionário docente Política de avaliação**



Fonte: Questionário aplicado aos docentes da UEG- *Google forms* (UEG, 2021).

Os docentes da UEG, interlocutores desse processo, marcaram a opção concordo parcialmente (56%) e plenamente (44%) no quesito que trata sobre o conhecimento do processo de avaliação institucional proposto pelo Sinaes (autoavaliação) no contexto da UEG. No que tange a participação do CEE/GO na avaliação externa, chama a atenção o percentual de docentes que não sabem opinar, sendo 44 % na totalidade, em dois quesitos. Isso aponta a falta

de publicização e discussão da avaliação nos *campi*/UnUn. Todavia, quando se trata da influência do governo na gestão da UEG, esse percentual aumenta para (70%). Deixando claro a intervenção do governo estadual nas tomadas de decisões da UEG.

No que se refere à adesão da UEG ao Sinaes, um representante da CPA apontou aquilo que acha importante, como observa-se a seguir:

[...] eu acho assim, é interessante porque eu penso que se ela não tivesse nesse processo ficaria muito ela só? Só a questão da UEG, acaba que seria meio que indutivo? Seria algo, por exemplo, eu faço a pesquisa. Vou fazer Autoavaliação e eu vou entre aspas ouvir aquilo que eu quero, tirar conclusões daquilo que eu estou fazendo? (CPA 2, Grupo 4, informação verbal, 2020).

Em meio às contradições, um outro representante considera que a autoavaliação institucional preconizada pelo Sinaes tem contribuído pouco para a melhoria da educação superior, e concorda que a ideal é avaliação institucional na sua totalidade. Pode-se inferir que a autoavaliação não tem alcançado a sua finalidade, qual seja, a de autoconhecimento e tomada de decisão. Pode ser realizada de forma estritamente burocratizada em atendimento as exigências legais ou imposição externa, o que nos reporta ao processo de alienação. Em uma consonância com o pensamento de Marx (2004) o uso do termo alienação, descreve a falta de contato e o estranhamento que o trabalhador tinha com o produto que produzia. A alienação é descrita também como um momento em que os homens perdem a si mesmos e a seu trabalho no capitalismo.

Por meio das entrevistas com os gestores das IES foi colocado que essa situação foi construída por meio de uma reforma administrativa muito rápida (UEG, 2020), e realizada por pessoas que não conheciam a estrutura da UEG. Portanto, acabou deixando a gerência de avaliação institucional de fora da estrutura organizacional, entre outros cargos de gestão.

#### ***4.3.1 Rupturas, entre o Sinaes e o CEE/GO no processo de avaliação e regulação: a visão dos entrevistados***

Conforme já apontado nos capítulos anteriores, as IES estaduais e municipais estão inter-relacionadas aos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, de acordo com a legislação. No circuito normativo do CEE/GO, no processo de avaliação e regulação, isso

aparece sob várias formas e sob várias denominações, embora, ao longo dos anos tenha se tornado mais flexível quanto a problemática estrutural e física da UEG.

A flexibilidade do CEE/GO pode estar relacionada a sua origem, “conselho vem do latim *consilium*, significando tanto ouvir alguém, quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso” (CURY, 2000, p. 47). E do outro lado, pode estar se valendo da política de avaliação do Sinaes no que se refere aos resultados quantitativos do Enade e do IGC para a tomada de decisão. Dessa forma, é importante contemplar os vários olhares sobre essa situação. No ponto de vista da presidência do CEE/GO, o um regime de colaboração é muito importante pois,

[...] o Conselho entende que os Sinaes é um instrumento importante de avaliação, é um instrumento importante para melhoria da qualidade dos cursos, ele faz a verificação, né, é a medida em que os processos são habilitados no Conselho, e aí, ele serve como mais um dado, que é característico, é claro que nos processos de avaliação (P1, Grupo 1, informação verbal, 2020).

Para tanto, quando essa inter-relação ocorre no interior da UEG, está proposto o processo de avaliação, o papel da regulação no sentido de promover a qualidade da educação superior. A avaliação e a regulação remetem às oscilações entre as possibilidades determinadas pela prática e a legislação pertinente a política de avaliação. Griboski (2014), por exemplo, parte da visão de que a avaliação não seria apenas um meio de controle e medição da eficiência acadêmico-administrativa, mas, principalmente, de uma lógica indutora de desenvolvimento institucional.

No que se refere a inter-relação entre o CEE e o Sinaes, há visões distintas. O CEE/GO não oficializou nenhum documento formal com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), apenas participou das reuniões da comissão com os Conselhos Estaduais. Dessa forma, a relação do CEE com a comissão não ficou estabelecida por meio de um instrumento legal, mas houve uma adesão, por entender que as Universidades estão vinculadas ao conselho, assim, não deixariam de ter vinculação com o MEC. Apesar disso, para efeitos de credenciamento, funcionamento e para reconhecimento de curso, as IES estaduais não dependem do MEC, mas há de se considerar a pós-graduação, que está vinculada ao Capes, cujos critérios a universidade procura aderir. Lembrando, ainda, que, de uma forma muito

prática, para poder ter acesso a qualquer programa o governo federal, a instituição precisa apresentar uma boa avaliação.

A relação da UEG com o Sinaes abrange todos os cursos que fazem Enade, obtém suas notas e geram conceitos que vão para os cursos e para a instituição, de forma geral. As universidades estaduais acabam tendo uma avaliação social por meio das notas obtidas nesse processo. Nesse caso, é inevitável a participação da universidade no ranqueamento proposto pelos resultados do Enade. Como dito anteriormente, o próprio Conselho adotou os critérios de avaliação do Sinaes para a realização do seu processo de regulação, no que se refere ao credenciamento, recredenciamento e renovação de recredenciamento das IES, e, ainda, de autorização e renovação dos cursos de graduação.

Segundo o Presidente do CEE/GO, o processo de regulação ocorre por meio de um comunicado por parte da universidade, e em cada processo de autorização de curso, a instituição faz essa comunicação e recebe esses dados: “*então, quando, seja o credenciamento ou renovação de credenciamento, por parte da universidade, os dados são disponibilizados no processo para análise do conselheiro, relator e para a própria Câmara de Educação Superior (P1, Grupo 1, informação verbal, 2020)*”. Dessa forma, nas entrevistas realizadas, foi possível perceber que os coordenadores locais de Unidade e/ou campus não acompanham o processo de regulação da IES.

Um gestor disse: “nesse mandato a gente não recebeu nenhum comunicado do Conselho, a relação que eu tive com CEE na condição de gestor foi apenas ter ido lá em alguns eventos fomentados pela reitoria anterior” (C1, Grupo 2, informação verbal, 2020). O gestor quis dizer em eventos, homenagens, no sentido de firmar uma parceria, estreitar laços. Outro sujeito falou:

[...] olha para falar a verdade, eu até hoje 10 anos que eu estou na unidade, acho que o conselho veio uma vez na minha unidade para fazer uma avaliação, uma vez, que inclusive foi eu que acompanhei o pessoal, e aí como a gente tirou as três nessa avaliação, eles não voltaram mais não, nunca mais voltou (C10, Grupo 2, informação verbal, 2020).

A responsável pela regulação na UEG, afirmou que: “o CEE/GO, utiliza o mesmo formulário para avaliação *in loco* que o Ministério da Educação, a mesma metodologia para os cursos que tem, 4 ou 5. Só é realizada a visita se a instituição tiver interesse, do contrário ela poderá ficar dispensada” (C2, Grupo 2, informação verbal, 2020). Todavia, todo o processo que trata da regulação fica arquivado na Pró-reitoria de graduação, sob a responsabilidade da gestão

acadêmica. Os gestores não têm acesso aos processos. Ao realizar as entrevistas, perguntei aos gestores da instituição e dos cursos, mas nenhum deles acompanham os processos regulatórios, na fala deles, “fica na responsabilidade da gestão central da UEG” (C3, Grupo 3, informação verbal, 2020). Alguns sabem o nome e/ou departamento, outros nem sabem com quem ou onde fica a documentação.

Abreu Junior (2018) sinaliza que, mesmo sem o atendimento dos elementos mínimos para credenciamento, era possível notar uma tendência de expansão de unidades, polos e cursos, sem que houvesse um ato autorizativo do CEE nesse sentido — o que constituía uma grave ameaça aos alunos de então e aos políticos que, de algum modo, se associavam à UEG.

Uma coordenadora enfatizou que, no curso no qual ela responde, por 12 anos seguidos obtiveram nota máxima, cinco (5). Para tanto, não receberam avaliação *in loco* do CEE/GO em seu mandato atual. Em contrapartida, o mesmo curso, em outra UnUn de menor porte, com professores contratados não conseguiram o mesmo resultado no Enade. Essa é mais uma contradição que vê na realidade de uma instituição *muticampi*. As unidades são implementadas aos diversos cenários históricos, culturais, educacionais, sociais, econômicos, demográficos, em decorrência das diferentes regiões onde os campi estão instalados (FIALHO, 2005). Cada unidade exprime a capacidade de cada grupo em apresentar as suas especificidades e fortalecer a cidade/região onde estão implantadas.

O CEE/GO tem como objetivo identificar a contribuição tanto da instituição de educação superior quanto dos seus cursos para o crescimento e para o desenvolvimento local, da micro e da mesorregião. Todavia, a intervenção do Conselho nas determinações da UEG tem subsumido as vontades do governo. Diante do exposto, os docentes responderam, quanto ao item reconhecimento a participação do CEE/GO (avaliação externa) no processo avaliativo da UEG. E identifico que a Política de avaliação (CEE/SINAES) se inter-relacionam na gestão do campus. O resultado se dividiu entre a opção concordo parcialmente com, não sei opinar.

Na conversa, ela explanou sobre a sorte de se ter no quadro do corpo docente, professores qualificados e experientes (CS1, Grupo 3, informação verbal, 2020). Esse discurso neoliberal faz parte de uma política de responsabilização dos docentes e gestores institucionais pelos resultados obtidos pelos cursos (CPC), até o desempenho dos estudantes no Enade. Muitas IES desenvolvem ações que vão desde cursinho preparatório para o Exame, até a entrega de premiações para os melhores resultados, como bolsa para pós-graduação e outros. Todavia, a universidade é o local no qual se produz e se dissemina o conhecimento, portanto, o currículo dos professores terá o papel fundamental de construir o processo de ensino com qualidade.

Na visão dos gestores da administração central, dá conta de realizar bem essas orientações, de atender as normas do conselho e fazer avaliação institucional segundo o modelo Sinaes. Outro gestor aponta que a UEG já foi chamada várias vezes junto ao CEE a respeito de resultados negativos obtidos durante ao processo de avaliação *in loco*. A discussão ocorria no sentido de verificação da tomada de decisões da instituição para solucionar os problemas encontrados na avaliação.

Nessa perspectiva, um gestor contou sobre uma situação que ocorreu sobre a decisão do CEE. Ele dá como exemplo casos extremos em que teve um curso com a avaliação muito ruim e a constatação de que este, realmente, não tinha condições de prosseguir: “o CEE/GO recomendou a extinção do curso e a universidade entendeu que eles tinham razão e nós procedemos a extinção do curso” (G1, Grupo 1, informação verbal, 2020). Constatou-se na análise do texto da Resolução CEE-GO/PLENO nº 03/2016 (GOIÁS, 2016) a intenção de ressaltar os instrumentos e procedimentos do CEE/GO. O documento apresenta também a intenção de compatibilizar os novos instrumentos com aqueles utilizados no Sistema Federal. Assim, 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, 2016, art. 10). O conselho tem ênfase na legalidade, eficiência e condições de infraestrutura e de recursos humanos.

Foi dito por um dos entrevistados que a regulação do Conselho Estadual é acompanhada pela Pró-reitoria de graduação, por meio de uma coordenação que acompanha o curso nos processos de autorização, e renovação de reconhecimento. Esse processo de regulação não era realizado pela gerência de avaliação (G5, Grupo 1, informação verbal, 2020). Na visão dos entrevistados, pode-se afirmar que o CEE/GO tem sido, muitas vezes, omissos no processo de regulação. Um dos gestores afirmou:

[...] até 2, 3 anos nós tínhamos uma interferência, se é que eu posso falar assim, uma ingerência muitas vezes, que eu não vejo hoje, mas, talvez naquela época estivesse lá pessoas que são professores de carreira da Universidade, para te falar muita verdade, hoje eu não sei nem quem está representando a UEG no CEE, acho que isso é assintomático (C10, Grupo 2, informação verbal, 2020).

A UEG tem um representante no CEE de Goiás, entretanto, o Conselho Estadual tem 26<sup>73</sup> assentos, dos quais 17 são governistas, e têm usado dessa influência política como plataforma eleitoral. De acordo com Bobbio (2010) a sociedade se organiza em torno de três modalidades de poder: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. Esse último exerce a coação do governo, que, nesse caso específico, trata-se da representatividade da esfera governamental no CEE/GO. Mas, na fala dos coordenadores locais, eles não veem o Conselho Estadual como a entidade que vai punir a instituição. Um gestor de campus, pontuou que: “[...] nos documentos do Conselho, sempre tem alguma melhoria, vem sempre solicitando não, mas nunca assim, pelo menos aqui na unidade nunca foi vetando, né? Sempre sugerindo algumas melhorias no sentido de sugestão mesmo, mas nada de impeditivo” (C4, Grupo 2, informação verbal, 2020).

O CEE indicou alguns cursos para não serem novamente ofertados em função de uma série de situações, mas, a principal delas é sempre a qualidade acadêmica referenciada pelo Enade. Tem as comissões de verificação que vêm à época de renovação do reconhecimento dos cursos e fazem toda avaliação docente, de estrutura física, realizam avaliação com os discentes, e quando é necessário fazem a solicitação de diligências que deveriam ser cumpridas. Diante do exposto, Franco (2021) chama a atenção para a falta de cumprimento da legislação na educação. O autor aponta que raramente a legislação serve para consolidar a prática social. Podendo ser um problema para o avanço da qualidade na educação superior no Brasil. A falta de punição e/ou a demora dela, ocorre também em nível de Conselho Nacional de Educação (CNE) e da política de avaliação nacional. No caso dos atos regulatórios nas instituições públicas federais e da rede privada, quando ocorrem, podem demorar, em média, até dez anos para serem consolidados. A regulação ocorre de acordo com os ciclos avaliativos, de três em três anos, sendo uma alertada no primeiro, podendo continuar no segundo ciclo com menos vagas, e depois aí sim, pode-se pensar no fechamento da IES e/ou curso. Para tanto, o papel da universidade pública, no caso da UEG estadual, depende muito do projeto de governo, e de como se organiza o seu sistema. Entretanto, ao questionar os entrevistados como analisam a

---

<sup>73</sup>Os conselheiros do Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO), tem como representantes: (1) Docentes da Universidade Estadual de Educação – UEG; (1) Instituições Privadas de Ensino; (12) Secretaria de Estado da Educação (SEDUC); (4) Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Inovação (SEDI); (1) União Nacional dos Conselhos Municipais – UNCME; (1) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – SINTEGO; (1) Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de Goiás – SEMESG; (1) Entidades Empresariais de Cursos de Educação Profissional; (1) Entidades Representativas dos Estudantes, no âmbito estadual; (1) Fórum Estadual de Educação; ( 1) Fundações Municipais de Educação Superior. Sendo o presidente, representante das instituições da rede privada e o vice-presidente da SEDUC (GOIÁS, CEE, 2021).

influência do governo de Goiás nas decisões do Conselho Estadual, no que se refere a regulação, as respostas foram divididas em “sim eu concordo”, “nunca vi”, “não tenho conhecimento”. No relato de um coordenador de instituição, ele respondeu: “eu pessoalmente, nunca senti nenhum tipo de interferência do governo do estado no conselho, eu nunca senti” (C4, Grupo 2, informação verbal, 2020). Essa afirmação é contraditória aos indícios levantados pela pesquisa. Parte-se aqui do pressuposto de que os conselhos não são espaços neutros, mas de que a função social dessas instituições é entrecortada por contradições que permeiam a realidade social, dentre elas, a contradição fundamental, que adquire historicamente a forma e o caráter de antagonismo entre as classes sociais (TABALIPA, 2015). Nessa mesma direção outro gestor disse:

[...] tranquilo, assim, sempre a gente discute, todos esses resultados, mas é muito tranquilo, a gente sempre faz a análise do resultado do Conselho, sempre chega as avaliações do curso e dos Sinaes também, principalmente o que pode interferir na nossa avaliação depois, posterior, o que pode melhorar no Enade? Como que a gente pode fazer isso? É uma preocupação grande que é a melhoria nas notas do Enade (C4, Grupo 2, informação verbal, 2020).

A forma que essa dominação vai assumindo o poder, seja mais pelo uso da coerção do que pela construção do consenso, são decorrentes da articulação entre aspectos estruturais e conjunturais de determinada particularidade histórica e, em última instância, como resultantes do choque entre as classes sociais. A gestão faz uma inter-relação entre a avaliação *in loco* do Conselho Estadual com os resultados obtidos pelos cursos no Enade. De fato, a gestão direciona as reflexões e análises para o Enade, ao considerar que hoje é ele é um dos responsáveis pela manutenção ou fechamento dos cursos na UEG, por intermédio das comissões internas, como o Redesenho e a UEG 5, citadas no capítulo 3. Trata-se de um GT interno da UEG, nomeado pelo reitor para promover uma avaliação dos cursos e das IES, utilizando dados quantitativos e o resultado do Enade e do IGC.

Nesse sentido, o presidente do CEE/GO afirmou que o conselho, como órgão regulador, respeita a autonomia universitária da UEG. De acordo com a resolução nº3/2016 (GOIÁS, 2016), o CEE, é aquele que decide sobre os atos regulatórios dos cursos e da IES, para isso utilizando-se, inclusive, de comissões *ad hoc*. Além disso, também passa pelo Ministério da Educação, por meio do Censo da Educação Superior e Enade, podendo ser desdobrada em convênios entre Conselhos de Educação e MEC, de acordo com legislação que rege o regime

de cooperação entre sistemas educacionais. Como já visto anteriormente, a condução da avaliação da UEG tem o Enade e o IGC como protagonistas, sob a influência de um Estado avaliador /regulador. Enquanto a autoavaliação, como um processo formativo, tem sido deixada de lado pelos gestores.

Na visão de outro gestor as decisões para fechar os cursos na UEG são baseadas na questão de política de Estado *porque quer reduzir, né? Então, o critério que eles falaram que para não ter vestibular se refere ao número de docente efetivo, que provavelmente esse ano a gente não vai ter por que a gente não tem o número mínimo que eles querem de efetivos, no nosso curso* (C10, Grupo 2, informação verbal, 2020). Nessa direção, o gestor local acredita que o Conselho Estadual poderia ter sido um órgão, na contribuição das decisões de todas as comissões, como a comissão de redesenho da UEG. “[...] E mesmo com o processo de credenciamento, o próprio Conselho poderia estar negando o credenciamento para os cursos que não tem condições, invés da gente estar fazendo isso por meio de outros subterfugidos, né?” (C4, Grupo 2, informação verbal, 2020).

O presidente do CEE/GO aponta que a própria universidade tem a sua autonomia de criar outros cursos. “Depois é que ela passa pelo credenciamento e pela verificação, mas então é, então a gente faz essa discussão, não só dá questão dos Sinaes, mas também de todas essas outras normativas que são ligadas ao Ensino Superior” (P1, Grupo 1, informação verbal, 2020). Todavia, a avaliação *in loco* realizada pelo CEE/GO em dois ou três dias, por professores convidados, ser a responsável por decidir a vida da UEG também é um problema a ser discutido. Por mais que a comissão se utilize dos instrumentos de avaliação do Sinaes, não é o suficiente para tal decisão. Mas, por outro lado, a instituição contava com a autoavaliação institucional para suprir essa demanda. A autoavaliação ocorre sob um olhar de toda a comunidade acadêmica em um período de três anos para que seja completada. Período esse suficiente para propor mudanças, promover transformações no quadro docente, na estrutura física entre outros problemas locais (além do não fechamento dos cursos). Santana (2007) assevera que o exercício da autoavaliação precisa ser diário através da autorreflexão, pela reflexão em grupo através de reuniões e estudos de textos, pelos exercícios escritos de autorreflexão, pelos questionários e pela análise dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos professores e acadêmicos.

Um sujeito levanta a preocupação da gestão com a comissão de avaliação *in loco*: “[...] eu acho que, vamos falar que, vou ser bem objetivo, isso chega para gente no momento em que as pessoas vêm fazer as avaliações dos cursos, acho que é esse momento tem que a gente se preocupa mais, né?” (C2, Grupo 2, informação verbal, 2020). Embora para a avaliação *in loco*

esteja relacionada a critérios de análise preestabelecidos pelo instrumento de avaliação do CEE/GO (Resolução nº 3/2016), a avaliação ainda pode ser passível de influência da subjetividade do avaliador. Considerando, ainda, que a atribuição de conceitos de 1 a 5 são descritos, em vários indicadores, por ordem de excelência. É possível, ter divergência de resultados e diferentes conceitos.

Outrossim, Batista (2016) afirma que não se pode deixar de considerar a subjetividade, uma vez que o ato de avaliar está intrinsecamente relacionado à emissão de juízo de valor, que, por sua vez, é influenciado pela constituição do sujeito avaliador e da sua subjetividade que tem da realidade. Dessa forma, o avaliador faz associação com suas experiências vividas, seu conhecimento, suas interpretações ideológicas, políticas e sociais. Deve-se assim considerar o histórico institucional, analisar a autoavaliação institucional da IES sob uma perspectiva de qualidade. Entretanto, elementos que poderiam aportar alguma qualidade ao curso são, muitas vezes, negligenciados pelas comissões.

Em entrevista, gestores afirmam que não tem conhecimento de nenhum curso em seu campus que tenha sofrido alguma punição pelo CEE/GO, ou recebido sugestão de melhorias, mas sim, por outro agente avaliador:

[...] acho que teve num determinado curso, mas acho que foi pelo Conselho que é o do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Goiás - CREA/GO que acabou retirando uma época aí do curso de engenharia civil, retirando a possibilidade desses, futuros profissionais assinar aquela determinada atividade por falta de disciplina do curso (C2, Grupo 2, informação verbal, 2020).

No Brasil, para que ocorra o processo de autorização de alguns cursos de graduação, a Secretaria de Educação Superior considera a manifestação do Conselho Federal respectivo. São os casos dos cursos de: Medicina, Direito, Psicologia, Odontologia e Engenharias. Por outro lado, o gestor gostaria que o CEE/GO fosse um órgão de aconselhamento, de sugestões e de melhoria. “Não vê o CEE em momento algum fazendo cobrança ou na tentativa a de auxiliar a gestão para que a gente consiga, estou falando a parte de baixo, né” (C3, Grupo 2, informação verbal, 2020). Na verdade, os gestores gostariam que a avaliação *in loco* do CEE/GO resultasse em mais exigências para funcionamento dos cursos, no sentido de conseguir mais recursos para a melhoria de laboratórios, equipamentos, biblioteca entre outras necessidades. Entretanto, em

termos da legislação vigente, as manifestações do CEE/GO têm a forma de pareceres, indicações e deliberações.

Em mais uma contradição, depois da adesão ao Sinaes, no ano de 2016, foi criada pelo CEE/GO a Resolução nº 3 (GOIÁS, 2016) que estabelece normas e busca introduzir melhorias que aumentem a qualidade do ensino e do funcionamento das instituições a ele ligadas. Constata-se aí a adequação e atualização do documento e o alinhamento com a proposta do Sinaes quanto as condições de oferta, abrangência organizacional, requisitos para credenciamento e renovações de credenciamento etc. Assim, na fala do presidente do CEE/GO, “não vai se opor a uma instituição de ensino seja pública ou seja privada, seja da educação básica, ou seja, de educação superior, que está desenvolvendo o seu papel com qualidade” (P1, Grupo1, informação verbal, 2020). Disse, ainda, que “tramitam muitos processos lá da UEG e é um orgulho para nós termos no nosso sistema educativo do estado de Goiás, uma universidade com uma qualidade tão grande como UEG (P1, Grupo1, informação verbal, 2020)”. Entretanto, espera-se do CEE que ele seja um interlocutor entre o poder público e a sociedade, que atue na defesa dos direitos educacionais assegurados nas leis em vigor de forma imparcial, e que, inclusive, se utilize da autoavaliação como orientador. Além disso, espera-se que o CEE também realize investigações sobre a situação do ensino e atue na articulação com os sistemas de ensino e o MEC. Na visão do presidente do CEE/GO a UEG tem melhorado muito, para tanto observa.

A UEG passou por um processo de transformação muito grande agora, nos últimos 2 anos, então é uma Universidade que cresceu muito, e que agora passou com a situação da questão das verbas, a própria crise econômica que o país todo viveu e a própria, e o próprio estado de Goiás, então a gente sente que isso não deixa de influenciar (P1, Grupo 1, informação verbal, 2020).

O presidente do CEE/GO afirma que a UEG passou por muitas mudanças nos últimos dois anos, entretanto, desde 2018, a universidade não recebe visitas da comissão de especialistas do conselho para avaliação de cursos. Segundo o que está previsto na Resolução CEE/PLENO nº 03/2016 (GOIÁS/CEE, 2016), as mudanças promovidas na UEG devem ser avaliadas, autorizadas, acompanhadas e reconhecidas pelo CEE, estando sujeito às normas por ele

emanadas. Nesse sentido, a universidade tem se beneficiado da omissão do Conselho e determinado suas próprias ações.

Mas, um gestor afirma que a aplicação de recursos na UEG tem ocorrido por conta dos Programas de pós-graduação via recursos federais. A universidade busca recursos externos para a melhoria dos laboratórios, biblioteca, auxiliando na melhoria dos cursos de graduação em uma proporção muito boa.

Ainda sobre a avaliação e regulação na UEG, os coordenadores setoriais, também chamados de coordenadores de curso, têm visão diferenciada. Alguns já tiveram a visita e outros não têm conhecimento; já outra parcela admite se preparar para receber a comissão do CEE/GO. Uma gestora afirma que ao passarem pelo reconhecimento do curso, tiveram a vista *in loco* da comissão do CEE/GO.

A gente tem consciência do que que é avaliado pelo Conselho Estadual e a gente trabalha em consonância com o que vai ser avaliado pelo Conselho Estadual. Em anos anteriores a gente sempre trabalhava para atender também a essa avaliação do Conselho Estadual buscando considerar os pontos positivos a partir da nossa autoavaliação (CS10, Grupo 3, informação verbal, 2020).

Nesse relato da coordenação setorial pode-se afirmar o que já foi dito anteriormente: o fato de que o resultado apresenta as condições reais de ensino de um curso, ao considerar que as IES se preparam para responder a esse checklist de acordo com as intencionalidades da instituição. Batista (2020) argumenta que, para refletir sobre o processo avaliativo, é importante ter em mente o papel social da educação superior e compreender as mediações entre a avaliação interna e todos os aspectos que podem influenciar modelos e concepções de avaliação adotados, tais como os elementos sociopolíticos, econômicos e culturais. Em analogia com a visão marxista, nas palavras de Batista (2020), pode-se afirmar que a totalidade é relativa e é constituída por totalidades menores subordinadas, é dinâmica e mutável, circunscrita a um período histórico concreto determinado. A análise da totalidade perpassa por todo o estudo, pois essa categoria é fundamental para a compreensão da realidade.

Em consequência disso, “tem-se assistido a uma degradação da oferta, da matrícula e da qualidade dos cursos. A regulação tem sido um instrumento credencialista, atua como um falso credencialista, porque ele não favorece a regulação efetiva” (CPA 2, Grupo 4, informação

verbal, 2020). Segundo Carvalho e Assis (2018) “a regulação e a supervisão tendem a se sobrepor à avaliação enquanto processo que pode contribuir para a melhoria da IES” (p. 34).

De acordo com um coordenador setorial de curso, o Conselho Estadual na verdade “não interfere devido a autonomia universitária. Ele não interfere, de forma direta pelo menos não. A Universidade tem autonomia para lidar, assim, com os detalhes do funcionamento dela” (CS7, Grupo 3, informação verbal, 2020). O que se percebe é que, essa forma de pensar, proposital ou não, tem colaborado para que a avaliação institucional realizada pelo Estado se torne mais uma proposta desacreditada pela comunidade acadêmica — que a vê mais como uma cilada do governo. A realidade é que o ato de avaliar não se resume à coleta de dados e à elaboração de relatórios finais tão somente para conhecer a situação desta ou daquela instituição (SANTANA, 2007).

Um outro coordenador disse que ao receber a visita do CEE/GO, no ano 2000, para atos regulatórios, ao passar as solicitações a gestão central não obteve respostas.

Na época eu passei para a UEG, para a direção central, para a reitoria, pouco fizeram nesse sentido. Uma das coisas que eu me lembro na época, eles falaram assim que aqui, a biblioteca não podia ser chamada de biblioteca, mas, era um depósitozinho de livros ultrapassados e tudo mais. Agora assim, em termos de pessoal docente naquele momento ainda tinha muito especialista, eles criticaram, tinha poucos mestres, doutor na época, acho que nem tinha, foi em 2000! (CS6, Grupo 3, informação verbal, 2020).

Dentre as dimensões de avaliação realizada pelo CEE/GO está a averiguação da infraestrutura, capacitação do corpo docente e qualidade dos cursos ofertados. Entretanto, tem sido recorrente na UEG que coordenadores reclamem da falta de professores, de problemas na estrutura do prédio. Na maioria das UnUn, as salas de aulas são pequenas e sem estrutura para laboratórios, bibliotecas e outros espaços. Em atendimento a essa demanda, o governo de Goiás tem realizado algumas reformas e construções, porém sem alcançar a totalidade. A UEG precisa de planejamento consistente e de uma política de valorização da universidade, um governo compromissado com a universidade sob forma de Estado. Numa postura marxista, é preciso travar um embate contra a classe dominante dirigente, negar as condições sociais existentes.

Dias Sobrinho (2000), afirma que “[a]s universidades comprometidas com a qualidade social sempre se avaliaram e foram de uma ou de outra forma avaliadas. Aliás, a avaliação faz parte de seu cotidiano” (p. 67). Porém, a realidade das universidades no Brasil continua

agravando-se, apesar das avaliações feitas pelos instrumentos do Estado como o Provão e o Sinaes. A razão é que o ato de avaliar, na prática do Estado, é entendido como reunir dados e coordenar a sua divulgação, e não de fato fazer uma política de fortalecimento da universidade enquanto instituição a serviço da qualidade de educação. O Estado deveria incentivar mais a autoavaliação como uma prática formativa, emancipatória, ao invés de promover a avaliação de controle.

Retomando o assunto sobre a inter-relação entre o Sinaes e o CEE/GO, um dos sujeitos disse que já viu divulgação de resultados da autoavaliação institucional dessa unidade, da UEG, mas, como um todo ela é assim, “percentualíssima, tantos por cento falaram isso, falaram aquilo, falaram aquilo, eu não noto na interpretação desses dados, o enfrentamento no plano analítico desse status” (C1, Grupo 2, informação verbal, 2020). Nessa direção, outro sujeito da pesquisa, assevera sobre a avaliação do CEE/GO.

[...] a avaliação do Conselho Estadual, ela é no meu ponto de vista para o curso ela é infinitamente mais importante do que a avaliação institucional, porque avaliação institucional muitas vezes a gente nem discute, a gente sabe que tem problemas que são apontados ali nos relatórios e que, no entanto, eles não são solucionados não tem uma política de solução para aqueles problemas apontados ali (CS4, Grupo 3, informação verbal, 2020).

A avaliação do Conselho foi considerada por esses sujeitos bastante positiva. Entretanto, essa opinião se refere à autoavaliação como avaliação institucional. Diante disso, Botelho (2016) já havia constatado que a maioria dos gestores faz referência à avaliação institucional como sinônimo de autoavaliação, desconsiderando que esse componente se refere, também, à avaliação externa, e não somente à interna. Logo, é possível, nessa reflexão, verificar que não existe muita interação entre os seus pares. Os coordenadores setoriais que recebem as visitas *in loco* demonstraram mais conhecimento sobre a comissão de especialistas foram mais contundentes quanto a importância do CEE, viram as comissões como parceiras do processo, sem uma condição punitiva. Enquanto isso, muitos dos coordenadores de instituição, novatos, não tiveram nenhuma experiência com o Conselho Estadual.

#### **4.4 Inter-relação da avaliação institucional nos moldes neoliberal**

A autoavaliação proposta na UEG vai de encontro ao da discussão realizada no capítulo 1, que trata do governo de Goiás, um Estado intervencionista nas decisões da UEG, influenciado pela visão neoliberal. Para Marx (2000), a intervenção estatal, materializada pelo Estado, é o mecanismo legítimo capaz de estabelecer a vontade dos oprimidos como vontade do Estado. Nesse contexto, a sociedade está dividida em duas classes opostas, burguesia e proletariado, sendo a primeira sempre opressora, e a segunda oprimida. Isso quer dizer que a realidade material é a única realidade existente; e a dialética materialista implica que a matéria está continuamente em movimento, por ser o movimento uma propriedade intrínseca a esta.

A análise que se faz da autoavaliação da UEG é compreendida como um instrumento com diversos fragmentos de atuação governista. O Estado intervém de uma forma opressora, corta recursos, descaracteriza a função da universidade, da comunidade acadêmica e os responsabilizam pela condição da instituição. É oportuno lembrar que o crescimento descontrolado da UEG não ocorreu via solicitação da academia, e sim de vontade política dos governantes à época. O Estado demonstra uma preocupação em controlar a qualidade, sobretudo aquela do serviço oferecido pelas IES, numa perspectiva gerencialista. Nessa direção, a concepção weberiana de burocracia constitui ponto de partida essencial para qualquer discussão sobre o funcionamento e a evolução da máquina governamental. Segundo Peters (2009, p. 9), o modelo weberiano continua sendo a principal fundação intelectual quando se pensa sobre governo e seu funcionamento, sendo também o modelo teórico contra o qual a maioria das tentativas de reformas são dirigidas. Assim sendo, os fundamentos teóricos do Estado weberiano e o seu conceito de burocracia continuam vivos e permeiam todo o debate acadêmico sobre o assunto, conforme foi apontado ao longo do texto.

A avaliação tem sido concebida pelo governo predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade em relação ao seu desempenho, apresentar resultados e melhorar a qualidade sob forma de regulação. Foi observado que as IES contemplam, em geral, as demandas efetivas de natureza econômica. A história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes. Em analogia ao pensamento de Marx (2000), o contexto da sociedade está dividido em duas classes opostas, burguesia e proletariado, sendo a primeira sempre opressora e a segunda, oprimida. Assim, conforme o autor declara, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora aberta, ora disfarçada: uma guerra sempre terminou ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta (p.75)”.

Das IES pesquisadas, 90% dos sujeitos adotam a autoavaliação como processo burocrático, por meio da sistematização de informações. Na análise das entrevistas foi possível observar as discussões dos sujeitos, sintetizando-as em: falta de autonomia da UEG; Estado intervencionista; avaliação como processo de burocratização; qualidade *versus* performatividade. Entretanto, é oportuno também observar que as falas são claras no que se refere ao Estado intervencionista em Goiás. Nesse primeiro momento, se faz uma análise do olhar dos sujeitos da gestão central, da gestão local, da gestão de curso e dos representantes da CPA. Ao serem perguntados sobre a intervenção do governo no processo de avaliação da UEG, apontaram posturas divergentes. A visão dos cinco gestores entrevistados da administração central, é comum haver uma intervenção do Estado na tomada de decisão, no que preconiza nos relatórios de autoavaliação:

[...] maior ou menor, em maior ou menor grau o nível, isso acontece, é uma diferença assim, a meu ver, muito grande entre as instituições estaduais e federais, né?! As universidades estaduais elas estão muito próximas do governo estadual então geralmente não há um distanciamento muito grande. Eu diria que sempre há uma relação muito próxima dos governos com as universidades (G1, Grupo 1, informação verbal, 2020).

Nesse sentido, a gestão vê como necessária essa relação entre a universidade e o Estado. A partir dos resultados dos relatórios de autoavaliação, quanto as melhorias estruturais, é preciso dessa articulação para as definições orçamentárias de forma muito direta. Essa justificativa se deu com a nova mudança na Constituição Estadual que a universidade não tem mais um percentual definido para a manutenção do seu orçamento. Dessa forma, há sempre a necessidade de uma boa articulação da gestão central da universidade com a Seduc — a qual a Universidade está vinculada.

Um dos participantes preferiu não responder a respeito dessa relação entre o governo do estado de Goiás e a gestão da UEG. “Professora, eu gostaria de não responder essa questão! Gostaria que você me reservasse esse direito” (G4, Grupo 1, informação verbal). Esse posicionamento demonstra a força das relações de poder do governo de Goiás sob a gestão universitária. De acordo com Faoro (2001) “a dominação pessoal transforma aquele que a sofre numa criatura domesticada: proteção e benevolência lhe são concedidas em troca de fidelidade e serviços reflexos” (p. 753). Assim, para aquele que está preso ao poder pessoal, é definido um destino imóvel, que se fecha insensivelmente no conformismo. É oportuno que nesse cenário

da gestão central se tenha um reitor interino sob a escola do governador, com os pró-reitores apadrinhados a esse sistema.

Os gestores da administração central pontuaram, também, que é necessária uma articulação da gestão com o governo no sentido de que os processos dependem da burocracia do Estado, desde uma liberação de recursos, afirmando que “se não tiver essa relação harmoniosa, o recurso pode ficar parado no órgão responsável, que encaminha junto os processos junto ao governo e ao legislativo porque ela a quem nós estamos condicionados” (G5, Grupo 1, informação verbal, 2020). Mais uma vez pode se ver os resultados da autoavaliação resumidos às condições de infraestrutura. Essa postura análoga à decisão do Estado para determinar ações das IES vão contrariar a proposta da autoavaliação como espaço de discussão, reflexão e tomada de decisão de forma coletiva.

A partir da concepção clássica, desde Aristóteles, entende-se que a política se ocupa da relação de poder dos seres humanos sobre outros seres humanos (FRANCO, 2021). Nesse sentido, a relação Estado e política ocorre como resultado de uma dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder despótico. Assim, determinam o (re)direcionamento das ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social como organização e institucionalização da tomada de decisões sob controle e dominação. O poder político exerce a coação do governo sob os diferentes grupos sociais para alcançar os fins determinados.

Dentre os coordenadores dos campi e unidades universitárias, ao serem perguntados sobre como se dá a relação da gestão local com as solicitações realizadas com a administração central da UEG em atendimento das demandas relatadas nos relatórios de autoavaliação, eles pontuaram sobre a demora no atendimento e sobre os entraves burocráticos. Como exemplo, um dos gestores afirmou que é

[...] desgastante! Porque, e por que isso? Eu tenho muita abertura com todo mundo, os encaminhamentos, e vejo interesse lá de me atenderem e naquilo que é possível. Olha, eu vou te dizer que eu não culpo, e, totalmente a administração central, todavia, o que inviabiliza literalmente, é a burocracia entendeu, é a burocracia dentro da estrutura de Estado, a burocracia é muito grande (C8, Grupo 2, informação verbal, 2020).

Nesse caso, tem mais um percurso, um pedágio, uma parada burocrática, as solicitações têm que ser endereçadas para a ciência e assinatura do coordenador do campus central, depois disso para a reitoria, aumentando ainda

mais o fluxo burocrático do processo. Para tanto, apontaram a necessidade de se estabelecer uma boa relação com os políticos, além de demonstrar articulação junto à comunidade acadêmica para conseguirem tal pleito — no sentido, de não atender prontamente as necessidades da instituição. Um dos gestores locais afirma que a relação da gestão da UEG com o governo estadual tem sido muito contraditória:[...] o governo ele não investe na UEG, da maneira que deveria investir, não considera a UEG, e acredito, que não, no meu ponto de vista que ainda ele não sabe o que ele tem na mão né, porque a UEG é uma universidade *multicampi* que atende uma população imensa e que não dá, o governo não dá as condições necessárias pra UEG avançar um pouco mais né, limita né (C5, Grupo 2, informação verbal, 2020).

Aqui é destacada a dificuldade que a gestão local tem para conseguir resolver os problemas *in loco* a partir dos resultados da autoavaliação. Também traz mais uma vez a discussão de se ter uma relação harmoniosa com o governo estadual. No âmbito de uma universidade *multicampi*, as unidades acadêmicas constituem a estrutura vertical composta pelos níveis hierárquicos existentes — compostos por docentes e técnicos administrativos que, por analogia, representam o núcleo operacional e a Reitoria, correspondente à cúpula estratégica.

Na UEG, a relação política versus o universo acadêmico é cíclica, e, historicamente, sempre que se muda o governo, muda-se também a Reitoria — evidência da intervenção política. Assim, um gestor de curso aponta como a Reforma (UEG, 2020) tem influenciado na autonomia da gestão local:

[...] a palavra que não existe na universidade é autonomia, com essa última aí, a reforma administrativa (2020), eles falam de reestruturação acadêmica, que é uma coisa totalmente esdrúxula. Não existe mais Colegiado de Curso, não existe mais Conselho Acadêmico, não existe Congregação, instâncias deliberativas. (C1, Grupo 2, informação verbal, 2020).

A UEG apresenta uma prática altamente hierarquizada e de poder, dependente de uma gestão central em decorrência do seu regime administrativo. Após a reforma administrativa (UEG, 2020), a organização institucional tornou-se ainda mais burocratizada, com uma vinculação direta com a mantenedora. Neves e Martins (2016) destacam que a educação superior reflete o próprio país em seus contrastes. Deste modo, a UEG está sobre o impacto do governo estadual, que apresenta uma gestão conservadora e burocratizada. O regime administrativo direciona todo o processo de gestão institucional no interior da instituição.

A influência do governo na universidade é apontada por 80% dos entrevistados da gestão local da Universidade. Essa assertiva demonstra a nova estrutura organizacional da UEG, a partir da extinção dos *campi* e com a mudança para unidades universitárias. Dessa forma, a nova reforma administrativa conseguiu centralizar o poder decisório. A tomada de decisão ficou na mão de oito *campi* e não mais de 41.

Todavia, mesmo sob muitas críticas da comunidade acadêmica, há gestores que sinalizam pontos positivos quanto a gestão anterior da UEG (2015-2019). Segundo um dos gestores locais, há muito mais ingerência de maneira negativa das instâncias governamentais do que efetivamente na gestão da UEG. “Tinha-se uma crença de se valorizar a UEG como entidade de transformação social do Estado, entretanto, não vejo, nesse novo governo uma postura de crer profundamente, no potencial transformador, que a universidade tem” (C3, Grupo 2, informação verbal, 2020). No processo histórico o Estado passa a ser visto como uma instituição classista que garante a propriedade privada e assegura a divisão da sociedade em classes, garantindo, conseqüentemente, a dominação dos proprietários burgueses sobre os trabalhadores. Marx e Engels (2009, p. 111) são ainda mais enfáticos ao afirmarem que “o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

Na visão dos sujeitos pesquisados, eles ora concordam, ora discordam da intervenção do Estado na tomada de decisões da UEG. É fato que os recursos destinados a UEG são insuficientes para a sua manutenção, fazendo com que a gestão se submeta, muitas vezes, à vontade política de seus governantes. Na gestão de cursos nas diferentes instituições da UEG pode-se perceber visões análogas a essa — de aceitação e concordância com a influência do governo na gestão central —, e outras de não conhecimento sobre o assunto, e ainda de discordância dessa visão. Entretanto, nas entrevistas, a partir da reforma administrativa da UEG (2020) pode-se ver também que muitos coordenadores<sup>74</sup> de curso eram novatos na função, outros docentes foram encaminhados para cursos que não eram de sua área, dada a falta de professores efetivos em determinados cursos.

---

<sup>74</sup> Dos 11 coordenadores que deveriam participar das entrevistas, quatro não participaram. Um não concordou em participar, com a justificativa de não conhecer a realidade do curso. O outro porque estava fazendo o mestrado não tinha tempo para responder. Um coordenador não concordou em ser entrevistado via *google meet*. Foi feita várias tentativas, responder por escrito, mas não houve mais resposta. E em um dos *campi*, não tinha coordenador de curso, somente o coordenador local, devido ao baixo número de matriculados, não foi liberado a contratação de um docente para ocupar o cargo de coordenador.

Um gestor afirmou que: “todas as vezes que eu precisei, eu fui muito bem atendida e os colegas também, em todas as duas tanto na Educação, né? Visto aí, é, do time do Governo” (CS1, Grupo 3, informação verbal, 2020). No Brasil, as políticas públicas guardam uma lógica burocratizada de partilha dos recursos públicos. Quando se destinam a uma intervenção administrativa na realidade social, essas políticas preservam a lógica de beneficiar grupos específicos, regiões, municípios (BONETI, 2018). No estado de Goiás essas práticas são comandadas por correligionários do partido político que beneficiam os segmentos, ou por pessoas com maior força política nos meandros da sociedade civil.

Diante disso, pode-se verificar, após a análise, uma certa deficiência e limitação dos responsáveis pelo processo de estabelecer uma articulação entre os resultados de avaliação e o planejamento. Limita-se a contemplar nas fragilidades, a falta de estrutura física da instituição e a importância de uma boa relação com os governantes. Já no que tange às questões pedagógicas, pode-se inferir que, nas falas, existe uma preocupação por parte dos servidores que ocupam cargos de gestão de não se posicionarem diante da gestão. Acreditam que se não compactuarem com a politicagem dos governadores podem sutilmente serem perseguidos por um governo opressor. Boneti (2018) chama de obediência formal, conceito que trata da obediência no serviço público, que se constitui de uma atitude formal no sentido de cumprir com a obrigatoriedade inserida no escalonamento da função pública. Todavia, essa obediência ao poder político dominante pode se dar de forma aparente, pelo medo da punição. Considerando que a perseguição política, muitas vezes velada, é uma das formas mais covardes de se manipular e pressionar os servidores, vale lembrar que essas características fazem parte de um Estado gerencialista e clientelista.

Quanto aos coordenadores setoriais ou de cursos, estes demonstraram ter posicionamentos contraditórios. Para uns, o processo avaliativo na UEG não incomoda muito o governo, “que nem sabe direitinho o que que acontece, ao considerar, que tem alguns anos que a própria UEG tem feito essas avaliações” (CS7, Grupo 3, informação verbal, 2020). Crer que a UEG não tenha aproveitado nada disso para trabalhar, para buscar um *feedback* da situação, para melhorar alguma coisa. Vê, ainda, a autoavaliação como proforma: “então tem acontecido essas pesquisas, mas não tem usado os dados, os resultados, para implementar uma mudança, uma melhoria não, creio que não” (CS7, Grupo 3, informação verbal, 2020).

Nesse sentido a avaliação se assemelha à performatividade que se inter-relaciona com o gerencialismo existente no estado de Goiás, e na UEG. É uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como

meios de controle, atrito e mudança. A performatividade ganha espaço numa sociedade meritocrática que valoriza excessivamente o desempenho relacionado ao resultado obtido no processo educacional (PARENTE, 2016). Nesse contexto da cultura da performatividade, os processos avaliativos têm um papel essencial de legitimação do controle do Estado na educação superior.

No que tange aos docentes ao item reconheço a influência do governo de Goiás na tomada de decisões da gestão da UEG, obtive a maior pontuação geral, concordo plenamente refletindo a percepção negativa dos docentes quanto a esse quesito. Na visão de um dos representantes da CPA, é afirmado “[...] que a universidade nunca teve autonomia pra discutir como é que ela iria formar seu quadro, que tipo de instrumentos ela utilizaria, qual deveria ser a titulação adequada, é quase sempre uma decisão do secretário da administração, do governo, alguma mendicância dos reitores” (CPA 1, Grupo 4, informação verbal, 2020). Complementa ainda que,

[...] eu não vejo por exemplo, em nenhum processo autoavaliativo, um movimento de discussão do currículo de avaliação de graduação, eu não vejo nenhuma discussão acerca das estratégias formativas que a instituição adota, eu não vejo assim, nenhuma correlação de considerar por exemplo, os esforços de alguns cursos de graduação de evoluírem para uma pós graduação então, uma pós-graduação *stricto sensu* (CPA 1, Grupo 4, informação verbal, 2020).

Segundo o representante da comissão, a autoavaliação não cumpre o seu papel de autoconhecimento, de reflexão e análise da identidade de sua missão. O processo avaliativo tem seguido um modelo burocrático, de fazer cumprir. Em contradição ao proposto pelo Sinaes, a CPA não tem autonomia para determinar o seu instrumento de avaliação de acordo com sua realidade. Assim sendo, o modelo de avaliação institucional tem servido mais à regulação e monitoração do desempenho institucional pelo Estado do que para induzir processos de avaliação segundo o princípio da autonomia.

Nesse sentido, tem sido um mecanismo de subordinação. A CPA está subordinada a uma gerência de avaliação de avaliação institucional, submetida a uma instância monocrática, para validar suas ações. Na visão de um dos sujeitos da CPA, “a comissão central tem uma visão de que se você medir o grau de satisfação, você está fazendo a avaliação institucional então e inclusive há assim, uma espécie de espanto quando você denuncia isso nas reuniões” (CPA 2, Grupo 4, informação verbal, 2020).

Para os membros da CPA, no que se refere à autoavaliação, nem sempre as decisões tomadas nos encontros de planejamento são cumpridas devido a intervenção da reitoria. Essas ações interferem na hegemonia da CPA na IES. Em conformidade com a visão Gramsciana, o intelectual, membro da CPA, em analogia com a autoavaliação, precisa ter um entendimento crítico e coeso do mundo, que exija a consciência da evolução histórica e das suas contradições imanentes desse processo. Gramsci (2000) indaga não ser possível pensar numa determinada realidade no presente com ideias criadas outrora. Em suma, a CPA instituída na UEG é vista pela comunidade acadêmica como um ato de burocratização em atendimento ao Sinaes, sem valor de referência para as tomadas de decisão.

#### 4.5 Síntese parcial

Ao refletir sobre a política de autoavaliação, espera-se que as avaliações produzam resultados, efeitos ou mudanças relacionadas à melhoria do processo avaliativo. Associada à essa expectativa, tem-se a preocupação com os impactos desse processo na IES. Para tanto, a discussão desse capítulo trata de desvelar a UEG como *locus* da pesquisa da avaliação da educação superior.

Para essa análise, fez-se uso das entrevistas realizadas com os gestores da administração central, local, de cursos e da CPA. Já no que se refere a administração central, obteve-se um olhar linear e propositivo em relação à avaliação institucional e aos componentes que a compõe. Sob a gestão local, verificou-se ponto de vistas diferentes: de um lado concordam que a avaliação é importante para a melhoria do ensino, do outro lado, há gestores que nem mesmo sabem o que significa o Sinaes. E essa situação consegue piorar ainda mais quando se analisa os coordenadores de curso, que não veem a autoavaliação como uma ferramenta de análise, discussão e reflexão, mantendo um olhar sobre a avaliação interna de se tratar de muita burocratização e percentuais. Dessa forma, ficou nítido a falta de apropriação de alguns gestores sobre a importância da autoavaliação para a IES. A gestão não tem autonomia universitária, e depende do governo de Goiás.

Nessa direção, outro destaque nessa análise trata-se da intervenção do governo nas determinações da Universidade. Foi possível observar, nesse aspecto, a institucionalização do poder superior na gestão universitária. O Estado patrimonialista e clientelista enraizados na UEG se fortalecem nessa perspectiva de subsunção da sociedade civil.

A avaliação e os indicadores de qualidade são parte de um mesmo processo. A universidade conta com os resultados do Enade e IGC para as tomadas de decisão no interior

da IES. A avaliação com base na performatividade, assim compreendida, implica no julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. A avaliação está servindo a universidade como medidas de produtividade ou de resultados, como formas de apresentação da qualidade, sem levar em consideração a sua identidade, missão ou o seu autoconhecimento. Diante disso, nos remete à configuração do Estado-avaliador e à toda a série de pressupostos teórico-ideológicos e de instrumentos de atuação que vieram junto com essa definição. No contexto do Estado avaliador, “[...] a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras (AFONSO, 2009, p. 50)”.

O processo regulatório da instituição tem sido realizado pelos GTs instituído na UEG. Ao levar em consideração que, desde 2018, a universidade não recebe visitas da Comissão de Especialistas do CEE/GO com fins de autorização, renovação do reconhecimento de cursos e credenciamento de IES, os GT se propõem a criar indicadores, métodos de avaliação, relatórios periódicos, bem como melhorar os índices de qualidade a cada nova coleta de informações. A garantia da implementação de políticas que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do resultado é assegurada pela criação do Estado-gerencialista-avaliador.

Portanto, a autoavaliação institucional da UEG faz parte de um processo gerencialista, com práticas clientelistas de um governo intervencionista, sob controle e regulação. Se esse fenômeno gerencial está presente na UEG, causando graves prejuízos a academia, a universidade *multicampi* parece oferecer pouca ou nenhuma resistência. A adoção dessas políticas gerencialistas é observada com frequência nos documentos que norteiam as diretrizes da gestão pública, principalmente na UEG, com as reformas, intervenção do Estado.

Nas falas gerais dos sujeitos pode-se observar a falta de uma cultura avaliativa, no sentido de promover uma autoavaliação reflexiva. Os gestores têm um discurso de reconhecimento da política de avaliação instituída na UEG, mas apresentam práticas conservadoras e clientelistas. Já os docentes sabem da existência da autoavaliação no contexto da UEG, mas não a compreendem com um processo dialógico com a gestão. Veem o processo como algo burocratizado, sem visibilidade acadêmica.

Os gestores da administração central envolvidos na pesquisa compreendem a avaliação como um processo formalizado para o credenciamento da instituição, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Em se tratando da discussão da avaliação no interior da IES, a gestão faz menção aos resultados do Enade e ou IGC. Tal afirmação vai ao encontro das perspectivas analisadas que a UEG vem favorecendo a análise regulatória, de resultado.

A partir da análise de entrevista realizada na pesquisa, fica evidente que o Presidente do CEE/GO coaduna dos mesmos preceitos performáticos da avaliação na UEG. Afirma que a autoavaliação é importante instrumento para a gestão na sua tomada de decisão. Todavia, assevera que, no processo da renovação de reconhecimento de cursos, o CEE/GO utiliza os dados do IGC para facilitar a avaliação *in loco*, que, segundo ele, vai garantir se há qualidade do ensino ou não. Existe um discurso de valorização da autoavaliação, mas uma prática que contradiz, ao privilegiarem os resultados advindos do CPC, IGC e Enade.

Os gestores dos *campi*/UnUn entendem parcialmente que a autoavaliação é um instrumento importante de levantamento de dados para subsidiar a gestão na tomada de decisão, entretanto, não o utilizam para a elaboração de um plano de gestão. Ora confundem autoavaliação com o Enade, às vezes, confundem avaliação com *accountability*. Fica, desse modo, mesmo no discurso, a percepção de que a possibilidade do uso dos resultados está mais para uma burocratização, do que para uma real possibilidade de se implementar a política de avaliação institucional. Quanto aos coordenadores setoriais, popularmente chamados pela academia de coordenadores de curso, reconhecem o processo de autoavaliação dentro da UEG, mas não utilizam o uso dos resultados na condução dos trabalhos, tem se reportado a análise e reflexão do currículo do curso por meio do Enade. Em conformidade com o pensamento de Franco (2006) a gestão na UEG apresenta-se na perspectiva propositiva. Segundo o autor, essa forma de gestão renuncia à autonomia institucional, cedendo ao controle do Estado, que assume papel de supervisor. A gestão universitária diz respeito ao pensar a universidade no sentido de entender qual sua finalidade. Um processo de avaliação institucional permite realizar o balanço das ações desenvolvidas, de forma que os rumos da instituição sigam no sentido da qualidade. Para tanto, a avaliação seria o caminho para atingir seus objetivos propostos em seu planejamento institucional estratégico.

Os docentes conhecem a existência de processos avaliativos que compõem a avaliação da UEG, mas não acompanham os resultados obtidos. No intuito de tentar manter a autonomia universitária, negligenciam os aspectos burocráticos, ignoram os processos avaliativos no interior da universidade. Assim sendo, tem favorecido o crescimento da avaliação performática na reestruturação da UEG, por meio dos grupos de avaliação, sem a intermediação do corpo docente. A despeito, conhecer as relações dinâmicas e processuais do conjunto das determinações de um objeto ou fenômeno e sintetizá-las teoricamente é o significado do conhecimento científico para o método de conhecimento da realidade. Tal como afirmou Marx (2011), o verdadeiro conhecimento é a síntese de múltiplas determinações e relações numerosas.

## **CAPÍTULO 5 – USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UEG**

Este capítulo aborda o uso dos resultados obtidos nos relatórios de autoavaliação institucional, organizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de 2015 a 2020, da UEG como ferramenta para a tomada de decisões da gestão da UEG. Os relatórios da CPA parte da autoavaliação institucional, um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), reflete uma visão interna da instituição. A análise se faz com o entendimento de que a autoavaliação é um instrumento de autoconhecimento e deve estimular uma reflexão coletiva da Instituição de Ensino Superior (IES), a fim de subsidiar os processos decisórios institucionais.

Torna-se importante, portanto, considerar a visão da academia sobre os processos de avaliação, uma vez que eles podem destacar as contribuições do uso dos resultados em prol da UEG. A análise conta também com o ponto de vista da CPA e da gestão das IES. Os relatórios analisados foram produzidos pelas UnUn e campus investigados. A primeira seção discute operacionalização dos instrumentos de autoavaliação sob a organização da CPA. A segunda seção, a consolidação e sistematização dos resultados da autoavaliação na UEG: entre avaliação e regulação. Em seguida a consolidação dos resultados da autoavaliação nas UnUn/*campi* da UEG. Discute-se a implementação de políticas acadêmicas pela gestão, a partir do uso resultados da autoavaliação.

### **5.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados**

Esta seção se aprofunda na discussão do processo avaliativo da UEG. A análise dos relatórios existentes disponibilizados entre 2015 e 2020 da autoavaliação institucional, bem como a fala dos interlocutores envolvidos nessa pesquisa. O instrumento de autoavaliação está nos moldes do Sinaes, acerca das dez dimensões<sup>75</sup> de avaliação, sintetizando os vários aspectos relacionados ao campo acadêmico. Assim sendo, no presente texto reitera-se que, o fio condutor das discussões, ancora-se nos fundamentos teóricos do método histórico-dialético de Marx.

---

<sup>75</sup> As dez dimensões foram citadas no capítulo 3.

As dez dimensões se dividem entre aspectos acadêmicos e administrativos das IES, que envolvem toda a complexidade institucional, no que se refere a identidade da instituição; política institucional, de pessoal, e de atendimento aos estudantes e egressos; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; planejamento e a avaliação; infraestrutura física e sustentabilidade financeira. Entretanto, apesar de o Sinaes definir o processo avaliativo nas dez dimensões de avaliação, trata-se de uma proposta que permite flexibilidade e liberdade das instituições para desenvolverem seus próprios sistemas de autoavaliação

De acordo Lukács (1979), o pensamento marxiano parte sempre da totalidade do ser social e volta sempre a desembocar nessa totalidade. O processo avaliativo envolve aspectos fundamentais como os culturais de gestão que visibilizarão ou não a melhoria da qualidade da IES. Para tanto, torna-se fundamental, considerar sempre as forças que concorrem para que uma avaliação tome uma direção ou outra. De acordo com o recorte temporal dessa pesquisa (2015 a 2020), a análise da construção dos relatórios de autoavaliação se faz a partir da gerência de avaliação em 2011. No caso específico da UEG, a construção dos instrumentos autoavaliação ficaram a cargo da gerência de avaliação e da coordenação de avaliação interna da UEG conforme as orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

Assim sendo, inicia-se uma análise dos relatórios existentes e disponibilizados, bem como a fala dos interlocutores. Em relação a análise, fazendo uma analogia com o pensamento de Marx (2011), “o significado de um objeto só vai até onde o sentido (só tem significado para um sentido que lhe corresponde (p. 143)”.

No ciclo avaliativo da UEG no ano de 2015/2018, de acordo com as orientações da NT/2014, foram analisados o Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional), que abrange a Dimensão 1, e a Dimensão 3; bem como o Eixo 3 (Políticas Acadêmicas), que abrange a Dimensão 2, a Dimensão 4 e a e a Dimensão 9. Para o ano 2016/2019, a análise ocorreu no Eixo 1 (Planejamento e avaliação institucional), que abrange a Dimensão 8; bem como o Eixo 4 (Políticas de gestão), que envolve a Dimensão 6. E por fim o ano de 2017/2020, foram analisados o Eixo 5 (Infraestrutura física), que tem a Dimensão 7.

Na seção Desenvolvimento no Relatório são apresentados os dados e as informações pertinentes a cada eixo/dimensão avaliados neste ano, atendendo ao instituído pelo PDI da UEG (2010–2019), respeitando a identidade de uma universidade estadual pública e gratuita. Essa seção está organizada em tópicos, correspondentes aos eixos que contemplam as dez dimensões avaliadas a cada ano. Como exposto, o documento tinha período de execução até 2019, porém, depois de algumas tentativas infundadas anteriormente, em dezembro de 2021, a UEG deu início

ao processo de elaboração do seu novo PDI. O congresso da UEG abriu discussão sobre a avaliação da situação atual e das tendências que subsidiarão o PDI. Ele será materializado em um documento institucional de planejamento sistemático composto por três grandes partes: diretrizes estratégicas, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Gestão (PG).

Para a elaboração dos itens do questionário de autoavaliação da UEG, nutriu-se do próprio desenvolvimento contínuo e processual. A avaliação institucional tem como finalidade contribuir para a definição e aprimoramento da democratização em geral. Promove o desenvolvimento de uma cultura de avaliação institucional, bem como para a elevação da qualidade das ações, das atividades e dos resultados/produtos gerados no âmbito da Universidade. Nessa direção, os dados levantados e os resultados podem ser usados pelo público e pela instituição e até mesmo pelo governo para legitimar as próprias políticas, como ganho político.

No caso da autoavaliação para a obtenção de informações sobre a qualidade de produtos ou serviços utiliza-se na maioria das vezes o questionário. A elaboração de um questionário de pesquisa configura um trabalho minucioso e envolve diferentes etapas, tais como definição do método de aplicação, do conteúdo e enunciado das perguntas, das estruturas, das escalas, do tamanho do questionário, do pré-teste e das correções no modelo definido. Por isso é que se recomenda que a versão definitiva do questionário seja elaborada somente após um estudo exploratório envolvendo pessoas que poderiam integrar a amostra da pesquisa. No caso da UEG, essa discussão era realizada em uma reunião com os membros da CPA de cada UnUn/*campi*. Em contradição ao processo democrático e autônomo que deve ser desenvolvido a tomada de decisão das questões que serão inseridas no relatório. Nesse contexto, um membro da CPA apontou que

[...] na última vez que foi elaborada o instrumento, nós conversamos que estava muito difícil convencer a participação dos professores e responder a 42 perguntas ou mais que vinha no formulário e perguntas as vezes redundantes, perguntas que poderiam ser eliminadas aí essa foi uma discussão, uma reunião de 4 horas e nós decidimos que na próxima reunião, a gente ia reduzir para 10 e se precisar, nós faríamos blocos de 10 de tempos em tempos, exatamente pra não sobrecarregar (CPA 1, Informação verbal, 2020).

Nesse sentido, existia uma crítica ao número de questões no questionário de autoavaliação. E ainda a subordinação dá reitoria e não ao Conselho Universitário (CsU). A exemplo em relato de um membro da CPA da UEG. Assim sendo, a GerAI manteve as questões anteriores, sem uma justificativa técnica, e a proposta dos membros da CPA foi ignorada.

Os depoimentos apontaram para a grande contradição existente entre o desenvolvimento processo e as decisões a partir dos resultados obtidos. Nessa perspectiva, o enfretamento pode significar conflito ou concordância. De acordo com Botelho (2016), essa problemática relacionada ao número de questões do questionário da autoavaliação, desde 2012 já era uma preocupação dos membros da CPA discutidos com a GerAI. Todavia, permaneceram durante os próximos ciclos de avaliação da UEG. A GerAI apresentou desenvolvimento quanto a metodologia do processo avaliativo ao longo dos ciclos, mas manteve retrograda quanto a subsunção ao Estado, atendendo as determinações da reitoria.

O relatório envolve questões formais de apresentação, questões metodológicas, propriamente ditas e questões relativas ao modelo estatístico adotado para operacionalizar a análise dos resultados obtidos nos questionários aplicados. Ao final de cada quadro estatístico, sintetiza as potencialidades, as fragilidades e propõe recomendações, por categoria analítica e por segmento de respondente. As respostas destacam-se em “ótimo, bom, regular, ruim, péssimo”. A marca de análise era 50%, sendo que quando os valores/colunas “bom” e “ótimo”, somados, ficarem abaixo de 50 e ocorrer frequência significativa, concentrada no “regular”. Quando os valores/colunas “ruim” e “péssimo”, somados, ficarem abaixo de 50 e ocorrer frequência significativa, concentrada no Regular. A partir do ano de 2017 foi acrescentado aos relatórios as respostas “desconheço” e “inexistente”, nos processos avaliativos seguintes, sendo que o próximo ciclo contemplará tais opções de respostas em todas as suas etapas. Cunha (2005) aponta que exercitar a autoavaliação é fugir das dualidades classificatórias, tão acarinhadas pela ciência moderna, como bom/ ruim, certo /errado, aprovado/reprovado, é incorporar relatividade, sem perder o rigor.

Dá-se início ao que se refere ao Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional, refere-se a Dimensão 8: Planejamento e avaliação foi analisado no primeiro ciclo, no de 2016 e no segundo ciclo no ano de 2019.

**Tabela 3 – Consolidação do Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019)**

Eixo 1: Planejamento e avaliação	Percentual das respostas %													
	Ótimo		Bom		Regular		Ruim		Péssimo		Inexistente		Desconheço	
Segmentos	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019
Gestão/central	23,3	9,2	36,7	29,6	34,4	40,7	2,2	3,7	0,0	9,3	–	4,2	3,3	2,4
Gestão/campus	23,2	11,2	51,5	41,1	10,3	8,1	3,8	7,9	1,1	5,4	–	2,4	1,1	3,8
Docente	22,1	15,4	46,7	41,8	18,1	22,5	4,9	6,7	2,9	3,3	–	3,1	5,3	6,5

Discente	12,8	19,5	38,2	37,9	28,2	23,4	7,2	5,9	3,8	3,3	-	2,6	9,7	7,2
----------	------	------	------	------	------	------	-----	-----	-----	-----	---	-----	-----	-----

Fonte: Relatório de autoavaliação (CPA/UEG, 2016, 2019)

De acordo com as diretrizes do Sinaes, esta dimensão Planejamento e Avaliação Institucional trata dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional. Entende o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo continuum, partícipes do processo de educação superior. Essa 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. Assim sendo, de acordo com a tabela que trata da Consolidação do Eixo 1, referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019) no ano de 2016 e 2019 tem-se a predominância da opção “bom” em quase todos os segmentos pesquisados com exceção dos gestores e técnicos administrativos da administração central. Tem-se o percentual de 18,38% e 39,09% no “ótimo” e “bom” que somam um total de (57,47%) dos respondentes, colocando essa dimensão como uma potencialidade em todos os *campi* da UEG. O percentual de respondentes que marcaram “ruim” e “péssimo” somam juntos 9,17 %bem inferior às demais opções de respostas. Em contradição ao exposto até aqui no texto, a gestão não tem feito uso dos resultados para a tomada de decisão. Percebem este instrumento como subsídio para a gestão na tomada decisão, entretanto não implementam o uso dos resultados da autoavaliação em virtude dos processos políticos e financeiros.

No ano de 2019 em relação aos resultados de 2016 na opção, "ótimo" teve um aumento no que tange ao discente e uma diminuição considerável de percentual em todos os segmentos e em nas respostas, “bom” e” regular”. Mas principalmente na gestão da administração central e dos *campi*, de 23,3% para 9,2% e de 23,2% para 11,2%, em contrapartida, aumentos nos itens de respostas. Essa diminuição de percentual nas respostas pode ser “ruim” e” péssima”. Esse resultado pode estar relacionado as mudanças da gestão central com a saída do Reitor Haroldo Reimer, e as trocas de pró-reitores. Nessa dimensão incluem-se os valores e culturas institucionais que fornecem os fundamentos de sua missão, compromissos e responsabilidades. As recomendações da CPA a partir da análise dos resultados do relatório de autoavaliação para o ano de 2016.

Contraditoriamente, os entrevistados na pesquisa responderam em sua maioria não utilizarem os resultados da autoavaliação na elaboração de planejamento institucional. A contradição se faz presente pelo fato de o campo ser constantemente tensionado pela gestão. Assim sendo, a gestão precisa partir de pressupostos reais.

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 1999, p. 26).

Logo, para chegar a conclusões referentes a relação planejamento e avaliação, faz-se um movimento de análise, reconhece a condição material dos fatos, uma vez que a IES se apresenta de maneira diversa. Quanto a esse quesito, a CPA recomenda ao que se refere para a reitoria, melhorar a divulgação, de forma a facilitar a publicidade, em todas as instâncias da UEG, da magnitude dos resultados relativos às ações implementadas na instituição, haja vista, a ação gestora efetivamente operacionalizada, tendo por base os relatórios de autoavaliação institucional publicados nos anos anteriores.

Essa recomendação torna-se muito importante para a compreensão da comunidade acadêmica das ações implementadas na UEG após o uso dos resultados da avaliação. Entretanto, não foi verificado nenhum documento que apresentasse um planejamento dos gestores na implementação das ações recomendadas às instâncias institucionais. Diante do exposto, Botelho (2016) em sua pesquisa, já havia apresentado essa fragilidade na relação planejamento e avaliação. A autora aponta que tentou localizar planejamentos, principalmente em função das melhorias nos campi ou até mesmo nas IES em sua totalidade, sem nenhum êxito. Nesse novo ciclo, foi elaborado um relatório de gestão, no que tange a Pró-reitoria de graduação, das ações, projetos e programas implementado no período de 2012 a 2018 na UEG. Esse documento apresenta resultados alcançados quanto a gestão nesse período.

As IES estão vivenciando a complexidade na gestão devido ao grande volume de informações e exigência por respostas rápidas que demandam tomadas de decisões contínuas e mais assertiva. Para tanto, não basta ter a informação, é preciso demonstrar que tem utilidade na tomada de decisão da gestão. Acredito ser esse uma das fragilidades dos relatórios de autoavaliação. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as IES estruturem sistemas de informação para apoiar o processo, e que esses sejam integrados para que se possa obter, armazenar, organizar e distribuir informações relevantes a fim de auxiliar na tomada de decisão.

A avaliação é um exercício com sentido pedagógico, deve permitir rediscutir os projetos e prioridades fundamentais das IES, suas relações e interações com a sociedade. Sob tal perspectiva, Afonso (2000) sinaliza que avaliar não significa apenas enumerar produtos e serviços, mas construir o saber, resguardando os princípios, as especificidades de cada área.

Em contradição ao exposto no Sinaes, o relatório aponta que a reitoria da UEG não tem utilizado na sua totalidade os resultados da autoavaliação para a tomada de decisão, na implementação de políticas acadêmicas acerca da melhoria da qualidade. Batista (2020) sinaliza que, o olhar dialético sobre os dados coletados enfatiza a dinâmica e o aprofundamento de reflexões imanentes à realidade estudada. O método proposto aponta, ainda, para a verificação empírica do real, pois para Marx e Engels (1996)

[...] indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção (p. 35).

A análise da avaliação da educação superior deve ser feita em sua globalidade, levando em consideração uma realidade concreta, tendo em vista a sua totalidade. A avaliação relaciona-se com a sociedade e está exposta às dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais.

Diante do exposto, os docentes assinalaram no questionário aplicado da pesquisa (Docentes, Grupo 4, questionário, 2021), as opções que conhecem as políticas institucionais concretizadas no campus apontadas no processo de autoavaliação institucional e reconhecem que as medidas estão sendo tomadas pela gestão local para sanar as fragilidades apontadas nos relatórios de autoavaliação institucional, somam (70%). Em convergência com esses resultados, no relatório de 2020, essa dimensão apresenta-se sem fragilidades. Em contradição ao exposto pelos entrevistados, foi considerado potencialidade, os procedimentos da autoavaliação institucional no que tange a divulgação e sensibilização, coleta de dados (Sistema Qualitas), discussão dos resultados. E ainda apontam como positivo as ações gestoras de mudanças em decorrência dos resultados da autoavaliação. Para tanto, os membros da CPA recomendam que continuem a desenvolver ações, no sentido de permanecer as potencialidades apresentadas.

Com efeito, Cury (1995) assevera que a contradição é a “base de uma metodologia dialética” (p. 27), sendo impossível entender uma realidade sem observar o movimento contraditório das suas relações com outras realidades e consigo mesma.

Contraditoriamente, um representante da CPA em entrevista, assevera que, “*poderia ser*

*melhor aproveitado, mas utiliza sim, mas utiliza e tenta fazer aquilo que acha que convém (CPA 2, Grupo 4, informação verbal, 2020)”. Na mesma direção outro representante da CPA apontou,*

[...] vi aqui alguns, assim as gestões foram variando, eu não acho que haja um padrão, é altamente dependente dos gestores. Eu penso que o descrédito é tão grande que é um descrédito histórico na Universidade que eles não estão levando em consideração e nem estão se sentindo culpados por isso (CPA 1, Grupo 5, informação verbal, 2021).

Há uma visão geral entre os entrevistados, que revela a não utilização dos relatórios de autoavaliação pela gestão como uma ferramenta diagnóstica, de tomada de decisão. Um dos fatores que contribui para esse resultado trata-se das respostas relatadas pelos gestores e a falta de políticas acadêmicas que atenda a essa expectativa. Fernandes (2018) aponta que para a efetivação de uma avaliação emancipatória é preciso ter comprometimento e disposição dos atores sociais, haja visto, que se trata um processo longo e árduo.

Em contradição as falas dos gestores da administração central, observa-se que a autoavaliação tem sido realizada para cumprir uma obrigatoriedade do Sinaes, a partir do momento que não cumpre a sua função. Conforme Dias Sobrinho (2010), a autoavaliação é um exercício com sentido pedagógico, que permite discutir os projetos, prioridades essenciais para a melhoria da qualidade da educação superior. Assim, a autoavaliação é o eixo condutor do planejamento da gestão na sua tomada de decisão.

Esses fatos relatados apresentam uma contradição do uso dos resultados da autoavaliação como ferramenta de gestão, uma vez que os dados quantitativos demonstram que a autoavaliação tem sido positiva, por outro lado as entrevistas se revelam contrárias a esse resultado. Na contradição, os elementos devem ser verificados de forma conjunta, para que seja possível refletir sobre determinada ideia, haja vista que sua análise implica uma complexidade maior. Esse pensamento é compartilhado por Cury (1986), que vê a contradição como

[...] destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior (p. 30).

Frente ao exposto, os elementos contraditórios estão em luta, visando à superação. Logo, eliminar um dos aspectos da contradição acaba com a sua essência, que se sustenta justamente nessa relação de forças. Dando continuidade a essa análise segue a consolidação dos resultados apontados nos relatórios de autoavaliação da UEG (2016 e 2019) sobre o desenvolvimento institucional.

**Tabela 4 – Consolidação do Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019)**

Eixo 2: Desenvolvimento institucional	Percentual das respostas %													
	Ótimo		Bom		Regular		Ruim		Péssimo		Inexistente		Desconheço	
	2015	2018	2015	2018	2015	2018	2015	2018	2015	2018	2015	2018	2015	2018
Gestão/central	12,7	28,2	50,0	58,3	30,9	13,6	5,6	0	0	0	–	0	0,8	0
Gestão/campus	11,8	17,5	53,9	54,9	25,2	22,6	5,4	2,3	1,7	0,2	–	0,2	1,8	2,2
Docente	14,6	12,4	51,8	45,4	23,8	26,3	4,8	6,5	2,1	2,0	–	1,0	2,9	6,2
Discente	11,3	18,5	42,6	43,0	30,8	22,5	8,4	4,7	3,8	2,1	–	1,0	3,1	8,1

Fonte: Relatório de autoavaliação (CPA/UEG, 2016, 2019)

No que se refere ao Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional – Dimensão 1, visa a analisar a missão e PDI. No relatório da autoavaliação deixa claro a importância do conhecimento da missão institucional universitária. O movimento se faz diante dos resultados e a relação com o desenvolvimento institucional. A partir dos resultados apontados na tabela acima, percebe-se que nesse Eixo há uma diferença entre o ano de 2015 e 2018. No ano de 2018 o percentual de Ótimo e Bom foi de 86,5%, contra 62,7% do ano de 2015. E quanto aos gestores de campus, esse dado também aumentou, sendo em 2015 é de 65,7% e em 2018 72,2%. Esses dados podem inferir que melhorou o desenvolvimento institucional da UEG. Todavia, no que tange aos docentes referentes ao mesmo período esse número em 2015 foi de 66,4% e diminuiu para 57,8% em 2018.

Mesmo assim, apresenta-se como potencialidade a participação da comunidade acadêmica nas discussões e na elaboração de propostas para o PDI da UEG, sendo que juntos o bom e ótimo somaram mais de 50% do total. E a importância da articulação desses planejamentos com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional.

Todavia, o PDI/PPI expirou desde 2019, em 2022 iniciou uma discussão sobre o tema, como já dito anteriormente. A tomada de decisão da gestão está associada ao planejamento. Para tanto, a CPA recomenda aos gestores criar ações para divulgar o PDI na comunidade

acadêmica, visto que houve respondentes em todos os segmentos que desconhecem a Missão e o PDI da UEG. Em contradição, no relatório de 2019 essas fragilidades apresentam-se como potencialidades. Adequação e efetividade do plano estratégico de trabalho do campus em relação ao projeto pedagógico institucional da UEG e aos projetos pedagógicos dos cursos ofertados.

A avaliação descrita no documento do PDI da UEG (2010-2019), em um determinado trecho “[...] considera as diferentes dimensões institucionais; entre elas, obrigatoriamente, as seguintes: a missão e o planejamento institucionais; e as políticas para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, bem como os recursos para a sua operacionalização” (p. 116). Em outro trecho sinaliza que a avaliação deverá levar em consideração

“[...] as responsabilidades sociais da UEG, particularmente no que se refere à sua política relativa à inclusão social, ao seu desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística, do patrimônio cultural e da comunicação com a sociedade, são também dimensões a serem consideradas” (p. 116).

Alguns pontos podem ser inferidos quanto a essa questão. Na prática a organização da gestão da UEG, tem ocorrido com a representatividade dos colegiados. Todavia, o colegiado até 2019 era composto pelos gestores dos *campi*/UnUn, muitos deles eleitos em sua região, graças aos acordos políticos. Para tanto, o colegiado superior na UEG não garante a autonomia universitária da IES.

Outro destaque, caso específico da UEG, no que trata do PDI (2020-2019), pode-se ver ações relacionadas a avaliação institucional/Planejamento, referentes a continuidade do Programa de Avaliação Institucional (PAI), que ocorreu até 2010. Planeja o desenvolvimento a 2ª Edição do Curso de Especialização em Avaliação Institucional, visando à formação de avaliadores. A implantação de Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs), em 11 UnUs e de cinco (05) na administração centralizada, com o objetivo de ampliar a equipe de pesquisadores para dar continuidade às pesquisas em Avaliação Institucional (PDI/UEG, 2010, p. 116). Entretanto, em 2011 com a entrada de um novo governo estadual, tais expectativas deixaram de existir. Foi criada a gerência de avaliação com novas ações e objetivos. Mais uma vez pode-se ver a interferência do governo na gestão da UEG.

Franco e Longhi (2021) asseveram que o PDI expressa a filosofia de trabalho e define a missão da IES, enquanto o PPI da instituição tende a atender aos quesitos de inserção regional,

organização didático-pedagógica e critérios para a sua definição. Aqui devem estar incluídos políticas de gestão e responsabilidade social da IES. Entretanto, com o fortalecimento do Enade e o enfraquecimento da avaliação institucional, em especial da autoavaliação institucional no contexto da UEG, interfere na autonomia institucional e docente. O processo avaliativo na Universidade busca por uma boa classificação nos rankings, direcionando toda a dinâmica do ensino para o Enade.

No governo de FHC (1995–2002), as universidades passaram a ser vistas mediante uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais para a gestão, organização, natureza e papéis sociais. Assim sendo, o processo de reconfiguração das universidades públicas, a partir da década de 1990, implicou em alterações substantivas nos padrões de eficiência da gestão e na produção do trabalho acadêmico, ganhando centralidade nesse período. Assim sendo, sobre o planejamento estratégico, pode-se afirmar que,

[...] formulações políticas e teóricas, bem como medidas e ações concretas de “planejamento estratégico”, tendo em vista significativo processo de “remodelação organizacional”, sob óticas diversas. Em que pesem as diferentes posições políticas ideológicas presentes nos debates, começam a ocorrer mudanças organizacionais com a finalidade de produzir modificações nos perfis e nos projetos de desenvolvimento das universidades, no sentido de torná-las mais “ágeis, eficientes e produtivas” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004, p. 252)

Para tanto, esse processo de reconfiguração das IES vem alterando paulatinamente natureza, a organização e a gestão dessas instituições, sobretudo das universidades públicas. Nesse contexto de política de resultados, a IES em estudo, passa constantemente por avaliações governamentais (federal e/ou estadual) referente aos parâmetros da educação superior, bem como por prestação de contas com órgãos fiscalizados, pela mantenedora, como também com a sociedade. A imposição de uma gestão gerencial incentiva a centralidade dos sistemas de avaliação e regulação; o aumento ao acesso de novos públicos anteriormente excluídos; a diversificação de instituições, cursos e percursos acadêmicos; o ensino à distância; a parceria universidade-empresa por meio do fomento à inovação tecnológica; dentre outros. A seguir apresenta-se a consolidação do relatório de autoavaliação, que trata do Eixo 3, Políticas acadêmicas.

**Tabela 5 – Consolidação do Eixo 3 (Políticas Acadêmicas) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019)**

Eixo 3: Políticas Acadêmicas	Percentual das respostas %													
	Ótimo		Bom		Regular		Ruim		Péssimo		Inexistente		Desconheço	
Segmentos	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019
Gestão/central	23,5	27,6	45,9	61,5	22,4	9,2	4,0	0,0	1,0	1,5	0	–	3,1	0,0
Gestão/campus	13,0	16,8	47,6	50,8	26,4	25,2	6,8	3,3	2,2	1,3	0,9	–	3,9	0,4
Docente	10,7	10,0	44,8	41,3	28,8	30,6	6,9	8,4	2,8	3,1	1,6	–	5,9	4,7
Discente	10,8	19,4	41,0	45,5	32,4	23,2	8,7	4,7	3,8	2,2	0,7	–	3,0	0,7

Fonte: Relatório de autoavaliação (CPA/UEG, 2016, 2019)

O Eixo 03- Políticas Acadêmicas - Dimensão 02, que trata da dimensão política para o ensino, pesquisa e extensão foi avaliada como potencialidade por todos os segmentos da comunidade acadêmica. A opção “bom” para as respostas dessa dimensão tiveram o maior índice em todos os segmentos, variando de 30,52% respondidos pelos técnicos administrativos a 61,54% respondidos pelos gestores, ambos da administração central. Essa opção teve, também, mais de 50% de respostas dos segmentos dos docentes temporários, gestores e técnicos administrativos dos Campus. Somando as marcações nas opções “ótimo” e “bom” alcança a média geral de 64,5%.

Portanto, essa dimensão caracteriza-se como potencialidade nesta universidade. São potencialidades: concepção de currículo e inovação relativa à área de conhecimento/estudos; organização didático-pedagógica: planos de curso e de disciplinas, metodologias de ensino aprendizagem e avaliação de aprendizagem; políticas institucionais e ações acadêmico administrativas efetivadas na UEG para o desenvolvimento da pesquisa ou da iniciação científica, tecnológica, artística e cultura; articulação entre ensino, pesquisa e extensão visando a garantir uma formação humanística e profissional sólida na UEG; articulação entre a graduação e pós-graduação na UEG. No entanto, existe uma crítica dos gestores locais e docentes quanto a existência de um currículo único para a universidade. Dessa forma, não se leva em consideração aspectos quantitativos e qualitativos em uma universidade interiorizada e *multicampi* requer “[..] vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criando alternativas de ação para eventuais surpresas” (GATTI, 2012, p. 68),

transformando e compreendendo a realidade. Diante do exposto, não se pode descartar, portanto, que os resultados apresentados podem representar interesses particulares quanto as políticas públicas adotadas pela UEG. Os gestores podem receber pressões, no sentido de favorecer a operacionalização das políticas públicas.

No Eixo 03 – Dimensão 02, a CPA solicita a partir da análise crítica e reflexiva de todos os dados, envolvendo as questões abertas, a revisão da política institucional de graduação. Visa à viabilização da lotação do docente em uma única sede/campus, onde ele disponha de condições mínimas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Reformulação no que tange ao acompanhamento do trabalho docente quanto a oferta de cursos em distintos períodos nos *campi*. Os cursos que têm se mostrado obsoletos em função de sua extensão física e da eleição do período noturno como o único onde ocorrem propostas de novas disciplina. Reavaliação da política institucional de graduação, a fim de analisar a viabilidade de apresentação de novos cursos nos *campi*, dando maior possibilidade de escolha para os candidatos. Promover maior envolvimento da comunidade acadêmica em projetos que apresentem relevância científico-social e que sejam capazes de incrementar o desenvolvimento regional e não somente para o cumprimento de carga horária docente. Um maior aprofundamento do conceito de pesquisa acadêmica, promovendo o incremento de editais para a realização de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* nos *campi* do interior do estado. É importante ressaltar que esses argumentos representam as comunidades locais. Nesse sentido, não se pode descartar a influência do contexto local na hora da operacionalização dos relatórios, ao considerar que os dados quantitativos são favoráveis a política intrínseca na UEG.

Com efeito, a avaliação foi instituída para orientar as políticas públicas para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. Podem ainda contribuir para a formulação de políticas institucionais, possibilitando a articulação do planejamento e avaliação, e, conseqüentemente, a melhoria do desenvolvimento institucional. A seguir a consolidação do Eixo 4, que trata das políticas de gestão.

**Tabela 6 – Consolidação do Eixo 4 (Políticas de Gestão) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2016, 2019)**

Eixo 4: Políticas de Gestão	Percentual das respostas %													
	Ótimo		Bom		Regular		Ruim		Péssimo		Inexistente		Desconheço	
Segmentos	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019
Gestão/central	37,2	16,0	42,2	39,8	16,6	33,3	2,2	7,41	0,6	2,8	–	0,0	1,1	0,0
Gestão/campus	22,2	14,2	47,8	40,7	18,9	24,9	5,0	8,3	2,78	5,7	–	0,9	3,2	4,3
Docente	20,8	15,2	46,6	35,1	21,4	26,5	5,9	9,6	3,9	5,2	–	1,1	1,5	2,6
Discente	13,1	21,1	39,2	42,9	28,6	21,7	7,0	2,8	4,0	4,4	–	1,3	8,0	9,6

Fonte: Relatório de autoavaliação (CPA/UEG, 2016, 2019).

Quanto ao Eixo 04 – Dimensão – 06 trata da organização e gestão da instituição, refere-se ao funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios. Avalia os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da gestão, em especial nos órgãos colegiados, as relações de poder entre as estruturas acadêmicas e administrativas e a participação nas políticas de desenvolvimento e expansão institucional. Acerca dessa Dimensão, a CPA recomendou a reitoria rever as estratégias de formação da equipe gestora da instituição no que tange à ciência, quanto às responsabilidades e prerrogativas relativas à função, bem como das penalidades referentes ao descumprimento de suas funções regimentais. Pode-se observar nesse ponto, o rigor da punição como eixo orientador da demanda operacional. Tal perspectiva, caracteriza o Estado gerencialista intrínseco na comunidade acadêmica da universidade. Por isso, a organização da gestão pode ser um instrumento de regulação social.

Nesse aspecto, a tabela mostra que o percentual quanto ao “ótimo” diminuiu entre o ano de 2016 para a análise em 2019, sendo que na gestão central, caiu de 37,2% para 16% no que trata do quesito “ótimo”. Em relação ao quesito regular dobrou no ano de 2019 com 33,3% em relação ao 2016 com 16,6%. Esses resultados podem ser vistos nos outros segmentos, com exceção dos discentes. Outro ponto a ser observado que 2,8% da gestão central e 5,7% da gestão dos *campi* considerou a organização e gestão da instituição péssima. Segundo Boneti (2018) entre o pretendido e o resultado em relação a uma política pública podem andar separados, diz

respeito ao seu caráter. Assim, podem ganhar ou não a aceitabilidade. Na maioria das vezes as mudanças na organização da gestão institucional podem provocar uma troca dos sujeitos, beneficiando alguns segmentos em detrimento de outros, dependendo da conjuntura.

No Eixo 04 – Dimensão 10 – sustentabilidade financeira. Essa dimensão avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmica com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas. Nesse quesito foi recomendado a Pró-reitora de gestão financeira criar mecanismos para informar à comunidade acadêmica acerca do contingente de recursos destinados à manutenção dos *campi*. As IES são avaliadas frequentemente pelos seus desempenhos acadêmicos e pelas suas atividades administrativo-financeiras. Esse é um campo de disputas políticas no interior da universidade, ao ser considerado de alto custo para a IES. Os processos decisórios estão submissos às regras institucionais do Estado, representado por um grupo político economicamente dominante.

A CPA propõe rever critérios de distribuição e montantes de recursos, destinados aos *campi* da UEG, tendo em perspectiva sua sustentabilidade financeira e o atendimento ou financiamento das demandas mínimas de funcionamento de cada IES. Para a GerAI desenvolver estudo avaliativo sobre as condições de funcionamento da UEG tendo em vista a necessidade de cumprimento das metas estabelecidas em seu PDI, também considerando sua missão institucional, destaca-se o

[...] planejamento geral da UEG em conformidade com os resultados e/ou recomendações da autoavaliação institucional. Ocorrência de melhorias na UEG com base nos processos de planejamento e de avaliação institucional. Eficiência do processo de autoavaliação institucional no campus: sensibilização, coleta de dados e devolutiva dos resultados. Apropriação e efetivação de ações e mudanças, pelo campus, em decorrência dos resultados do processo de autoavaliação. Eficácia da autoavaliação institucional no campus: análises posteriores, divulgação e discussão de resultados (UEG/CPA, 2019, p.15).

A disposição para analisar os resultados da autoavaliação preconizada nos relatórios é preciso considerar a transparência das informações alcançadas. O relatório sinaliza que de um ciclo para outro houve mudanças no que se refere a relação do planejamento da gestão a partir da avaliação. Um participante da gestão central respondeu a essa questão:

[...] lamentavelmente a Universidade ainda carece com um trabalho de planejamento, nós estamos tentando agora de alguma maneira fazer a correção disso, então o que a gente tem procurado fazer é usar os indicadores, usar os resultados, usar a avaliação da autoavaliação para ajudar no planejamento das ações para infraestrutura (G1, Grupo1, informação verbal, 2020).

Todavia, na visão dos coordenadores gerais e setoriais esse resultado é contraditório. Um coordenador de campus assinalou, “os resultados da autoavaliação lamentavelmente, dentro da UEG ainda não existe a consciência da importância do processo de avaliação. A preocupação que a gente percebe ainda é o Enade porque aí é uma repercussão nacional” (CS2, Grupo 2, informação verbal, 2020).

Acerca dessa temática, pode-se verificar a contradição entre os dados percentuais preconizados nos relatórios e o processo de análise e reflexão de autoconhecimento da instituição. Diante dessa situação um membro da CPA já havia chamado a atenção que as comissões próprias de avaliação têm gerado relatórios muito estéreis que vão para uma estante. São inúmeras páginas com dados percentuais sem análise e reflexão. Assim a avaliação, está sendo construída e consolidando-se com base na contradição entre as ações voltadas aos interesses individuais, justificadas como interesses coletivos. Com efeito, a autonomia universitária seria fundamental para a resolução desse problema. Entretanto, a CPA/UEG está sendo regulada por um modelo de avaliação que configura um mecanismo de controle institucional, com adoção de uma política de alocação de recursos por meritocracia. No entanto, percebe-se a contradição que permeia a autoavaliação institucional, ao considerar que a CPA muitas vezes não é, de fato, autônoma para avaliar a instituição, tampouco para registrar tudo no relatório que será disponibilizado ao MEC.

Pode se inferir que a autoavaliação tem contribuído muito pouco ou quase nada no sentido de aportar desenvolvimento institucional em que as instituições levariam seus resultados para os núcleos de planejamento para estruturação de uma proposta e depois validação dessa proposta ou adesão dessa proposta junto à comunidade. Segundo Gatti (2000, p. 94), “avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia”.

Um entrevistado da coordenação de campus, levantou outro problema já discutido nessa pesquisa, a falta de recursos, a centralização da tomada de decisão na gestão central. Com certeza, porque não adianta prevêê, se não tem como provê, né? Exatamente, como que eu

planejo, né?” (CS7, Grupo2, informação verbal, 2020). É por meio do planejamento traduzido em números no orçamento, que se estabelece metas com a equipe, dando assim uma visão clara de onde a empresa pretende chegar dentro daquele período. Assim, sendo quanto a gestão central e dos *campi*, recomenda-se rever as estratégias para dar a conhecer os resultados do processo de autoavaliação institucional à comunidade uegeana, bem como as ações implementadas pelos gestores a partir das recomendações feitas às instâncias institucionais.

Para a GerAI, indica criar estratégias para avaliar a efetividade do processo de socialização das informações relativas às ações implementadas a partir das recomendações feitas pela CPA, tendo por base o instrumento de autoavaliação institucional aplicado anualmente na UEG. Os resultados da avaliação devem possibilitar traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior do país, sendo os dados obtidos utilizados para orientação institucional e efetividade acadêmica e social.

**Tabela 7 – Consolidação do Eixo 5 (Infraestrutura) referente aos segmentos da comunidade acadêmica da UEG (2017, 2020)**

Eixo 5: Infraestrutura	Percentual das respostas %													
	Ótimo		Bom		Regular		Ruim		Péssimo		Inexistente		Desconheço	
Segmentos	2017	2020	2017	2020	2017	2020	2017	2020	2017	2020	2017	2020	2017	2020
Gestão/central	16,8	30,3	50,7	49,4	22,7	13,9	6,4	2,9	1,8	0	–	6,8	1,5	2,1
Gestão/campus	13,1	13,3	47,4	43,7	27,9	25,3	6,8	6,9	3,9	3,1	–	6,2	2,9	6,4
Docente	12,4	7,3	45,9	31,8	27,4	28,7	7,2	14,1	3,1	8,3	–	5,4	3,9	4,3
Discente	11,8	11,1	38,6	33,3	31,9	28,4	9,9	11,9	4,8	8,8	–	5,1	3,4	4,3

Fonte: Relatório de autoavaliação (CPA/UEG, 2017, 2020)

O relatório da autoavaliação considera infraestrutura física como um dos eixos de avaliação. A dimensão 7 infraestrutura física foi avaliada pelos gestores como potencialidade visto que 5,0% avaliaram “ótimo”, 36,7% “bom” e 29,6% “regular”, somando 71,4%. Os gestores que avaliaram ruim e péssimo somaram apenas (28,6%) dos respondentes. Nessa direção percentual os outros segmentos somaram entre “ótimo” e “bom” quase 50%. Não foi apresentado nenhuma fragilidade. Esse resultado dos dados expostos no relatório de autoavaliação 2017/2020 no que se refere a infraestrutura, contradiz os relatos dos gestores nas entrevistas.

Está previsto na meta 14 do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE/GO, 2015-2025), dentre outras, assegurar que as IES do Sistema Estadual de Educação Superior sejam

reequipadas com novos equipamentos e tecnologias; estimular a adequação tecnológica e os programas de utilização de tecnologias, de modo a assegurar os modernos recursos tecnológicos a serviço das Instituições de Educação Superior.

A contradição está na divergência entre a fala dos entrevistados e o resultado do relatório de autoavaliação institucional, e o que propõe como política de Estado. No relatório mais de 71,4% consideram a infraestrutura da UEG entre “ótimo” e “bom”. Pode-se inferir que as respostas podem ter uma visão individual e não coletiva da IES. E ou que os gestores não acompanham os resultados da infraestrutura nos relatórios da autoavaliação. Frente a essa afirmativa, o desenvolvimento da contradição também aponta para uma esfera da história, ou melhor, para a condição de existência da contradição. Em conformidade com o pensamento de Marx e Engels (1996) consideram a coletividade ilusória. A educação superior, assim como a avaliação foi se construindo e se consolidando com base na contradição entre as ações voltadas aos interesses individuais justificadas como interesses coletivos.

Em uma pesquisa realizada por Campos (2019) em relação aos quais processo avaliativos contribuíram para a aquisição de livros e outros materiais didáticos. Os percentuais indicados na pesquisa apresentam com 61,3% a avaliação *in loco* realizada pelo CEE/GO, seguido do processo de autoavaliação com 41,9% e o Sinaes com 25,8%. O sistema aqui representa aquisição a partir dos resultados do Enade.

No que se refere a aquisição de móveis, equipamentos e estrutura tecnológica indica a autoavaliação com 54,8% e o processo avaliativo do CEE/GO 41,9%, seguido do Sinaes com 16,1%. Em relação entre os processos avaliativos e construções de espaços físicos (salas, laboratórios, gabinetes, bibliotecas, auditórios e outros), reformas e acessibilidade, autoavaliação aparece em primeiro lugar com 54,8%, o CEE/GO com 51,6%, seguido do Sinaes com 29%.

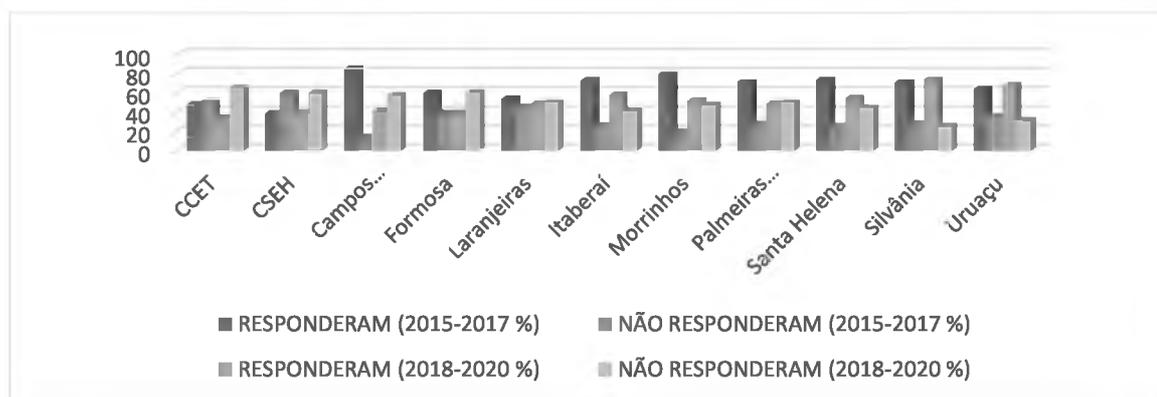
Os dados da pesquisa alinhados aos resultados do relatório de autoavaliação demonstram a ingerência entre o conhecimento da gestão sobre os resultados das pesquisadas. A gestão afirma não ter retorno do relatório de autoavaliação. Nessa direção representantes da gestão central, apontam que “Então, existe uma cobrança da gestão desse retorno” (G, Grupo 1, informação verbal, 2020). De acordo com a gerente de avaliação institucional (G, Grupo 1, informação verbal, 2020) da UEG orienta aos membros da CPA de cada *campus*/UnUn a apresentar o relatório na semana do planejamento e ainda é apresentado o relatório geral no Conselho Universitário e o documento fica disponibilizado no *site* da UEG.

## 5.2 Interfaces entre o esperado e os resultados da autoavaliação

A avaliação institucional visa envolver todos os segmentos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição. A avaliação é vista como um processo global, contínuo e sistemático e, também, participativo. Nessa conjuntura, a proposta da UEG vai ao encontro do que preconiza o Sinaes. Os respondentes do relatório de autoavaliação são os sujeitos da comunidade acadêmica da UEG, segue a divisão dos Eixos proposto pela NT /2014. Todavia, pode se ver na análise dos dados dos relatórios dos *campi/UnUn* que são contraditórios com as falas das entrevistas respondidas nessa pesquisa.

A primeira contradição está posta na participação dos sujeitos envolvidos na autoavaliação. Ao consolidar os dados dos respondentes no relatório geral (2015–2017) e (2018–2020) observa-se a seguir que a participação tem sido efetiva nos *campi/UnUn*. Segue o gráfico com a consolidação do percentual de respondentes e não respondentes por *campus/UnUn*.

**Gráfico 3 – Consolidação do percentual de respondentes e não respondentes do relatório de autoavaliação institucional por *campus/UnUn* do ciclo de (2015–2017) e (2019–2020) (UEG/CPA).**



Fonte: Relatório final de autoavaliação (UEG/CPA, 2017, 2020).

Os *campi/UnUn* apresentaram um percentual médio de 65,9 %)de respondentes no ciclo (2015–2017) e no ciclo (2018–2020) obteve 43% aos questionários, percentual considerado satisfatório. O número de respondentes no ciclo (2015–2017) foi maior, entretanto, no ciclo (2018–2020), teve a pandemia, com o isolamento e afastamento da comunidade acadêmica da IES.

Nessa direção um dos gestores demonstra, pelo sentido que dá aos processos avaliativos, que considera importante a participação da comunidade acadêmica na autoavaliação.

Todos nós damos muito valor à avaliação institucional, então todo todos os anos na época da avaliação a gente faz uma força-tarefa, para conscientizar, para clarificar para os alunos principalmente e para os outros colegas, não agora, que agora não tem mais necessidade disso, da necessidade da avaliação (CS1, Grupo 3, informação verbal, 2020).

A autoavaliação oferece uma possibilidade para que a instituição se conheça e se compreenda na contribuição da tomada de decisão pelos gestores. Segundo Cunha (2005), a instituição precisa se mobilizar e acreditar na autoavaliação como eixo estruturante do seu processo avaliativo.

As decisões são tomadas diante o aspecto econômico e quantitativo, sem levar em consideração o contexto histórico social dessas unidades previstos na autoavaliação. Para tanto, nessa seção se faz uma análise das UnUn e campus relacionados na pesquisa empírica de acordo com os eixos de análise.

#### a) Desenvolvimento institucional e políticas acadêmicas: Eixo 2 e 3

Esse item trata do desenvolvimento institucional e a implementação de políticas acadêmicas nas UnUn e *campi* da UEG, com ênfase nas instituições selecionadas para a pesquisa. Na análise de cada relatório dos campi/UnUn, conta com a avaliação de cada curso. A seguir apresenta-se a consolidação em formato de porcentagem os resultados em cada curso de acordo com as respostas que trata do Eixo 2 e 3.

**Tabela 8 – Consolidação do percentual de respostas por curso dos Eixo 2 e 3 no ano de 2015 (UEG/CPA 2015)**

Curso	Campus/UnUn	2015 (%)					
		Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Inexistente
Física	CCET	4,3	33,1	33,4	12,6	6,2	7,5
Administração	CSEH	9,3	32,0	32,6	16,0	5,6	4,5
Geografia	Formosa	24,4	41,2	11,8	3,4	15,1	4,2
Estética e Cosmética	Laranjeiras	9,1	42,1	29,0	11,5	5,1	3,3
Pedagogia	Campos Belos	8,3	38,3	34,6	9,9	4,8	4,1
Pedagogia	Itaberaí	10,5	29,9	38,9	10,6	5,4	5,6
Ciências Contábeis	Morrinhos	79,3	20,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Agronegócio	Palmeiras de Goiás	10,3	38,0	31,7	11,5	5,1	3,4
Matemática	Santa Helena	14,1	59,0	18,1	2,9	0,3	5,6
Administração	Silvânia	21,3	49,5	20,7	1,9	0,0	6,6

História	Uruaçu	2,3	33,0	35,8	20,1	5,9	2,8
----------	--------	-----	------	------	------	-----	-----

Fonte: Relatório de autoavaliação (CPA/UEG/2015).

A UnU Campos Belos oferece uma visão significativa de toda a avaliação institucional. Primeiro teve a participação do gestor com um total de 100% de respostas, em seguida a participação efetiva dos docentes ao responder o questionário, e o interesse em ser parte atuante, com um total de 92% de respondentes. Quanto aos discentes, o percentual de 74% de respondentes, bastante representativo, dado ao quantitativo maior de integrantes do grupo. Assim, em maior número de participação respondendo os questionários foram os gestores, seguido dos docentes e em menor percentual de participação está o segmento dos discentes.

Acerca da tabela apresentada, todos os cursos aqui representados têm o maior percentual no que trata do “bom” com uma média de 35,2%. Somando-se ao “ótimo” com 17,5% e ao “regular” com 28,6% garantem 81,3% do total dos respondentes no Eixo 2 e 3. No que se refere ao “inexistente” tem a menor média (4,5 %), seguido do “péssimo” (4,8 %), e do “ruim” (9,7%). Nesses dois Eixos que tange o desenvolvimento da instituição a implementação de políticas institucionais podem ser considera potencialidade nos cursos.

Na análise dos relatórios a seguir, o que chama a atenção, trata-se da alto percentual entre ótimo, bom e regular, ultrapassando sempre o total de 50%, portanto, tem -se a falta de fragilidades tão reforçado nas entrevistas. Esse fato ocorre tanto no relatório consolidado de (2015–2017) e do (2018–2020). Nesse sentido, a autoavaliação tem um papel importante na gestão, ao produzir informações, criar mecanismos para articular o planejamento em diversos setores institucionais.

A análise dos cursos ocorre na área de licenciatura: História, Pedagogia, Matemática, Física e Geografia. Na área do bacharelado, ficaram dois cursos, o de Administração e um de Ciências Contábeis, e um na Agronomia. E na área de superior de tecnologia ficou representado pelo curso de Estética e cosmética dos diferentes *campi*/UnUn.

O curso de Ciências Contábeis atingiu os 100% de participação na autoavaliação, com 79,3% no “ótimo” e 20,7% no “bom” faz parte do *campus* de Morrinhos. Entretanto, é um curso que está ameaçado com a nova estruturação da UEG, haja visto, que conta com um professor efetivo. Esse aspecto também que pode ter influenciado no resultado da autoavaliação. Em se tratando de uma gestão com práticas gerencialista e clientelista, os professores contratados podem se sentir pressionados a responder o questionário. E ainda com medo de perder o emprego, podem ter respondido o processo avaliativo positivamente para não se sentirem ameaçados. As tensões e contradições que envolvem o processo avaliativo na UEG

transcendem o ideal e o real. O método marxista parte da realidade em si e concebe o ser social e sua reprodução como uma totalidade existente. Sua análise parte da captura do movimento do real em seus nexos particulares, avançando em um processo dialético para se chegar à totalidade.

Assim sendo, a importância da análise qualitativa dos dados, emerge no contexto histórico, contraditório da UEG. Essa situação adversa no campus Morrinhos pode ser vista também no curso de pedagogia, campus de Itaberaí com a metade de seus docentes em contrato temporário. O resultado conta com 10,5% marcaram a opção “ótimo”, 29,9% “bom” e 38,9% “regular”. De uma maneira geral a avaliação dos cursos nos relatórios da CPA está entre bom e ótimo, contradizendo as entrevistas e o histórico da UEG.

A contradição está presente nos diversos campi/cursos da Universidade como parte do próprio método dialético. Essa concepção retira a percepção do indivíduo como um resultado histórico e o coloca como simplesmente um resultado abstrato da natureza. Contudo, argumenta Marx (1982) que “quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo e, portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence” (p. 4). Dessa forma, os resultados estatísticos alinhados ao contexto histórico da UEG apresentam a subsunção do trabalhador ao Estado.

Ao se tratar de uma instituição *multicampi*, possui características diferentes, para tanto, apresentar os planos de ações mediante os resultados dos questionários mostra que a avaliação institucional é uma importante ferramenta para promover melhorias no campus. De acordo com respondentes em todos os segmentos dos *campi/UnUn* (CCET,CSEH), nesse eixo apresentou insatisfação ao que se refere a articulação e coerência entre o PDI e as atividades exercidas na UEG e nas ações de práticas institucionais adotadas na UEG, voltadas para o atendimento dos estudantes. De acordo com os discentes foi observado, nesse eixo, além da insatisfação no que se refere ao não cumprimento da missão da UEG, do não conhecimento do PDI e PPI para com a sociedade interna e externa. No ano de 2015, a CPA recomendou palestras informativas anuais para os discentes e docentes a fim de conhecer o PDI e o PPI bem como discussões para que se possa obter diferentes pontos de vista, com o objetivo de promover ações de inclusão da UEG tanto interna como externamente. Análise dos dados do questionário do Gestor Recomendações/providências indicadas pela CPA/UnUn CSEH, é de criar um grupo de trabalho, formado pelos gestores, a fim de articular e tornar mais coerente o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, à sustentabilidade, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.

Nos espaços destinados a observações no questionário de autoavaliação, no que se refere a Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional Docente destaca-se: a UEG deveria diminuir o número de campus (Unidade acadêmica), de modo a adequá-la ao número de professores qualificados para garantir seu funcionamento com qualidade. Enquanto a UEG trabalhar em palco político com a abertura indiscriminada de campus sem a mínima estrutura, todos os recursos serão diluídos sem o devido retorno. Assim sendo, essa fala levanta outra tensão e contradição da UEG, que trata da manutenção e criação de campus e cursos de acordo com a vontade política dos donos do poder no estado de Goiás. As análises realizadas até então, empírica e teórica da UEG, apontam para uma gestão patrimonialista e clientelista, dessa forma, tal afirmativa deve ser levada em consideração. Hipoteticamente as tomadas de decisão da gestão da UEG a partir dos resultados apontados nos questionários de autoavaliação podem ser frágeis diante desse contexto.

Ao analisar o Eixo 3, nos *campi*/UnUn no que se refere aos docentes e gestores, é considerado potencialidade, a articulação e coerência entre o PDI e o PPI com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Mas, contraditoriamente apresenta como fragilidade a articulação e coerência entre o PDI e as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. No Eixo 3 no CCET, no que se refere ao discente, não houve potencialidades nesta dimensão e se repete as fragilidades.

Já na UnUn CSEH a análise dos dados do questionário do docente, discente recomenda providências indicadas pela CPA/campus para criar um setor de comunicação no campus para contribuir na construção de uma melhor imagem da UEG perante a sociedade. Propõem criar programas efetivos de acessibilidade, acolhimento aos discentes e apoio psicopedagógico e envolver os docentes nesses programas; criar um projeto de acompanhamento dos egressos da UEG, bem como uma oportunidade para que possam apresentar as suas experiências após concluírem os respectivos cursos. Essas observações demonstram uma maior maturidade de análise nessa unidade, contribuindo para o processo reflexivo da missão e da identidade da universidade.

No que tange a Dimensão 2 - Política para ensino, pesquisa e extensão, não foram apresentadas fragilidades por parte dos discentes para. A opção “bom” para as respostas dessa dimensão tiveram o maior índice em todos os segmentos, variando de 30,52% respondidos pelos técnicos administrativos, a 61,54% respondidos pelos gestores, ambos da Administração Central. Essa opção teve, também, mais de 50% de respostas dos segmentos dos docentes temporários, gestores e técnicos administrativos dos *campi*. Somando as marcações nas opções

“ótimo” e “bom” alcançam a média geral de 64,5%. Portanto essa dimensão caracteriza-se como potencialidade nessa universidade. Sendo a resposta “ótimo” com 18,4% dos respondentes e “bom” corresponde a 46,1% de respondentes. Entretanto, a CPA recomenda que cada vez mais os gestores utilizem os dados gerados pelas avaliações internas e externas para elaboração dos planejamentos anuais, como parte das orientações do Sinaes, numa perspectiva de uma avaliação formativa.

De acordo o relatório de autoavaliação do campus Formosa, visa contribuir para a transformação qualitativa da educação superior, o melhoramento acadêmico pedagógico e maior eficiência na gestão. A seguir, de forma resumida, são apresentadas as recomendações propostas pela CPA/campus Formosa, dentre elas: elevação da qualidade das ações, atividades e produtos da UEG. Implementação de políticas de apoio institucional, de apoio financeiro institucional tanto para docentes, quanto discentes. Desenvolvimento das ações acadêmico-administrativas considerando sempre os resultados da avaliação interna e externa. As recomendações expostas pela CPA de Formosa no curso de Geografia vislumbram uma universidade autônoma e democrática propondo ações que caracterizam um processo mais idealista. Para o idealismo objetivo segundo Politzer (1957),

[...] o universo é a ideia materializada, e antes do universo havia primeiramente o espírito que descobre o universo. Em resumo, verifica que o espírito e o universo se 36 encontram em transformação contínua, mas conclui que são as transformações do espírito que determinam as transformações da matéria (p. 151).

O idealismo também pode ser considerado dialético porque considera que a totalidade, não é uma harmonia simples: ela é a síntese da unidade e da negatividade (CAMRGO, 2018). Assim sendo, os *campi*/UnU selecionados, apesar de não ter sido apontadas fragilidades recomenda-se que requerem melhorias e/ou investimentos está relacionado a implementação na UEG de incubadoras de empresas e de empresas juniores. Programas de atendimentos aos estudantes: apoio psicopedagógico, programa de acolhimento ao ingressante, programa de acessibilidade ou equivalente.

Nessa conjuntura, foi solicitado pelos docentes, maior valorização dos professores coordenadores de pós-graduação, com melhor atribuição da carga horária ou alguma espécie de gratificação, para fortalecer a pesquisa na universidade. Os discentes reclamaram a falta de laboratórios para aulas e procedimentos práticos. Solicitaram uma melhor política de

divulgação das atividades científicas, especialmente no que se refere a bolsas e programas de iniciação científica. Todavia, não pode inferir quantitativamente se essas solicitações tenham cunho representativo de respondentes, ao considerar que foram utilizados os termos “alguns”, “pediram”, “reclamaram”.

No relatório da CPA ao que se refere ao corpo docente tem posições contraditórias. Considerando o quadro de caracterização dos *campi*/UnUn, é perceptível as diferenças quanto a qualificação dos professores. A UEG na sua característica *multicampi*, apontam potencialidades e fragilidade. Como potencialidade foi destaque a qualidade dos professores, porém também sinalizam que a estrutura é completamente inadequada. Em contradição, em outro relatório contradiz a fala anterior, afirmando que em relação ao ensino, são poucos professores comprometidos em dar uma aula de qualidade. Com essa afirmativa sugere o desenvolvimento de um plano de formação aos professores. Assim sendo, a CPA solicita mais compromisso da parte de alguns professores, mais atenção às faltas de professores. E maior apoio em relação aos materiais de aprendizado, maior número de computadores (UEG/CPA, 2015).

A análise apoiada no método de Marx nessa discussão, destaca o movimento das opiniões colocadas pelos sujeitos. A totalidade entendida como complexo de múltiplos determinantes de um fenômeno; a contradição refere-se ao contínuo movimento dos fenômenos, haja vista que as categorias são sempre históricas e transitórias e a mediação concebida como conexão entre as interfaces do fenômeno (PAULO NETTO, 2011). Assim sendo, é preciso pesquisar, analisar o fenômeno na sua totalidade, contradições e mediações na sua historicidade.

Outro destaque nos relatórios se refere aos comentários no espaço aberto sobre a infraestrutura, haja vista, que nesse período se trata da avaliação do desenvolvimento institucional e políticas institucionais. Entretanto, os respondentes alinham a relação de um bom ensino com a melhora de sua infraestrutura como, por exemplo: maior número de salas reestrutura os laboratórios, consertar as capelas, construção de um espaço de convivência, construir uma biblioteca decente que tenha acesso livre aos diversos periódicos e revistas e criar mais cursos para estimular a entrada de maior número de alunos.

## **b) Políticas de gestão e a avaliação institucional**

Ao que se refere ao ciclo (2015–2017), no ano de 2016 não tem os relatórios específicos de cada campus/UnUn no site da UEG, consta os dados no relatório final consolidado em 2017. A gerente de avaliação não soube responder, e para alguns gestores ao serem perguntados, não

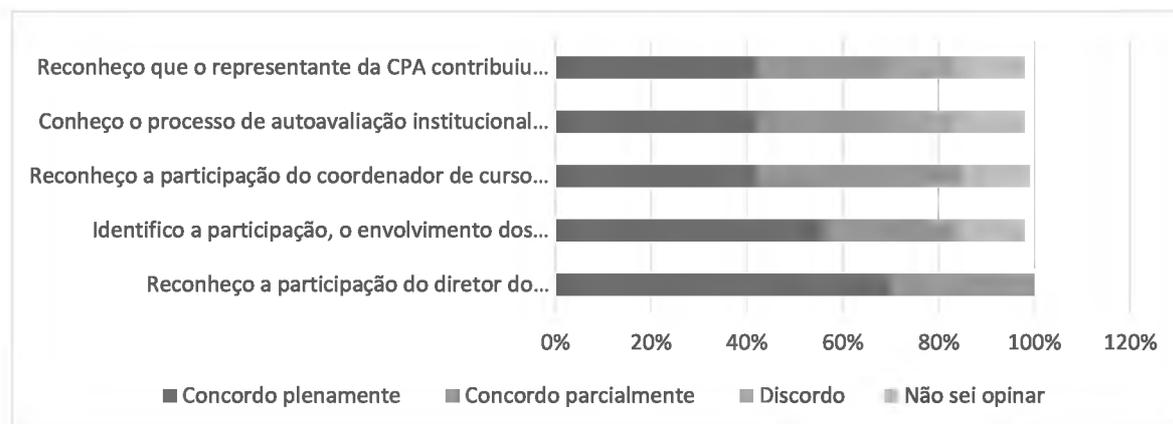
tenham conhecimento. Conforme descrito no relatório consolidado, a dimensão de políticas de gestão e avaliação institucional foi bem avaliada, considerada potencialidade na instituição. Para tanto, como já apresentado na análise da seção 5.3, essa dimensão que trata do planejamento e avaliação no ciclo de 2016, foi considerada positiva, na compreensão de serem instrumentos integrados, elementos de um mesmo continuum, partícipes do processo de educação superior. No ano de 2019, sobre o Planejamento e Avaliação Institucional tem-se a predominância da opção “bom” em quase todos os segmentos pesquisados com exceção dos gestores e técnicos administrativos da Administração Central.

Na visão dos gestores a administração da UEG é transparente e democrática. Em contrapartida para os docentes é considerado uma fragilidade. Para tanto, a CPA orienta promover melhorias e/ou investimentos em uma gestão institucional da UEG democrática, colegiada e transparente. Propõe a melhoria da comunicação e circulação de informação institucional em todos os níveis da UEG. A CPA indica que os membros da comissão nos *campi/UnUn* desenvolvam ações, no sentido de superar as fragilidades encontradas e manter as potencialidades apresentadas. Esse modelo se repete ao longo do relatório.

Essas duas dimensões acarretam mudanças na reestruturação acadêmica. Entretanto, a esse respeito, Felix e Gallina (2011) apontam que nem todas as IES conseguem conciliar os resultados de avaliação em prol da melhoria da qualidade da gestão e do planejamento institucional. Uma das dificuldades encontradas segundo as autoras, é estabelecer a cultura participativa na avaliação.

Em uma visão geral dos docentes concordam em mais de 60% que a autoavaliação tem sido concretizada no âmbito institucional. Entretanto, um dos grandes problemas da avaliação institucional “está na dissociação entre os resultados e reflexões obtidos a partir da avaliação e a interação com a gestão e os seus planejamentos, sobretudo institucionalmente (D7, Grupo 5, informação verbal, 2020).

A seguir a visão dos docentes dos *campi/UnUn*, no que tange a prática da autoavaliação na UEG.

**Gráfico 4 – Autoavaliação institucional na prática da UEG, na visão dos docentes**

Fonte: elaborado pela autora, com base nas respostas do questionário *google forms* (UEG, 2021)

De acordo com os dados apresentados, na visão dos docentes que representam os *campi/UnUn*, 42% concordam plenamente, no que se refere ao conhecimento da autoavaliação no seu campus. Quanto a participação do diretor respondeu com 70%, seguido de 28% que concordam plenamente com a efetivação dos gestores nesse processo. E por fim a participação da CPA com 56% de concordo plenamente na implementação da política de autoavaliação institucional no *campus/UnUn*.

É oportuno afirmar que em relação aos docentes a política de avaliação tem surtido efeito no *campus/UnUn*. Todavia, é caso de atenção ao que refere ao envolvimento do coordenador de curso nesse processo, e a participação efetiva da CPA. Que vai ao encontro dos relatos nas entrevistas. Muitos apontam a falta de um representante da CPA efetivo e com credibilidade para apontar as recomendações. E que o coordenador setorial de cursos, nem sempre participa do processo.

### c) Infraestrutura e financiamento no contexto de Estado gerencialista: Eixo 5

No ano de 2017 e 2020 foi analisado o Eixo que trata da infraestrutura. A dimensão 7infraestrutura física foi avaliada pelos gestores como potencialidade visto que 5,03% avaliou como “ótimo”, 36,71% como “bom” e 29,66% “regular”, somando 71,4%. Os gestores que avaliaram ruim e péssimo somaram apenas 28,6% dos respondentes (CPA, UEG, 2020).

Contrariando a média das IES, no *campus CET* (UEG/CPA, 2017), porte 1, localizado em Anápolis tem média, 28,4% dos cursos consideraram os itens “ótimo” e “bom” no ano de 2017. Desses dois itens a porcentagem maior é de bons não ultrapassando 26%. Entretanto, 50,4% dos cursos consideram os itens “regular” e “ruim”. Desses dois itens a porcentagem maior é de “regular” não ultrapassando 32%. Vale ressaltar que o Curso de Arquitetura e

Urbanismos possuem o menor índice para “ótimo” e “bom”, que foi de 18,12% e que o Curso de Química modalidade licenciatura possui um maior índice de “regular” e “ruim”, com 52,61%. Em relação ao item “péssimo”, houve uma média de 16,6% de escolha pelos respondentes nos cursos. Apenas no curso de Arquitetura e Urbanismo houve um grau de insatisfação maior que foi de 23,21%, entretanto, tem reclamações destinadas a falta de infraestrutura.

Na segunda maior UnUn da UEG em número de alunos e cursos, a CSEH, porte 2, também localizada em Anápolis foi apontado pelo segmento docente e discente a necessidade de ampliação do acervo bibliográfico, também reiterada pela CPA local. E ainda a melhoria da infraestrutura. Essas reivindicações podem ser vistas, portanto, em todos os relatórios analisados. De uma maneira geral em relação ao segmento Gestor foi o que apresentou o maior nível de satisfação (79,41%). O item mais mal avaliado na infraestrutura foi as condições de Energia Elétrica (66,67% de insatisfação), fator esse que limita inclusive as condições de climatização das salas de aula. Assim sendo, ao se tratar de universidades públicas no Brasil, infraestrutura acaba sendo um grande problema, devido ao sucateamento vivido por elas, principalmente no que se refere às suas condições físicas, que geram obstáculos para o bom andamento das atividades acadêmicas. E a justificativa sempre está relacionada a falta de recursos, enraizada nas histórias das universidades. Em face, Oliveira (2020) aponta em seus estudos que os recursos relacionados a investimentos são, muitas vezes, insignificantes ou inexistentes, e as tentativas de aumentar isso recaem apenas como políticas de governo, e não como políticas de Estado.

Os membros da CPA recomendam de acordo com os itens observados em relação a eixo infraestrutura, providenciar um processo de manutenção nos espaços físico já existente, priorizando a obtenção dos elementos básicos para funcionamento deles. Indicam a ampliação dos elementos da infraestrutura como biblioteca, rede *wifi*, laboratórios, instalações físicas para professores e alunos, com manutenção do mesmo para que essa infraestrutura não se deteriore (UEG/CPA/CET, 2017). Todavia, as solicitações estão contrariando o que preconiza o Sinaes quanto aos quesitos de qualidade e ao CEE/GO no que se refere a infraestrutura.

A partir das análises realizadas até o momento, essas reivindicações da comunidade acadêmica continuaram no segundo ciclo analisado (2018–2020). Para que o processo avaliativo tenha êxito é importante que se tenha uma devolutiva da avaliação. A despeito dessa temática, estudos recentes sobre a avaliação institucional têm revelado, a não consideração desses Conselhos como locus privilegiado de verificação, além da minoração da sua

importância como órgão colegiado constitutivo do Sistema Estadual de Ensino (MENEZES, 2015).

A análise a partir do método histórico-dialético-histórico-dialético permite inferir que sobre a realidade parte do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresentam à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto (PIRES, 1997). Conforme o pensamento marxista a interpretação da realidade ocorre e acordo com a compreensão de cada um, como possibilidade teórica (instrumento lógico). Cada um tem um olhar diferente da instituição.

Para tanto, consta no relatório de autoavaliação escrito pela CPA que

[...] não há reclamações em nenhuma área ou necessidade deixada sem se buscar solução. Todos estão satisfeitos com a estrutura do Campus. Todos demonstraram em suas avaliações, satisfação com a infraestrutura e demais itens pesquisados. Há qualidade e trabalho executado com esmero (UEG/CPA, 2017).

Nessa direção a coordenação local afirmou que sempre mobilizou bem o pessoal para participar, não ficava só a cargo do representante da CPA, mas toda a gestão abraçava a causa. Todavia, não é mencionado o uso dos resultados da autoavaliação como ferramenta de gestão.

No modelo de gestão gerencial, é Estado que define as leis e as políticas públicas. O regime de propriedade típico é público-estatal, já que não se delega decisões estratégicas com poder extroverso. Envolvem o interesse público, mas o Estado concorre com o setor privado. É preciso buscar maior eficiência e eficácia para a gestão (BRESSER-PEREIRA, 2000).

Apesar das melhorias recentes, ainda existem muitos problemas de infraestrutura, como falta de aparelhos de data shows, laboratórios (por sinal, em péssimas condições), quando não há falta de reagente ou aparelhagem eles estão vencidos ou são reaproveitados. As chamadas "gambiarras" são uma realidade no estabelecimento. Essa observação se repete em outros relatórios de cursos em relação as recomendações/providências indicadas pelos representantes da CPA do *campus* ao curso de Física, vai ao encontro das solicitações do *campus* como um todo.

### 5.3 Medidas adotadas pela gestão para implementar as indicações propostas pela Comissão Própria de Avaliação

O uso dos resultados é de caráter estritamente político, diretamente dependente das perspectivas e dos compromissos institucionais. Ele dá sentido ao processo avaliativo pela gestão. Nesse sentido, o processo de avaliação só terá efeito transformador sobre a instituição universitária quando for diretamente associado ao processo de tomada de decisões políticas em função dos resultados produzidos pela avaliação como aponta Dias Sobrinho (2008).

Para subsidiar a análise dos resultados da autoavaliação como ferramenta de tomada de decisão pelos gestores foi utilizado os dados disponibilizados no relatório de situação e resultados de gestão (2012–2018) da UEG. Na averiguação da concretização dos dados, houve uma verificação das Atas das Plenárias do Conselho Universitário (CsU) de 2015 a 2021. Conta com o PDI (2010–2019), os documentos disponibilizados pelas Pró-reitorias e ainda sob a análise dos relatórios de autoavaliação. A análise da comunidade acadêmica ocorreu nos moldes de entrevista aos gestores, no que tange a administração central, local e de curso e ainda os membros da CPA. Quanto ao questionário foi aplicado aos docentes. A reflexão foi realizada a partir dos cinco eixos da autoavaliação institucional e a relação com as categorias de análise *a priori* e *a posteriori*.

O relatório de autoavaliação da UEG segue as orientações oriundas do PDI. Para tanto, faz-se uma análise considerando essas premissas. Em face da complexidade da UEG e de sua organização (MORIN, 2002), esclarece que as contradições caracterizam o modo de ser da atual sociedade. A UEG constata um desenvolvimento desigual, com características muito distintas. Em decorrência, dessas questões apontadas, torna-se imprescindível indagar a reflexão da análise a partir da sua missão. A gestão da missão da educação superior constitui-se em tarefa essencial nos sistemas e em que instituições se desenvolve (FRANCO; LONGHI, 2021)

Existem questões fundamentais que envolvem a gestão do conhecimento, da tecnologia, da inovação, da sustentabilidade, bem como a forma da instituição cumprir a sua finalidade em relação à ciência e à educação. Nessa perspectiva, a gestão da missão da educação superior se concretiza ao garantir, por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão uma atitude de vigilância (BORDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010). Todavia, se constatou ao longo desse estudo, que a gestão da UEG está materializada em ações gerenciais, meritocráticas, em um Estado caracterizado por uma política clientelista e patrimonialista.

Diante do exposto Belloni *et al.* (2003) expõe que no Brasil e no exterior, estabelecem uma contraposição entre uma tendência meritocrática/de regulação/ de controle, atribuída ao

Estado, e uma concepção de avaliação institucional formativa/voltada para a transformação/acadêmico-crítica, defendida por representantes da comunidade acadêmica das universidades. Nessa dualidade da avaliação entre meritocrática/reguladora e formativa/transformadora, ocorre a seguir algumas reflexões quanto a gestão da UEG.

Dos onze gestores setoriais entrevistados, três afirmaram que fazem uso dos resultados da autoavaliação na condução do planejamento de gestão, porém com observações. Apontam a falta recurso e orçamento para as UnUn/*campi*. Um outro gestor, disse que foram questões muito pontuais, raramente havia informações, opiniões.

Busquei atender as solicitações de técnicos e dos docentes e discentes. Foram poucos relatos, ficaram mais no plano, assim, de coisa que eu também concordo sabe? É estruturar melhor a biblioteca, é um laboratório de informática que funcione melhor, é computadores mais ágeis na sala dos professores (CS1, Grupo 2, informação verbal, 2020).

Para esse grupo de gestores os relatórios e seus resultados, são uma ferramenta para a busca da qualidade dos cursos. A crítica em geral realizada pelos gestores envolvem a infraestrutura como fragilidade. Entretanto, em uma análise qualitativa dos resultados é possível perceber algumas sinalizações referentes as questões didáticas e metodológicas. Todavia, os gestores representam a avaliação institucional como uma forma de diagnóstico da qualidade, entretanto, priorizam os aspectos físicos. Nesse sentido, a percepção dos gestores corrobora com a análise dos sujeitos que falta políticas de reestruturação e financiamento para a expansão da UEG.

Em um outro grupo, quatro disseram usar parcialmente o uso dos resultados como ferramenta para a tomada de decisões, entretanto, suas respostas se resumiram em: utilizo caixinha de sugestões e reclamações para os alunos em seu campus. Outro gestor salientou sobre as reclamações sobre a secretaria acadêmica. Disse ter resolvido esse problema com a informatização da secretaria na sua gestão. É possível perceber uma subjetividade nas respostas, em se tratando mais de reclamações advindas no cotidiano da comunidade acadêmica, do que de fato uma análise do relatório de autoavaliação e um planejamento de gestão. Dessa forma, é possível observar que o gestor compreende a autoavaliação como um questionário do nível satisfação dos docentes e discentes. Usando uma fala de um dos entrevistados da CPA/UEG, assim sendo, não seria necessário elaborar um documento com mais de 100 páginas para identificar o óbvio, a falta de estrutura física, vistos a olho nu.

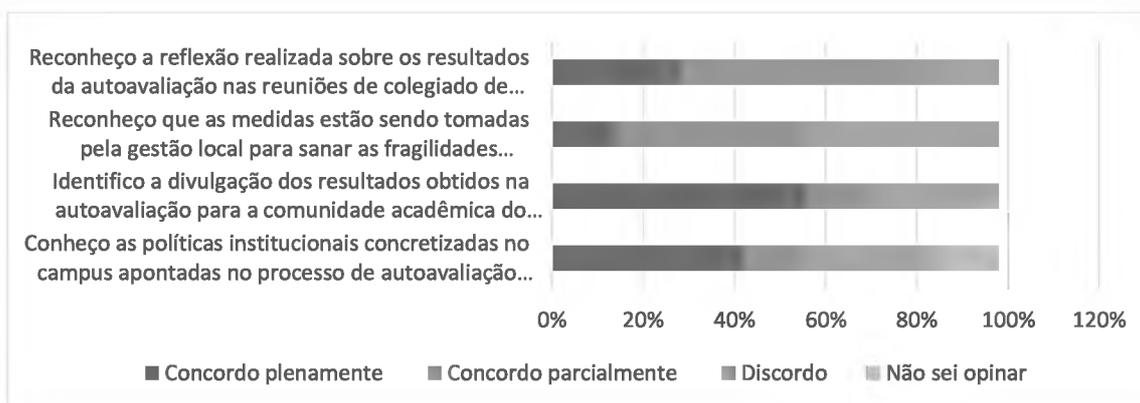
E por fim, aqueles que responderam literalmente que não usam os relatórios de autoavaliação no planejamento de suas ações a frente do campus/UnUn. As observações elencadas permitiram identificar as variáveis como potenciais barreiras ao uso dos resultados pelos gestores, revelando amplo foco de necessidades de melhorias e intervenções. Diante do exposto, um representante da CPA assinalou.

Eu vejo muita maquiagem nos resultados. Ao ponto de um chefe maior, um reitor dizer: “Eu não aceito esse resultado tem que ser mudado” gente, vamos cumprir a regulação, né? E uma das grandes falhas que eu percebo aí, diante da regulação, é porque a regulação fala que a CPA, por exemplo, ela tem que ter autonomia, ela não pode ser subordinada a ninguém (CPA2, Grupo 4, informação verbal, 2020).

A subordinação da CPA a reitoria não tem contribuído muito para a materialização de sua autonomia. Esse relato e outros assinalados nesse estudo acerca dessa temática, reproduzem o Estado patrimonialista/clientelista imbuído na tomada de decisões da autoavaliação. Para tanto, Andrade (2019) aduz que a autoavaliação resulta em um relatório detalhado que deve conter análises, críticas e sugestões e configura-se como um importante instrumento para a tomada de decisão na medida em que concebe uma discussão coletiva sobre a instituição pelos sujeitos que a compõem, conferindo legitimidade, autonomia e significado a essa análise. Entretanto, o cenário identificado por um representante da CPA revela que o uso formativo dos resultados da autoavaliação na UEG se reduz a pesquisas de satisfação, contribuindo pouco para a gestão universitária.

As respostas demonstram a visão contraditória dos gestores quanto ao olhar da autoavaliação. Esse processo, portanto, representa um desafio para as IES brasileiras e especificamente para a UEG. A questão é reconhecer que as respostas não são opostas confrontadas exteriormente, mas são interiores um ao outro – preceito da identidade dos contrários. A seguir um gráfico com o olhar dos docentes sobre o uso dos resultados da autoavaliação.

**Gráfico 5 – Uso dos resultados da autoavaliação institucional na visão dos docentes da UEG**



Fonte: elaborado pela autora, com base no questionário aplicado aos docentes da UEG via *google forms* (UEG, 2021).

Pelo olhar dos docentes, 40% reconhecem as políticas institucionais concretizadas no campus apontadas no processo de autoavaliação institucional. No que se refere a identificação e a divulgação dos resultados obtidos na autoavaliação para a comunidade acadêmica do meu *campus/UnU* pela CPA, 56% responderam concordar plenamente. Destaque para o reconhecimento que as medidas estão sendo tomadas pela gestão local para sanar as fragilidades apontadas nos relatórios de autoavaliação institucional, foi marcado 14% no que se refere a concordar plenamente. Enquanto reconheço a reflexão realizada sobre os resultados da autoavaliação nas reuniões de colegiado de curso no meu *campus/UnU*, o resultado do concordo parcialmente foi majoritário, com 42%. Acerca do olhar dos docentes pode inferir que o processo avaliativo na UEG ainda é um desafio a ser resolvido, entretanto tem sido discutido nos colegiados. Em conformidade com essa discussão, Leite (2005) assevera que para que a participação seja efetiva, ocorra uma avaliação emancipatória, deve corresponder ao conjunto de três pontos: “a formulação de interesse de participantes, a persuasão e o estabelecimento de uma grande política” (p. 116). Para tanto, a discussão, os debates em prol da avaliação nos colegiados da IES podem contribuir para uma melhor reflexão da instituição. Assim sendo, a investigação numa perspectiva dialética tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de permitir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

Por sugestão dos docentes, a UEG precisa efetivamente demonstrar que a avaliação institucional realizada anualmente tem de fato contribuído para ações práticas por parte da administração central para melhorias nos diversos setores da universidade. A socialização e

discussão dos resultados da autoavaliação é realizada na semana de planejamento, no entanto deveria envolver membros da congregação nas discussões do plano estratégico para os *campi*.

#### **a) Planejamento e avaliação institucional no contexto da gestão da UEG**

O Sinaes constitui-se como documento orientador o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um de seus principais eixos de referência. O PDI é entendido como componente central para o acompanhamento da proposta institucional, tendo sido definido como instrumento de planejamento e gestão.

De acordo com Griboski (2014),

[...] a partir da compreensão de avaliação como processo, estabelece-se a articulação entre a missão da IES e seus objetivos, pois esses elementos integrantes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) direcionam sua posição social e configuram a sua identidade, elevando seu grau de comprometimento com a qualidade da educação (p. 44).

O processo avaliativo da UEG ocorre desde sua criação como universidade. Diante de situações críticas e contradições a avaliação faz parte da história da instituição. Reconhecida pelos seus aspectos gerencialistas, com foco no uso dos resultados, vem se estabelecendo nessa perspectiva de uma avaliação performática. A gestão de uma IES para exercer sua autonomia universitária é preciso planejar suas práticas, ou avaliar o seu funcionamento, haja visto, quando ela não se apropria dessas ações, serão desempenhadas por agentes externos.

De acordo com as orientações do Inep (2014) a autoavaliação, em consonância com o PDI da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela CPA, mas que envolve todos os sujeitos que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores

Foi possível inferir nessa análise que a gestão por iniciativa de uma comissão de reestruturação da UEG, busca mecanismos institucionais para alavancar a qualidade dos cursos, a partir das notas do Enade e do CPC, indicadores de avaliação externa. Esses indicadores têm sido utilizados pela gestão para regular a oferta de vagas dos cursos. Essa tendência é resultado de um processo de avaliação permanente dos cursos, interno à UEG, realizado pelos GTs,

visando o aprofundamento da discussão da reestruturação da universidade, discutido nos capítulos 3 e 4.

As decisões são discutidas junto ao CsU, com vistas a um programa de reestruturação que contenha junto às comunidades universitárias nos vários campi espalhados pelo Estado. Para tanto, a regulação na UEG tem ocorrido a partir de uma avaliação performática, numa perspectiva de Estado-avaliador, sob a orientação do GT de Redesenho da UEG.

Diante dessas medidas, o CsU via Resolução nº 804, de 29 março de 2017, decidiu pela suspensão de vagas em cursos com nota 1 no Enade ou duas vezes consecutivas notas 2 no Enade ou CPC. Pelo resultado divulgado pelo MEC, em 9 de outubro de 2018, um total de 36 cursos da UEG deveriam ter suas vagas suspensas por pelo menos um ano, para tratativas de compromissos de melhoria ou real demanda social para sua continuidade.

É imprescindível que a gestão estruture sistemas de informação para apoiar o processo de tomada de decisão na oferta de vagas de cursos de graduação. Todavia, todas as iniciativas nessa perspectiva têm cunho gerencialista/neoliberal, com foco nos resultados. São estabelecidos um conjunto de mecanismos que permitem que os gestores de uma organização prestem contas e sejam responsabilizados pelo resultado de suas ações. Foram levantadas informações relevantes em relação as atividades acadêmicas, no que se refere ao número de docentes efetivos, qualificação, matrículas, entretanto, o que pesou nessa tomada de decisão foram os resultados obtidos no Enade e CPC dos cursos. Nesse panorama, o Estado se mantém como protagonista, todavia, é metamorfoseado para garantir uma regulação que torne exequível o controle mediante o elo envolvendo financiamento-fornecimento-regulação (AFONSO, 2009).

No processo de discussão sobre a manutenção de alguns cursos, e dada a necessidade de qualificação do gasto público, medidas de redesenho institucional, a partir da qualidade dos cursos oferecidos e adequação do oferecimento às potencialidades regionais, poderão ensejar a transformação de alguns *campi* em polos de educação a distância. Para explicar esse processo, Afonso (2009) contextualiza as políticas no contexto britânico de ascensão do *New Labour*/Terceira Via, ao afirmar que

[...] o governo identificou a avaliação como um componente significativo na sua trajetória de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada (p. 140).

A avaliação é vista como instrumento para aferição de resultados em detrimento da reflexão acerca do processo. Com efeito, este tipo de avaliação possibilita sanções que visam ajustar as IES, bem como suas práticas para qualificarem seus resultados nas avaliações. Na política de avaliação é chamada de *accountability*<sup>76</sup>, como consta no capítulo 1.

No documento de situação e resultados de gestão 2012-2018 da UEG, quanto nas atas do CsU, foi possível perceber ações da gestão no que se refere a algumas recomendações da CPA nos relatórios de autoavaliação. Todavia, nem o documento e nem as atas do CsU fazem menção ao uso dos resultados da autoavaliação institucional, e sim do documento do Redesenho e da UEG 5, como orientadores da autorização e renovação de reconhecimento de cursos.

Diante do exposto, pode-se perceber que a tomada de decisão da gestão ocorre a partir das avaliações externas, prevalecendo o Enade, como ferramenta de poder capaz de coagir, de modo ostensivo ou velado, os sujeitos envolvidos no processo educacional. Os resultados das avaliações em consequência, traçam o destino do trabalho realizado nas instituições as quais eles pertencem. Assim sendo, avaliações educacionais em larga escala possuem um viés performático de organização e interpretação de seus dados, sendo a redução de toda uma realidade complexa a um índice numérico.

Na perspectiva dos docentes da UEG entrevistados, um dos grandes problemas da avaliação institucional é a dissociação entre os resultados e reflexões obtidos a partir da avaliação e a interação com a gestão e os seus planejamentos, sobretudo institucionalmente. Na visão de outro docente resultados, do questionário, “a avaliação institucional sempre teve bons representantes na Unidade, mas nunca conseguiu ter os resultados de seu trabalho implementados pela gestão” (D1. Grupo 5, informação verbal, 2020). Nessa direção, um representante da CPA sinalizou que

[...] houve diversas situações em que os relatórios da avaliação institucional foram solenemente ignorados. O preenchimento dos questionários por parte da comunidade acadêmica gerava uma expectativa de mudanças que não ocorria na celeridade esperada. Diante de tal cenário o processo de avaliação ao longo do tempo foi se tornando burocrático ou como nosso colega Nelson Abreu Júnior dizia “meramente cartorário” (CPA 3, Grupo 4, informação verbal, 2020).

---

<sup>76</sup> Consoante Maroy (2013, p. 320), “tende a ser sinônimo de novas formas de regulação baseadas nos resultados que se propõem a substituir ou sobrepor as regulações burocrático-profissionais predominantes até o momento”.

O representante da CPA entende a avaliação como um processo de pesquisa, estudos aprofundados através de grupos focais, porém a centralidade do planejamento e da execução da avaliação não permitiam essas adaptações que diferenciaria o processo na unidade. Dessa forma a avaliação institucional era uniformizada não levando em consideração as particularidades de cada unidade, dificultando ainda mais aceitação perante o processo por parte da comunidade acadêmica.

Um representante dos docentes, reconhece que existe uma avaliação institucional, que são canalizados esforços e envolvimento da comunidade em realizá-la, percebe-se também uma descrença de alguns professores na participação, por acreditar que não terá efeito para mudanças, e que apesar de todo esforço para identificar as fragilidades e as fortalezas, esses dados não são utilizados para retroalimentar o processo. Ano após ano são identificados os mesmos problemas e não são implementadas ações para saná-los.

Contraditoriamente, ao fazer uma comparação dos relatórios de autoavaliação em relação as políticas implementadas na UEG, são convergentes. Todavia, ao verificar o uso dos resultados pela gestão em cada campus/UnUn, vê-se que não contemplou a todas as necessidades. A UEG é uma instituição *multicampi*, com 41 *campi* e com mais de 15.373 alunos matriculados na graduação. Averiguou-se que o processo de atendimento *in loco* ocorre parcialmente e gradativo.

Para o planejamento de gestão, a UEG está utilizando os resultados do Enade e o CPC dos cursos. Nessa perspectiva, a partir do relatório de reestruturação da UEG, nos anos de 2017 e 2018, diversos cursos sem muita procura foram substituídos por outros de maior demanda social e afinidade com as aptidões regionais e formação dos professores disponíveis dos cursos substituídos. Em contradição, a abertura desses cursos não estava prevista no PDI da UEG (2010–2019) mas sim, no plano de governo de Marconi Perillo, em seu quarto mandato (2015–2018). Pode-se dizer ainda que, só há contradição quando há movimento, para tanto, ela é o próprio eixo desse desenvolvimento.

A contradição na concepção marxiana é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Assim,

[...] os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1986, p. 30).

Entre 2016 e 2018, também foram substituídos cursos em vários *campi*/UnUn, visando atender melhor a demanda qualificada da cidade ou da região, em conformidade com as capacidades já instaladas ou em instalação na região. De acordo com a Resolução do CsU nº 772/2016 (UEG/CsU, 2016) Foram substituídos 9 cursos em 2016, 9 em 2017 e 12 em 2018. Os docentes têm consciência de que a avaliação fica prejudicada pelo momento atual, estadual e nacional, tanto na política quanto na educação visto, também, que a instituição está passando por reformas realizadas pelo Governo Estadual. Vejo que a autoavaliação tem por finalidade contribuir para o contínuo processo de aperfeiçoamento da instituição e pode contribuir para garantir a qualidade da educação oferecida em seus diversos cursos

**b) Inter-relação entre as políticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão: em busca da melhoria da qualidade**

No que tange a implementação das políticas acadêmicas nas IES públicas, primeiramente trata-se de responsabilidade do Estado em suas diferentes instâncias. As instituições devem apresentar planejamento, ordenamento das ações a serem implantadas. Todavia, a tomada de decisão da gestão se materializa em um espaço de disputas de interesse, muitas vezes, restrita ao tempo de duração de um governo.

A partir das análises realizadas, percebe-se que a qualidade é indissociável da avaliação e, da regulação, sendo possível identificá-la nos diferentes momentos históricos de construção da avaliação como política pública. Batista (2020) assevera que embora a qualidade seja sempre a finalidade e o objetivo do controle do Estado, na sua polissemia e relatividade vai se delineando e se apresentando de acordo com o contexto e as mediações que faz com os elementos históricos, materiais, ideológicos e sociais de cada tempo.

No cenário da UEG a qualidade vem se redefinindo a cada gestão com foco com o foco no atendimento ao cliente e no controle voltado para os resultados numa visão gerencialista. A implementação das políticas acadêmicas na UEG se caracteriza pela adoção de um grupo de trabalho com a finalidade de reestruturação da IES. A adoção do Enade e do CPC como mecanismos de avaliação de desempenho, assim a responsabilização passa para IES pelo baixo rendimento. Flexibilização da legislação que rege as diretrizes de avaliação na IES, como, por exemplo, a avaliação interna e externa. Com esse modelo de gestão busca retirar do Estado o papel de centralizar o processo decisório.

As políticas acadêmicas vêm associadas as políticas de desenvolvimento científico e tecnológico. No que tange esse Eixo, envolve ações voltadas para a graduação, pós-graduação. Refere-se a programas de bolsas (assistência estudantil, plano de carreira e formação docente), financiamento, fomento à pesquisa. A definição das políticas acadêmicas é feita por instrumentos legais, no caso específico da UEG, via aprovação no Conselho superior Universitário (CsU). Entretanto, como já apontado no capítulo anterior, o conselho não tem demonstrado autonomia nas tomadas de decisão.

Os cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu* são ofertas sazonais de uma universidade, não acarretando ônus perene ao orçamento da instituição. A partir de 2014, na UEG foi implementada nova política para a oferta desse tipo de curso, visando atender à grande demanda reprimida em todo o estado. Ainda nessa dimensão, docentes e discentes solicitaram mais cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* nos campi, na contribuição da formação dos profissionais nos relatórios de autoavaliação. Entretanto, a UEG não tem conseguido ampliar muito a sua oferta em todos os campi/UnUn, sendo ocasionado por falta de docentes qualificados e ou com carga horária disponível. Para eliminar esta contradição e atingir a superação deste movimento contraditório social é necessário a superação destas condições, somente assim haverá o avanço social.

A partir de iniciativas como essa, houve uma elevação do número de cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo que em 2016, foram criados 59, em 2018, foram criados mais 81 cursos distribuídos em diversos campus/UnUn. No ano de 2017, sob a Resolução CsU nº 863/ 2017, *ad referendum*, aprova a propostas de criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e de cursos de doutorado em programas de pós-graduação da UEG que especifica. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Geografia, *campus* Cora Coralina; Estudos Regionais, *campus* Iporá; Gestão, Educação e Tecnologias, a ser sediado na UEG *campus* Luziânia. Dessa forma, pode se ver que houve uma evolução da pós-graduação *lato sensu* na Universidade garantindo ganhos de qualidade para a sociedade goiana, com os professores efetivos e oferta gratuita. O mesmo avanço também pode ser visto na pós-graduação *stricto sensu*.

Para a realização de suas atividades finalísticas (ensino, pesquisa e extensão), a Universidade avançou na qualificação da oferta de cursos em nível de mestrado e doutorado. Em 2018 a Universidade chegou a 13 programas aprovados, com doze cursos de mestrado e dois doutorados, atendendo uma média de 3.788 alunos de pós-graduação *lato sensu* e 550 alunos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 29 alunos de doutorado e 521 alunos de mestrado, com 1.796 docentes (UEG, 2018). Com isso, a UEG passa a ocupar o 2º

lugar no estado de Goiás na oferta de pós-graduação *stricto sensu*, atrás apenas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em contradição, a universidade conta ainda com falta de docentes em diversos campi/UnUn e com professores especialistas. O número de mestres e doutores na UEG ainda precisa avançar, conta com o número mínimo de 1/3 exigido pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Quanto aos Programas de Bolsas para os cursos de Graduação da UEG tende a todos os campi/UnUn, de acordo com a proporção de alunos e cursos oferecidos. Tem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid<sup>77</sup>), Programa de Residência Pedagógica<sup>78</sup>, Programa de Educação Tutorial (Pet<sup>79</sup>), Programa de Mobilidade - Pmipes<sup>80</sup>, Programa de Bolsa Monitoria<sup>81</sup>. Em atendimento à assistência estudantil, a UEG conta com 80% dos seus discentes oriundos da rede pública e das camadas mais vulneráveis da população, com renda familiar de até dois salários-mínimos, sendo principalmente pretos e pardos e de cidades do interior goiano (UEG, 2020). Foi criado em 2013, o Programa Próprio de Bolsas, que tem como objetivo garantir aos graduandos as condições necessárias para que concluam com êxito a educação superior. Entre baixa e alta na evolução das bolsas de assistência estudantil. Segundo Almeida (2017, p. 6), historicamente “a extensão da escolaridade foi marcada por improvisos e precariedade, oferta insuficiente de vagas, baixo rendimento educacional dos que conseguiram frequentar a escola e restrições ao acesso de acordo com o pertencimento de classe social do indivíduo”.

No ano de 2016, sob a Resolução CsU nº 746/2016, foram criadas bolsas para os discentes regulares, sendo 20 bolsas para os cursos de graduação e 10 para os alunos de pós-

---

<sup>77</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), é uma iniciativa da Capes/ME para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (UEG/PRG, 2022).

<sup>78</sup> Programa de Residência Pedagógica se constitui num Programa Nacional de Formação de Professores financiado pela Capes/ME, tem como um dos principais objetivos contribuir com a formação de professores para a educação básica através de atividades desenvolvidas nos Estágios Supervisionados Curriculares Obrigatórios das licenciaturas (UEG/PRG, 2022).

<sup>79</sup> Programa de Educação Tutorial (Pet<sup>79</sup>), é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de cursos de graduação das IES do país, sendo um grupo por curso, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial (UEG/PRG, 2022).

<sup>80</sup> Programa de Mobilidade - Pmipes<sup>80</sup>, é resultante de um Acordo de Cooperação celebrado entre as Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Goiás (IPES/GO), com o intuito de fomentar a mútua cooperação acadêmica e propiciar aos estudantes de graduação regularmente matriculados em alguma das IPES/GO a possibilidade de cursarem componentes curriculares de seu curso, em qualquer uma das instituições signatárias, por dois semestres letivos consecutivos, podendo, em caráter excepcional e a critério das Instituições envolvidas, ser prorrogado por mais um semestre (UEG/PRG, 2022).

<sup>81</sup> O Programa de Bolsa Monitoria<sup>81</sup>, visa subsidiar discentes na superação de dificuldades de aprendizagem por meio de atividades de reforço, promovendo a interação acadêmica entre discentes e docentes. A atividade de monitoria é exercida sob a orientação de um docente, por discentes devidamente matriculados em Cursos de Graduação da UEG que atendam às exigências e condições dos editais de seleção (UEG/PRG, 2022).

graduação da universidade. Em 2018 sob a Resolução CsU nº 902/2018, *ad referendum*, cria a Bolsa Permanência aos estrangeiros, que será destinada a discentes estrangeiros refugiados, com visto humanitário ou oriundos de programas de mobilidade e que estejam em situação de vulnerabilidade econômica. A Bolsa Permanência Quilombola, visa apoiar a permanência de membros de comunidades quilombolas nos cursos de graduação da UEG, atenderam juntas 21 alunos. Entretanto, há que se ressaltar, ainda segundo Bourdieu (2007), que a universidade é um espaço onde ainda persiste e é possível visualizar a desigualdade e a segmentação sociais, uma vez que se legitimam as diferenças socioculturais entre os grupos.

A bolsa de desenvolvimento institucional, visa incentivar a atuação de discentes em atividades de graduação e pós-graduação com caráter técnico-acadêmico e em setores de interesse da UEG, atendeu 440 alunos. A Bolsa Conectividade, criada com vistas a apoiar o acesso à internet aos discentes em situação de vulnerabilidade econômica durante a crise de saúde pública ocasionada pela pandemia do novo coronavírus desde março de 2020, atendeu até o ano de 2021 cerca de 1.065 discentes. Nessa direção, Carvalho (2015) identifica a existência de várias políticas afirmativas que vem contribuindo de alguma forma para o cumprimento, pelo menos em parte dos compromissos firmados pelo governo, para com sua população, mas ainda não se concretizaram em sua totalidade ou foram interrompidos.

Foi criada a Bolsa de ação extensionista. Quanto a extensão na UEG teve em 2017, 773 ações executadas, em 2018, um total de 749 ações executadas, no ano de 2019, foram 613, em 2020, obtiveram 220 ações executadas (primeiro ano da pandemia), e por fim em 2021: 182 ações executadas (segundo ano da pandemia).

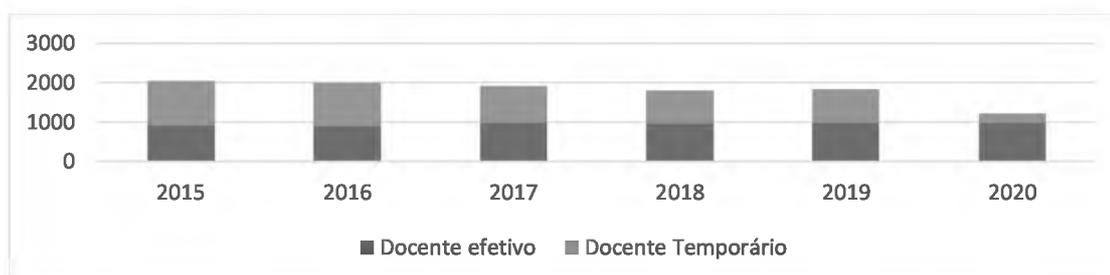
No relatório de 2020, os discentes reclamaram do programa próprio de bolsas que está em atraso e isto prejudica muito a continuidade das atividades de ensino de muitos colegas que necessitavam das bolsas para pagar o aluguel e alimentação. Reclamaram que a instituição “não pode deixar sem bolsa, sem ajuda para eventos culturais, de extensão e pesquisa, e melhores condições para os professores” (UEG/CPA, 2020, p.64). Explicaram que a falta de recursos financeiros prejudica a instituição em várias áreas. A comunidade acadêmica faz o possível para garantir um ensino de qualidade. No entanto, apesar das dificuldades a UEG é uma ótima instituição de ensino, poderia ser melhor se tivesse os recursos necessários para suprir as principais necessidades tanto do campus como dos alunos.

### **c) Políticas de gestão: entre a avaliação e a regulação**

Nesse cenário de investigação, as políticas de gestão têm se materializado entre o processo de avaliação e a regulação, na forma de expansão e interiorização da UEG. A expansão da UEG perseguindo o objetivo da interiorização e da democratização do acesso à educação superior em Goiás, aconteceu majoritariamente com docentes em contrato temporário (contratos com prazo legal de até 12 meses, mas, na prática, com períodos superiores a 15 anos de duração). Com a realização dos concursos de 2010, 2014 e 2018, houve aumento considerável do número de docentes efetivos e correspondente diminuição de docentes em contrato temporário, embora o número destes ainda seja elevado.

A formação docente impacta na melhoria da qualidade do ensino, nesse sentido, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) prevê que o corpo docente deve ter no mínimo 30% de mestres e doutores. É recorrente na história da UEG ter um número alto de professores especialistas e contratados. Nesse sentido, na UEG ocorreu uma evolução nessa temática. A seguir apresenta um gráfico com a evolução de docentes efetivos de 2015 a 2020.

**Gráfico 6 – Evolução da quantidade de docentes efetivos na UEG (2015-2020)**



Fonte: Sistema gerencial de recursos humanos (UEG, 2022)

De acordo com o gráfico em 2012, primeiro ciclo coordenado pela gerência de avaliação, contava com 1.258 docentes contratados e 802 efetivos, representando (39 %) do total. No ano de 2015, que dá início a um novo ciclo, dividido por eixos, tem 920 efetivos e 1.121 temporários, representando (55%) da totalidade. E por fim o ciclo que se inicia em 2018 apresenta 969 efetivos e 884 temporários, (47%) e finaliza em 2020 com 229 temporários e, 984 efetivos, representando (81%). Percebe-se que o número de docentes efetivos foi aumentando a cada ano em relação aos temporários. Pode-se afirmar que o resultado da avaliação contribui para a melhora desse cenário. Houve um investimento no ensino da UEG. Tanto que, foi considerado por todos os segmentos uma potencialidade.

Com a realização dos concursos de 2010, 2014 e 2018, houve aumento considerável do número de docentes efetivos e diminuição de docentes em contrato temporário, embora o número destes ainda seja elevado, conforme apresentado no gráfico. Conforme visto na análise

dos *campi*/UnUn essa realidade de um número maior de docente temporário, ocorre geralmente em instituição mais interiorizada, de pequeno porte. Entretanto, ainda é uma fragilidade em diversos campus/UnUn. Em maior proporção, número de temporário maior que o efetivo tem Campos Belos e Palmeiras de Goiás, quase equipado o número de efetivo e temporário, Itaberaí, Silvânia e com um número pequeno de temporários, tem o CET, CSEH ambos em Anápolis, Formosa, Laranjeiras-Goiânia, Uruaçu e Morrinhos. Para tanto, essa é uma contradição materializada nos campi/UnUn da UEG. O método dialético baseado no que diz respeito à contradição, explicita que o movimento social é constante, operando dessa forma, como agente modificador externo. Pode-se inferir que tal aspecto nos atos de renovação de reconhecimento e credenciamento até então, não foi decisivo no processo de avaliação/regulação norteado pela avaliação *in loco*/CEE/GO e nem pela autoavaliação/ Sinaes. Entretanto faz parte dos insumos que compõem a nota do Enade e CPC utilizados pelo redesenho para reestruturar a UEG.

Em contrapartida essas questões estruturais e acadêmicas enfrentadas pela universidade, inclusive apontadas na Representação do Ministério Público, com a manutenção de contratos precários para professores para tempo determinado, o CsU da UEG aprovou a criação de novos cursos em novembro de 2017 para início em 2018. Inclusive o curso de Medicina (Resolução CsU n. 821/2017) em Itumbiara, sem professores efetivos na área. As ações da gestão da UEG apresentam contradições entre os resultados da avaliação e os processos decisórios. Contudo, o objetivo da gestão, muitas vezes é atender a interesses particulares do governo estadual, sem levar em consideração as condições mínimas para a implementação de determinadas políticas. Assim sendo, Marx e Engels (1999) contribuem para elucidar essa questão, concluindo que,

[...] os indivíduos procuram apenas seu interesse particular, que para eles não coincide com o seu interesse coletivo (o geral é de fato a forma ilusória da coletividade), este interesse comum faz-se valer como um interesse “estranho” aos indivíduos, ‘independente’ deles, como um interesse ‘geral’ especial e peculiar; ou têm necessariamente de enfrentar-se com este conflito, tal como na democracia (p. 49).

Por conseguinte, a luta política dos interesses particulares, que constantemente e de modo real chocam-se com os interesses coletivos e ilusoriamente tidos como coletivos, demonstra o controle e a intervenção do Estado nas determinações políticas da UEG. É diante dessa contradição entre a definição de interesse particular e coletivo que se consolida o estado

de Goiás. Nessa direção ao questionar o presidente do CEE/GO sobre a autorização de novos cursos na UEG, inclusive o mais recente, o curso de medicina, respondeu em relação a aprovação do curso de Medicina.

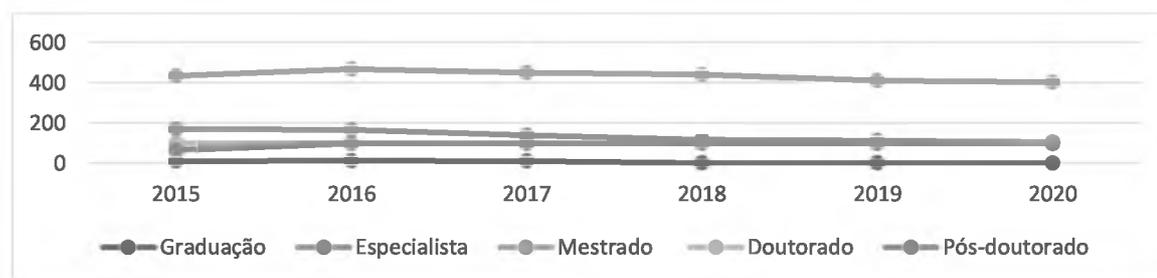
Em relação ao curso de medicina, a universidade tem a sua autonomia, em termos de criar o curso, depois é que ele passa pelo credenciamento e pela verificação, mas então é, então a gente faz essa discussão, não só dá questão dos Sinaes, mas também de todas essas outras normativas que são ligadas ao Ensino Superior (G1, P1, informação verbal, 2020).

Na implementação de novos cursos na UEG preponderou o interesse do governo estadual, político-econômicos e privatistas na abertura de novos cursos. Em face, os cursos foram abertos sem condições mínimas de funcionamento.

Com a intervenção do MP/GO a UEG publicou em fevereiro de 2022 novo edital do concurso público para provimento de vagas no cargo de docente de ensino superior para o preenchimento de postos e cadastro de reserva voltados para professores dos cursos da área da saúde oferecidos pela Universidade: Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Ciências Biológicas e Estética e Cosmética. Ao todo, são oferecidas 94 vagas. Os selecionados serão lotados de acordo com quadro de vagas distribuídas prioritariamente nos municípios de Itumbiara, Quirinópolis, Porangatu, Goiânia, Iporá e Ceres (UEG, 2022). Entretanto, mesmo com esse concurso realizado em 2022, os cursos da área de saúde ainda estão fragmentados.

Outro destaque de avaliação/regulação na UEG se refere a titulação de docentes que vem evoluindo ao longo da última década. A seguir a evolução em número dos docentes efetivos por titulação.

**Gráfico 7 – Evolução do número de docente em titulação de 2015 a 2020**



Fonte: Sistema gerencial de recursos humanos (UEG, 2022).

A UEG atende ao requisito legal, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece que a Universidade deve ter um mínimo de 1/3 de seu corpo docente composto por mestres e doutores. De acordo com o gráfico 7, em 2020 a UEG conta com 1.731 docentes, sendo 601 com titulação de mestres, doutores e pós-doutores, totalizando 33%.

O número de mestres, doutores e pós-doutores também aumentou na última década, havendo um crescimento de quase 10% no número de doutores entre 2015 e 2020. Para tanto, como exposto no Eixo 3, a UEG investiu em novos programas de pós-graduação, estabeleceu parcerias com outras instituições no oferecimento de cursos de mestrados e doutorados para o corpo docente.

Houve, também, a diminuição do número de docentes especialistas. Mas, ainda tem um número considerável nos *campi*/UnUn da UEG, como mostra o gráfico 7 e o quadro 7 no capítulo 4 por instituição. Portanto, ainda é considerado uma fragilidade em determinadas IES, mesmo sendo apontado como potencialidade no relatório de autoavaliação. Docentes somente com graduação ainda compõem o quadro funcional, porém em menor número a cada ano e em campus geograficamente mais distantes, para atendimento de tarefas mais específicas, tais como o acompanhamento de alunos portadores de deficiência.

Um fator que fragiliza a Universidade trata-se da limitação de um número de docentes por titulação, impõe uma diferenciação entre professores com a mesma titulação, rompe com o critério da isonomia e gera inúmeras insatisfações no corpo docente. O reitor pontuou, no que dizem respeito a fragilidades recorrentes no relatório sobre a parte acadêmica, um dos gestores da administração central da UEG assevera que, “já vem sendo corrigidos com a qualificação de proficiência” (G1, Grupo 1, informação verbal, 2020). Segundo Noleto (2018) essa fragilidade se estende ao campo da pesquisa acadêmica, pois professores que não são reconhecidos e valorizados por sua formação, seja em termos salariais seja no âmbito institucional e entre pares, se abstêm de participar de grupos ou núcleos de pesquisa. Isso denota o limite orçamentário que a UEG dispõe para o campo da pesquisa.

Considerada potencialidade no relatório de autoavaliação (2015–2017) e fragilidade nas entrevistas da gestão local (2020) se refere a falta de recursos destinados aos *campi* e UnUn. Em entrevista um gestor local apontou que

[...] nesses últimos anos, houve muito problema na questão financeira, considerando, mudança de governo, possa ter influenciado, para tanto, eu não consegui materializar nenhuma ação positiva com base nos, nos questionários, nos anseios de melhorias (CS5, Grupo 2, informação verbal, 2020).

De uma maneira geral os entrevistados pontuaram como fragilidade a falta de recursos para atender as demandas locais, no que tange as melhorias. Essa fragilidade se estende as melhorias estruturais de espaços acadêmicos com qualidade, quanto as condições básicas de biblioteca, laboratórios, pesquisas. Em uma fala, o respondente deixa claro, a falta muitas vezes de material para desenvolver nos laboratórios e livros importantes para o ensino.

Na contradição, os elementos devem ser verificados de forma conjunta, para que seja possível refletir sobre determinada ideia. O resultado positivo obtido do relatório de autoavaliação e os depoimentos dos entrevistados apontaram contradições e conflitos no desenvolvimento do processo de decisões na UEG. A análise dos resultados implica uma complexidade maior, haja vista, que não se deve colocar duas categorias em lados opostos e tentar eliminar aquela que se presume que seja o seu lado ruim. Assim, Cury (1998) vê os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. No movimento dos contrários, eliminar um dos aspectos da contradição acaba com a sua essência, que se sustenta justamente nessa relação de forças, que é uma prática na UEG.

Diante do exposto, historicamente a UEG sofre com a relação de forças, entre o poder de um Estado gerencialista e patrimonialista, que impacta muitas vezes nas decisões da Universidade. Sob a coerção e o controle em determinadas UnUn a vontade do Estado prevalece. Nesse prisma, depreendemos que a discussão que paira no uso dos resultados da avaliação deve situar o movimento histórico dos acontecimentos, para que assim seja possível captar o problema e articular o uso da teoria.

Outro destaque na avaliação dessa relação de forças, está no que tange às fontes de financiamento da UEG. Diante dos resultados obtidos no relatório de autoavaliação é positivo, enquanto na fala dos gestores é insuficiente em atendimento as necessidades dos *campi*/UnUn.

A principal fonte se dá por meio dos repasses do Tesouro Estadual, em razão da vinculação constitucional de 2% prevista no Inciso I do Artigo 158 da Constituição do Estado de Goiás. Cabe ressaltar que tal vinculação teve sua base de cálculo reduzida em 20%, para os exercícios de 2015 e 2016, nos termos da Emenda Constitucional nº 50/2014 (GOIÁS, 2014), e em 30% a partir do exercício 2017, conforme Emenda Constitucional nº 53/2016. Apesar do estabelecimento de percentual de vinculação de recursos do tesouro nos termos da Constituição, houve, ao longo dos anos, uma variação dos recursos que efetivamente foram repassados à Universidade (UEG/PrG, 2018, p.35). Cabe ressaltar que tal situação só configurou

descumprimento do repasse estabelecido pela Constituição Estadual no ano de 2012, haja vista que nos anos de 2015 e 2016 já estavam vigentes as Emendas Constitucionais nº 50/2014(GOIÁS, 2014) e 53/2016 (GOIÁS, 2016) que instituíram a DRE, reduzindo a base de cálculo, não acarretando ilegalidade, mas em contingenciamento parcial.

Nas entrevistas com os gestores dos campi, independente do porte do campus, quando perguntados quanto à autonomia financeira da UEG em relação ao Poder Executivo, as opiniões reconhecem que tem sido insuficiente para atender as demandas das IES. Um gestor, aponta que a falta recursos até para material de limpeza da instituição. Esse resultado impacta negativamente a infraestrutura da instituição. Apenas um coordenador setorial fez menção ao fato de ser sempre ser atendo quando solicitado. Há uma contradição nessa ação, haja vista, que ficou clara a intervenção do Estado privilegiando uma determinada instituição.

Abreu Junior (2018) chama atenção para esse aspecto na sua pesquisa. O autor aponta que as ações de planejamento, sem a previsão confiável dos recursos financeiros, passam a assumir um caráter utópico e perdem o sentido no momento de implantação, oportunizando o surgimento de talentos no improviso decisório e na arte de barganhar apoio político junto ao poder central e/ou governamental. Em corroboração, Cunha (2005) afirma que a universidade deveria ser uma associação civil, com autonomia na sua administração econômica e didática.

Nesse prisma, o reitor da UEG em entrevista (2020) argumenta que a gestão central tem investido mais em melhorias nos últimos cinco anos. O presidente do CEE/GO (2020) também sinalizou sobre as melhorias da Universidade nos últimos anos. Entretanto, a falta de autonomia administrativa e financeira dos gestores em relação aos seus *campi*/UnUn repercute negativamente nas instituições.

A CPA recomenda buscar meios para negociar e reverter a política de contenção de gastos em vigor na UEG, analisando em profundidade aspectos causadores de insatisfação quanto à remuneração e qualidade do ambiente de trabalho percebidos pelos segmentos docente e técnico-administrativo, cuja política citada pode impedir evoluções, uma vez que tais evoluções implicam em dispêndios orçamentários (CPA, UEG, 2018).

No documento realizado pela comissão de redesenho/reestruturação da UEG, aponta que a IES em 2017, consumia 92% de seu recurso com folha de pagamento de servidores. A realidade orçamentária da UEG, representa, sem dúvidas, sua inviabilidade a curto prazo. A UEG apresenta 15 campus que representam 12,61% do custo funcional da Universidade. Já a estrutura da “Administração Central” custa 12,97% dos recursos da instituição. Dentre as propostas de redução de custos, está a junção de coordenações adjuntas, criar campus centrais,

reduzindo o número de funcionários. Estipular a quantidade de projetos (se serão financiados ou não); estipular a quantidade ou modalidade de curso. Todas essas discussões deveriam ser levadas em discussão no CsU, entretanto, no ano de 2020 foi estabelecido uma reforma administrativa *ad referendum* pelo governador de Goiás, com essas alternativas e outras advindas da comissão.

De acordo com a reitoria, além dos recursos orçamentários decorrentes da vinculação constitucional, a UEG mantém um esforço contínuo para captar recursos de outras fontes. Nesse sentido, as frentes de atuação se dão em duas vertentes. Uma delas é a prestação de serviços, tanto a outros entes públicos quanto a entes privados. Outra vertente se dá pela captação de recursos por meio de convênios e parcerias com entidades governamentais e privadas, cujo objeto seja o fomento e o desenvolvimento do ensino público superior, da pesquisa e da extensão universitária.

A contradição deve ser vista como o que constitui a realidade e as relações sociais, todavia, ela não pode ser encarada como algo dicotômico. O Estado deve verificar as atividades exclusivas de sua responsabilidade, como os serviços sociais e científicos e a produção de bens e serviços para o mercado. Para tanto, deve repensar o dimensionamento do Estado e o que seria subsidiado por ele.

#### **5.4 Síntese parcial**

Esse último capítulo da tese teve como objetivo analisar o uso dos resultados como ferramenta de planejamento pela gestão da UEG. A problematização dessas categorias evidenciou a complexidade e a contradição presentes nas categorias, sendo possível detectar características que revelam ora um alinhamento e ora divergências, bem como as interfaces com elementos do capítulo 4. Esse movimento dá-se, com as discussões realizadas, levando-se em consideração uma totalidade que é a educação superior.

Acerca da importância da avaliação institucional, relacionada com os processos de planejamento e gestão, Dias Sobrinho (2007) afirma que “[..] a relação entre avaliação e gestão é de grande importância, pois estabelece aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos e organização e operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico” (p. 15). Para que a dimensão de avaliação e gestão se relacione é muito importante que haja uma ampla compreensão da realidade institucional em sua totalidade e de projeção de

ações de modo a alcançar os objetivos institucionais. Em conformidade com Marx e Engels (1998) de que “a história de toda a sociedade até hoje moveu-se entre antagonismos de classes, que em diferentes épocas tiveram formas diferentes” (p. 29). O contexto histórico uegeano, tem mudanças a cada novo governo estadual.

No âmbito da busca pela melhoria da qualidade dos *campi/UnUn* da UEG, o cenário revela que as instituições têm se configurado de maneira diferente, ao longo da sua história, mantém determinadas peculiaridades vinculadas à expansão, a região e ao seu porte. Tal particularidade está vinculada a sua relação com o governo estadual. A expansão dos *campi/UnUn* desvela que além do aumento do número de cursos e matrículas na UEG, está relacionada ao fenômeno político, de barganha partidária nas últimas décadas.

A pesquisa demonstrou que no discurso da comunidade acadêmica, há uma lacuna entre a autoavaliação e o uso das recomendações solicitadas pela CPA. Tal percepção pode ser em função de não perceber ou vislumbrar mudanças efetivas nos processos de gestão, como consequência dos resultados avaliativos. Além da lacuna entre avaliação e o uso dos resultados, percebe-se também a contradição ou percepções e sentidos diferentes no discurso dos gestores em relação ao uso das recomendações da CPA e o resultado apresentado nos relatórios de autoavaliação. As divergências e contradições quanto ao uso dos resultados podem estar associadas às expectativas que cada um desses gestores tem dos processos avaliativos e dos efeitos práticos que eles produzem em seus *campi/UnUn*.

O uso dos resultados é uma realidade e as medidas adotadas pelos gestores, para atender às indicações da CPA, nas tomadas de decisão, foram feitas parcialmente. Algumas ações realizadas pela gestão são convergentes e coincidentes com as indicações apresentadas pela comissão, ainda que sem relação direta com elas. Em síntese, não há indícios, de que esta realidade tenha se dado por influência da autoavaliação, mas pela inexistência de uma meta-análise do colegiado em relação a estas práticas, no âmbito institucional.

No que se refere a operacionalização da autoavaliação institucional pela CPA, as entrevistas relatam falta de autonomia da comissão na elaboração e organização do processo sob a coordenação da gerência de avaliação. A análise desvela o significado que cada instituição dá aos processos avaliativos e como eles entendem que a gestão pode se apropriar desse instrumento para a tomada de decisão, quando atende aos objetivos da avaliação, que é alcançar a qualidade e consolidar processos e metas da instituição.

Destaca-se a organização e gerenciamento dos serviços, como estratégia de descentralização das atividades desenvolvidas pelo Estado para a comunidade escolar. É

notório a semelhança entre os planos de governo e os planos elaborados pela gestão da UEG. As propostas de planejamento não são construídas coletivamente nas diferentes esferas administrativas, no que se refere à responsabilidade com a educação superior.

No que se refere à análise dos relatórios de autoavaliação, foi apontado pelos entrevistados que houve diversas situações em que os relatórios da avaliação institucional foram solenemente ignorados. O preenchimento dos questionários por parte da comunidade acadêmica gerava uma expectativa de mudanças que não ocorria na celeridade esperada, os dados preconizados nos relatórios de autoavaliação não são utilizados para retroalimentar o processo. Segundo os sujeitos entrevistados, os mesmos problemas são identificados e não são implementadas ações para saná-los. Diante do exposto, pode-se afirmar que falta um plano de gestão democrático, com a participação de todos para a elaboração das ações.

Por conseguinte, os resultados dos relatórios denotam contradições a esses aspectos. O uso dos resultados é uma realidade e as medidas adotadas pelos gestores, para atender às indicações da CPA, nos processos decisórios, foram feitas parcialmente. Algumas ações realizadas pela gestão são convergentes e coincidentes com as indicações apresentadas pela comissão, ainda que sem relação direta com elas. Entretanto, paralelamente a autoavaliação e ao CEE/GO, desde 2010 a UEG, conforme dito anteriormente, está desenvolvendo estudo sobre definição de critérios para oferta, manutenção e criação de cursos. Esses estudos foram utilizados como critérios definidores de sua política de oferta de cursos de graduação. Todavia, no PDI não aparecem ações quanto a criação de novos cursos na UEG.

No PDI 2010–2019 (PDI/UEG, p.42) está previsto que a UEG vem se consolidando como instituição capaz de implementar processos democráticos de decisão e de buscar instrumentos sistemáticos para lidar, de forma qualificada, com suas decisões diárias e com a análise, proposição, acompanhamento e avaliação de suas ações. Entretanto, é possível perceber que não há um alinhamento entre o PDI/PPI e as políticas de oferta de vagas na UEG. Não é pontuado como estratégia de gestão os resultados culminados pela autoavaliação e o CEE/GO nas tomadas de decisões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como compromisso analisar o uso dos resultados da avaliação institucional preconizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO, para as tomadas de decisão da gestão em relação à qualidade no âmbito da política, no período entre 2015 e 2020. A UEG foi escolhida por ser uma universidade que se propôs a trabalhar a autoavaliação desde 1999, por meio de uma Comissão de Avaliação Institucional (CAI). E posteriormente aderiu ao Sinaes como política de avaliação na universidade alinhada as determinações do CEE/GO. Nesse percurso a Gerência de avaliação institucional (GerAI) foi fundamental no pontapé inicial desse processo, mas manteve-se alinhada aos preceitos da meritocracia e a subsunção a reitoria.

Em decorrência foi trabalhado com quatro objetivos específicos: historicizar o papel do Estado patrimonialista, clientelista e gerencialista frente à gestão da UEG; desvelar as contradições dos cenários da política de avaliação da educação superior, com o que preconiza o Sinaes e o CEE/GO, em prol da melhoria da qualidade da instituição no processo de autoavaliação institucional; discutir a importância da autoavaliação institucional como ferramenta fundamental do Sinaes e indutora de qualidade na educação superior; mapear a centralidade da autoavaliação institucional como instrumento de gestão para as tomadas de decisões, com vistas à melhoria da qualidade materializada pela UEG.

Nessa perspectiva, a tese que orienta esta pesquisa, é apresentada nos seguintes termos: a gestão central da UEG apresenta uma postura clientelista, gerencialista e performática ao fazer uso dos resultados da autoavaliação institucional preconizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO.

Com o entendimento de que a temática investigada resulta de uma realidade sócio-histórica, processualmente construída nas interações do Estado, seus governos e a educação superior brasileira, adotou-se o materialismo histórico-dialético como método. O exercício de investigação por esse método foi imprescindível para o conhecimento da autoavaliação como um objeto real e determinado, constituído na relação dialética singular-particular-universal. Assim, para apreendê-lo como um processo, em sua estrutura e dinâmica, buscamos no todo, e não de tudo, elementos que marcaram a origem e o desenvolvimento de dois processos que presentes no marco do Sinaes: regulação nacional e avaliação.

Nesse sentido, o capítulo 1 desse estudo, apontou as relações e as aproximações das duas administrações, burocrática e gerencial, ainda presentes na administração pública. Verifica-se nesse cenário, a forte presença do Estado como regulador da educação superior seja

da rede pública ou privada. A UEG sustenta-se pela lógica capitalista vincada em novo modelo de administração pública gerencialista. Nesse contexto, o Estado-avaliador confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação.

Diante da herança regulatória do governo FHC, que se faz presente com a criação do Enade prevalecendo uma política reguladora. De acordo com Afonso (2013) nos anos de 1990, com a presença crescente e incontornável no campo educacional de organizações internacionais como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador, a regulação. Apoiou-se na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala. Esse contexto, favoreceu a retração crescente da autonomia relativa do Estado e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (OCDE, Banco Mundial).

No capítulo 2 dessa tese, a pesquisa possibilitou conhecer as contradições dos cenários da política de avaliação da educação superior, com o que preconiza o Sinaes e o CEE/GO, em prol da melhoria da qualidade da instituição no processo de autoavaliação institucional. Desvela a neutralidade do Conselho estadual no que tange a regulação, e apresenta os grupos de trabalho como protagonistas nesse processo. Assim, a regulação ganha destaque sob o aspecto gerencial para obtenção da eficiência e eficácia da ação pública nas mais variadas dimensões.

Na compreensão da CPA, o processo de autoavaliar-se, já rouba um pouco a genuinidade da proposta da instituição discutir aquilo que ela quer avaliar, ao considerar que segue um roteiro estabelecido pela Conaes. Em relação a proposta de avaliação institucional, tem visto, um pouco de pessimismo a essa esterilidade nas transformações que uma universidade pudesse fazer a partir da avaliação. Um representante da CPA pontuou que “na hora que vai avaliar o quadro docente, por exemplo, não se sabe se está avaliando a instituição ou está avaliando o tomador de decisão, no caso os agentes governamentais” (CPA 2, grupo 4, informação verbal, 2020). Em analogia ao pensamento de Marx (2011), o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto. Dessa forma, é importante analisar todos os lados, refletir sobre os resultados.

No capítulo 3 buscou o entendimento da autoavaliação na prática da UEG, como instrumento de gestão. Pode-se concluir que a autoavaliação institucional não é utilizada como ferramenta fundamental do Sinaes e indutora de qualidade na educação superior. E sim, verificou-se uma avaliação performática a partir do uso dos resultados do Enade e do IGC, como característica de uma instituição que apresenta uma postura clientelista e gerencialista. Para tanto, as contradições podem ser vistas no desmonte da avaliação institucional na

universidade, com a suspensão da avaliação *in loco* e desconfiguração da CPA, retirando os representantes da comissão dos campi/UnUn, e mantendo uma comissão burocratizada

Os dados levantados nas entrevistas e o método utilizado no capítulo 4, permitiram a compreensão da UEG sob a perspectiva de um Estado intervencionista. Para tanto, as categorias centrais do método dialético – totalidade, contradição e mediação – são essenciais para apreender a contradição fundante, a relação gestão e Estado e sua expressão no uso dos resultados da política de avaliação. A empiria mostra a gestão da UEG em um espaço de tensões e contradições, desvelando os temores e desafios que permeiam o processo de planejamento e avaliação na sua inter-relação. É possível afirmar que há uma ruptura no entendimento dos gestores sobre a importância da autoavaliação, sendo eles, movidos pelo uso dos resultados do Enade. Assim, o método de Marx torna-se fundamental para o pesquisador que pretenda aceder conceitualmente à materialidade na qual se insere a documentação sob escrutínio e para desvelar o movimento da política como um terreno de disputa, produzida no interior de determinada correlação de forças e produzindo-as.

Assim, a análise do uso dos resultados preconizados nos relatórios da autoavaliação discutidos no capítulo 5, nos permite apontar que a gestão adotou em parte. A falta de autonomia da gestão, a centralização de poder, a interferência do Estado, impossibilita fazer um juízo de valor das condições reais de sua aplicabilidade.

Os dados indicaram ainda que as aparências enganam, ao verificar que de acordo com os relatórios que praticamente todas as dimensões foram consideradas potencialidades. As fragilidades se deram mais no discurso, do que nos relatórios, demonstrando contradição no processo. Dessa forma, tomando os relatórios da autoavaliação como empiria – mas não como verdadeiros absolutamente –, considerando que só podemos entendê-los se sobre eles formos capazes de teorizar, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude, num processo de análise, tal como sugere Mészáros (2010). Nessa perspectiva, a investigação resulta que a gestão central da UEG apresenta uma postura clientelista, gerencialista e performática ao fazer uso dos resultados da autoavaliação institucional preconizada pelo Sinaes e pelo CEE/GO.

## REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, N. **Universidade multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471–484, 2012.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v.18, n. 53, p. 267–280, 2013.
- ALMEIDA JUNIOR, V. P. (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Brasília: Inep, 2009.
- ALMEIDA JUNIOR, V. P.; CATANI, A. M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 561–582, 2009.
- ALVES, G. A disputa pelo intangível: estratégias gerenciais do capital na era da globalização. *In: ANTUNES, R. (org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- AMARAL, E. A. **A dimensão regulatória do Enade na avaliação da Sinaes: suas implicações na gestão e no currículo do curso de administração da UEG**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09–23.
- ARGOLLO, R. S. N. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica: análise da implementação do SINAES**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- AZEVEDO, J. M. L.; OLIVEIRA, J. F. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 14, n. 30, p. 622–638, 2021.
- BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? *Revista do Serviço Público, [S. l.]*, v. 47, n. 3, p. 58–102, 2014. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/396>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. *Revista de Administração de Empresas [online]*. v. 54, n. 1, p. 80–85, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140108>. Acesso em 1 mai. 2021.
- BALL, S. J. Poder, conflito, micropolítica y todo lo demás!. *In: WALFORD, G. La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1995. p. 201–228.

BARREYRO, G. B. Do provão ao Sinaes: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1267>. Acesso em: 1 mai. 2021.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.725–751, 2005.

BATISTA, M. E. **Possibilidades de (des) articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BATISTA, M. E. Avaliação da Educação Superior: qualidade e subjetividade. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes Belo Horizonte: Fino Traço**, 2016.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERNARDES, J. S. **Discursos (des)valorizados sobre a avaliação: Compreensão dos movimentos discursivos da ABMES e da Andifes no mercado linguístico das políticas públicas de Avaliação da Educação Superior Brasileira**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BERNARDES, J. S. A Comissão Própria de Avaliação: contribuições para o planejamento e para a gestão institucional. In: RHOTEN, J. C; SANTANA, A. C. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018b.

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. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 16, 5 nov. 2013.

BOBBIO, N. **Diário de um século** Autobiografia Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigações qualitativas em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETI, L.W. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. Ijuí: UniJuí, 2018.

BRUSCHI, G. F. J. **A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale dos Sinos, 2015.

BRUSCHI, G. F. J.; CASARTELLI, A. O. A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de educação superior no estado do Rio Grande do Sul. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 2, p. 171–188, dez. 2017.

BELLONI, I. A função social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p.37–58.

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

BOTELHO, A. F.; LEMOS, J. R.; FERNANDES, I. R. Atuações avaliativas e regulatórias do conselho estadual de educação de Goiás e suas influências nas instituições públicas estaduais. *In: XXVII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR*, 2019, Foz do Iguaçu/PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Universitas/Br, 2019. p. 245–250.

Bresser Pereira, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 1, p. 07–40, jan-abr, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v47i1.702>. Acesso em 20 set. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Crescimento e desenvolvimento econômico. **Repositório digital Bresser-Pereira**. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2007/07.22.CrescimentoDesenvolvimento.Junho19.2008.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a independência**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E.; BRITO, W. A. Formação Profissional Docente: A experiência do Programa Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG. **Revista Educativa**. v. 2 n. 7, Goiânia: Departamento da UCG, 2004. p.245–264.

CAMPOS, F.I. **Coronelismo em Goiás**. 2. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2003.

CAMPOS, V. G. **As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, , Goiânia, 2019.

CANAN, E.; SILVA, R. V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez. 2016.

CARVALHO, R. R. S. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CARVALHO, R. R. S. **A UEG no contexto das Universidades Brasileiras: Histórico, assimetrias e desafios**. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

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. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 15, p.330-349, out. 2018.

CASTRO, M. H. M. Avaliação institucional para a autogestão: uma proposta. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 157-72, abr./jun. 1995.

CATANI, A. M. OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. *In: MANCEBO, D; FÁVERO, M. L. A. (orgs.)*. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTE, J. H. M. **O processo de autoavaliação institucional do sistema nacional de avaliação da Educação Superior - Sinaes como ferramenta de gestão Estratégica nas IES: Um**

Estudo de Caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categoria e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

COSTA, A.F de C.; OLIVEIRA, J.F; GOMES, D.F. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **Revelli**, v. 12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. Disponível em: [file:///C:/Users/adria/Downloads/9924-Texto%20do%20artigo-41169-2-10-20201120%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/adria/Downloads/9924-Texto%20do%20artigo-41169-2-10-20201120%20(2).pdf). Acesso em: 5 mar. 2020.

CLARKE J. NEWMAN J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353–381, maio/ago. 2012. Disponível em: [http://ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://ufrgs.br/edu_realidade/). Acesso em: 15 abr. 2019.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. A Universidade crítica. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1997.

CUNHA, L. A. Autonomia universitária: teoria e prática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1295>. Acesso em: 1 mai. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000. p.43–60.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, T. C. **Autoavaliação institucional no Ensino Superior: uma análise comparativa do processo realizado em uma instituição pública e em uma instituição privada**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

DIAS R.; MATOS, F. O conceito de política pública. In: DIAS R.; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995–2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v.15, n.1, p. 195–224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 113-124, mar. 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **A política de avaliação da Educação Superior no Brasil em questão**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/24/T0598433752239.DOC](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0598433752239.DOC). Acesso em: 5 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da Educação Superior no Brasil. *In: FREITAS, L. C. (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO. Avaliação Institucional: instrumento de qualidade educativa. A experiência da UNICAMP. *In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. Avaliação institucional: teoria e experiência.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 9, p. 107–132, 2008. DOI: 10.20396/etd.v9in.esp.730. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730>. Acesso em: 29 abr. 2022.

DIAS SOBRINHO, José . Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação (UNICAMP)** , v. 17, p. 601-618, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. *In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. Políticas e gestão da Educação Superior.* São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-30.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. A educação superior em Goiás. Regulamentação, políticas e perspectivas na reconstrução do campo universitário. *In: LDB do estado de Goiás: análises e perspectivas*, Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. . **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 25 de abril de 2020.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a Educação Superior nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2001.

DRABACH, N. P. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículos sem fronteiras**. v. 9, n. 2, p. 258–285, jul./dez. 2009.

FAORO R. **Os donos do poder: formação do patronato brasileiro político brasileiro.** 3. ed. , revista, 2001.

FELÍCIO, H.M.dos S.; POSSANI, L.de F. P.. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica . **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129–142, Jan./Abr. 2013. Disponível: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 15 abr. 2019.

FELIX, G. T. GALLINA, S. F. S. **Gestão, avaliação e participação na autoavaliação da UFSM: em busca de compreensões sob distintos horizontes.** São Paulo,: PUC/USP, 2011, p. 1-8.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In: Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva.* David Rodrigues (org.). São Paulo: Editora Summus, 2006.

FERNANDES, I. R. **Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERNANDES, I. R. **O Sinaes em sua vertente regulatória: sobre penas educativas e o controle do estado.** Monografia (Conclusão do Curso Latino Americano de Políticas Públicas e Avaliação da

Educação Superior – CLAEPPEs) – Universidade Federal de Integração Latino Americana; Universidade Federal do Paraná, 2010.

FERNANDES, M. C. S. G. Autoavaliação de curso: reflexões sobre a elaboração de questionários e a percepção de estudantes. *In*: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

FERNANDES, F.; SOUSA, J. V. A ética da avaliação e a ética da regulação aplicadas à educação superior: em que convergem? *In*: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2016, Florianópolis-SC. **Anais[...]** Florianópolis, 2017. p. 1-17.

FIALHO, N.H. **Universidade multicampi**. Autores Associados: Plano Editora. Brasília, 2005

FRANCO, M. E. D. P. **Qualidade na Gestão Universitária**. *In*: **Rethinking Inequalities**. XXVIII International Congress LASA, 2009. Rio de Janeiro, Brasil, 11 - 14 June 2009. 12. Acesso em: 26 de fev. 2020.

FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. R.; BORDIGNON, L. S. Gestão Universitária: qualidade, investigação científica e inovação educacional. *Gestão Universitária na América Latina*, v. 5, n. 1, p. 84-103, 2012.

FRANCO, M.E.D.P. Os agentes financiadores da pesquisa na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT): constatações atuais e desafios antevistos. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, p. 127, 2016.

FRANCO, M. E. D. P. Política e gestão da educação superior: discutindo a construção de categorias e repercussões na formação do professor. *In*: XXII Simpósio brasileiro de política e administração da educação por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. **Anais. Anpae**, 2007.

FRANCO, M.E.D. P. Gestão e Modelos de Universidade. *In*: **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Editora-chefe: Marília Costa Morosini, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRANCO, M.E.D.P.; LONGHI, S.M. Gestão da educação superior. *In*: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior-EBES**. MOROSINI, M. (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.2v.

FRANCO, S.R.K. Políticas da educação superior. *In*: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior-EBES**. MOROSINI, M. (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.2v.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANÇA, A.C.L. **Práticas de recursos humanos – PRH: Conceitos, ferramentas e procedimentos**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FREITAS, L.C. B. de. **Poder e Paixão: a saga dos Caiado**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010. v. 1 e 2.

FRIGOTTO. G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GALDINO, M. N. D. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. *In*: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo. **Anais[...]**. Disponível em: Acesso em: 07 jul. 2019.

GATTI, B.A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. 2. ed., Campinas, **Autores Associados**, 2000.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol28n12012.36066. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 29 abr. 2022.

GENTILI, P. **Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente**. Buenos Aires: CLACSO - Siglo XXI Editores, 1998.

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

GONÇALVES, L. F. A. **A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOULART, J. C. **Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás (2005- 2010): Processos, significados e contradições**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

GOULART, J. C. **Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo**, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Carlos Nelson Coutinho (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo jornalismo**. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Edição e Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

GRIBOSKI, C. M. **Regular e/ou induzir qualidade? – Os cursos de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2014.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. do C. de L.; HORA, P. M. da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 178-197, Apr. 2018 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000100178&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100178&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 Out. 2019.

GRIBOSKI, C. M. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178–195, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cae/article/view/1920>. Acesso em: 29 abr. 2022.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORA, P. M. Sentidos e Significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da Educação Superior. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Diversidade Metodológica na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

KRONBAUER, E. **Análise da autoavaliação institucional pela perspectiva da teoria da resposta ao item: uma aplicação na UFSM**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Santa Maria (RS) 2018.

KUENZER, A. Z. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEFEBVRE, H. **La revolution urbaine**. Paris: Gallimard, 1970.

LEITE, D. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LEITE, D. POLIDORI, M.M. Avaliação da educação superior. *In*: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior-EBES**. MOROSINI, M. (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.2v.

LEITE, D.B.C. Qualidade e avaliação: o caso do Brasil e a Rede RIES. *In*: CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. (org.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012 (Série Qualidade da Educação Superior Observatório da Educação Capes / INEP). p. 257-268.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. 232 p. – (Emergências).

LENIN, Vladimir I. **El Estado y la revolución**. *In*: LENIN, V. Obras completas, v. 33. Moscou: Progreso, 1986.

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) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

LIMA, Cláudia Ibiapina. **Autoavaliação nas instituições de ensino superior de Ceará sob a égide do Sistema Nacional da Educação Superior - SINAES**. 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

LIMA, L.C. **Administração escolar: estudos**. Porto: Porto Editora, 2011.

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.

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.
- MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40(1), 2018.
- MANCEBO, D.; VALE, A. A.do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.
- MARTINS, A. M. (Org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia da escola pública e órgãos colegiados (2000-2008)**. Brasília, DF: Líber Ed., 2010.
- MARTINS, C. B. **Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MARTINS, J. C. **A participação dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE) no processo de autoavaliação institucional das Universidades Federais Brasileiras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Humanidades, Arte e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), 2018.
- MARX, K. **Os 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1974. (Coleção Os economistas)
- MARX, K. **Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**. Tradução Edgard Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, K. Salário, preço e lucro. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 218-232.
- MARX, K. **O capital**. 10.ed. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1. v.I, II.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. 1. São Paulo: Nova Cultural. 1996. (Coleção Os economistas)
- MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010
- MARX, K. **A miséria da Filosofia**. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MENEGHEL, S. M.; ROBL., F.; SILVA, T. T. F. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006. Editora UFPR.

- MENEGHEL, S. M.; BERTOLIN, J. C. G. Reflexão sobre objetivos e procedimentos adotados pelas comissões de Avaliação das Condições de Ensino - ACE do INEP. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 115–145, 2008. DOI: 10.20396/etd.v5i1.637. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/637>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- MENEZES NETO, P. E. de. **O Ceará e suas Universidades**. Fortaleza: Oficina da Palavra, 2011.
- MESZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014. 400f.
- MOROSINI, M.C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.
- MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 101-116, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 10 abr. 2018
- MOROSINI, M.C; FERNANDES, C. M. B. . Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, p. 154-164, 2014.
- MOROSINI, M.C; DALLA CORTE, M. Teses e realidades no contexto da internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Revista Educação**, Natal, V. 56. N. 47, p.97-120, jan./marc. 2018.
- MOROSINI, M.C; KOHLS-SANTOS, P. BITTENCOURT, Z. A. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- NASCIMENTO, M. T. do. **A institucionalização da autoavaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG): avanços, limites e desafios**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- NEAVE, G. **Educación superior: história y política**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- NOLETO, S.O.B. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- NUNES, E. de O.; FERNANDES, I.; VOGEL, J. O INSAES como agência reguladora atípica (análise a partir do PL nº 4372/2012). **Observatório Universitário**, Documento de Trabalho n. 104, out. 2012, 35 p. Disponível em [http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos\\_de\\_trabalho/documentos\\_de\\_trabalho\\_104.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_104.pdf). Acesso 10 de março de 2019.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- OLIVEIRA, A.P. de M. et al. Políticas de Avaliação e Regulação da Educação Superior Brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 629-655, nov. 2013.
- OTRANTO, C. R. **A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação**. GT11 - Política da Educação Superior. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-1791-int.pdf>

Acesso em: 30 de set. de 2020.

PAIVA, L. D. C. **A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Programa De Pós-graduação Em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ.

PAIVA; C.R.; GOMES, D. Gestão da informação pública: um estudo sobre o Portal Transparência Goiás. **Sociedade e Estado** [online]. 2013, v. 28, n. 2, pp. 421-446. Disponível em: Epub 11 Nov 2013. ISSN 1980-5462. Acesso em: 25 de abr.de 2020.

PARENTE, C. da M. D. Educação em tempo integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista do projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 618-633, set./dez. 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/5wwpAh>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PAULA, A. P. P. de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, jan-mar, p.36-49, 2005.

PAULO NETTO, J.. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PETERS, G.. Still the century of bureaucracy? The roles of public servants. **Public Policy and Administration**. 2009, n. 30, p. 7-21

QUEIROZ, K. C. A. de L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?: A experiência da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a autoavaliação proposta pelo SINAES**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

QUEIROZ, K. C. A. de L. **Reconhecimento de Cursos de Graduação em Instituições Privadas no Marco do Sinaes: avaliação, regulação e adomodação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

QUEIROZ, K. C. A. de L. Reforma gerencial, “Estado avaliador” e o sistema nacional de avaliação da educação superior: qual o papel da regulação? Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0275.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

RANGEL, D. F. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)** / Danielle Freitas Rangel. – 2017.

RECKTENVALD, M. **Política de permanência em uma universidade pública popular: compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica**, 2017.

RETZ, R. de G. **Participação, reflexão crítica e movimento no processo avaliativo do Sinaes: entrevistas com membros de Comissões Próprias de Avaliação sobre a autoavaliação institucional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

REZENDE, F. C. **Por que falham as reformas administrativas?** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2004

RISTOFF, D. I.; GIOLO, J. A Educação Superior no Brasil: panorama geral. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Superior Brasileira 1991-2004**. Brasília, DF: INEP, 2006.

- RODRIGUES, I. L. **Autoavaliação da Universidade Federal do Ceará** (com a palavra os estudantes de pós-graduação). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- RODRIGUES, P.; MOREIRA, J. Processos e impactos da avaliação externa das escolas do não ensino superior: o que dizem os diretores. *In: Conselho Nacional de Educação. Avaliação externa de escolas* (p61-109). Lisboa: CNE, 2015.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas?** 2016. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321--Int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da Educação Superior. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.17. n.65, p.729-752, out./dez. 2009.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131- 152, mar. 2008.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, mar. 2014.
- ROTHEN, J. C. A universidade brasileira segundo o estatuto de 1931. **Anais [...]**. Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.
- ROTHEN, J. C. O vestibular do provão. *In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. Avaliação e compromisso público: a Educação Superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.
- ROTHEN, J.C. Ponto e Contra ponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implementação do SINAES. *In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Daise (Org.). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006. (Coleção políticas universitárias).
- ROTHEN, J.; BARREYRO, G. B. A “RAIES” e a Revista Avaliação a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 267-290, jul. 2011.
- ROTHEN, J.; BARREYRO, G. B “Sinaes” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implementação do Sistema de Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, 27, p.955-977, 2006.
- SANCHES, M. G. **Avaliação institucional no Ensino Superior: um estudo de caso**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIANIA, 2010.
- SANTANA, A. C. M. **A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos**. *In: Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. ROTHEN J.C. e SANTANA A.da C. M. (Org). São Paulo: EdUFSCar, 2018. 207p.
- SANTOS; M.G. dos. **Dinâmicas do Ensino Superior no Brasil: arranjos e performances de uma Faculdade Amapaense empenhada em obter avaliação positiva nos Ciclos do Sinaes**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, 2018.

SANTOS, C. A. dos. **Efeitos da autoavaliação em instituições privadas de Educação Superior do Distrito Federal**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, Â. F. dos. **Administração Pública Brasileira: O Modelo Gerencial e as Ferramentas de Melhoria na Gestão Pública**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 04, pp. 69-85, agosto de 2018. ISSN:2448-0959

SANTOS, B. de S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, S. Programas sociais voltados à educação no Brasil. **Sinais Sociais** ), Rio de Janeiro: SESC , 2006. p.114-145.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 90, pp. 191-222. Disponível em. ISSN 1678-4626. Acesso em: 29 abr. 2019.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez.2008.

SILVA, M.A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES** [online]. 2003, v. 23, n. 61 p. 283-301. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100003>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 493–510, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SILVA JÚNIOR, J.R. e SGUISSARDI, V. Trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2012.

SILVA, A. J. da. **A expansão da Educação Superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, A. L. da. **Avaliação do Ensino Superior: a dinâmica de implementação do Sinaes nas Universidades Federais no tocante ao instrumento de avaliação interna - CPA**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOUSA, J. V. Avaliação e Regulação na educação superior brasileira: concepção, natureza e finalidades, *In*: Cunha, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.), **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SOUSA, J. V. Educação Superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professores. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.; SILVA M. A. da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, J.V. **Autoavaliação institucional na política do Sinaes: concepção, desafios e possibilidades de avanços**. Disponível em:

file:///C:/Users/adria/OneDrive/Documentos/TEXTOS/autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20jos%C3%A9%20vieira.pdf. Acesso em 13 fev. de 2020.

SOUSA, J. V. de. Qualidade na Educação Superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a07.pdf>. Acesso em: 10 abril 2019.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, I. R. Sinaes ou Neo-Sinaes? A avaliação da Educação Superior no Brasil à luz do Enade Ampliado. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Org.). **Expansão e avaliação da Educação Superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2016.

SOUSA, J. V. de. Cenários e desafios da universidade na economia do conhecimento. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022014, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8663806. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663806>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SOUZA, V. R. de. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica** : um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, A.C de. Avaliação e emancipação: perspectiva da sociologia da avaliação. *In*: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. da C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SOUZA, C; BOTELHO, A. F. Autoavaliação Institucional: um olhar sobre indicadores sociais propostos pelo Sinaes. XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, XII, 2014, Goiânia, GO. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00783.pdf> . Acesso em: 14 maio 2019.

SOUZA, S. Z. de; REAL, G. M. Resultados e vicissitudes da avaliação da Educação Superior: mecanismos implementados em Mato Grosso do Sul (1995 a 2002). **Educação e Sociedade [online]**. v. 30, n.107, p. 469-488, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200009>. Acesso em: 10 jun. 2019.

TABALIPA, A.T. **A crise das instituições de ensino superior comunitárias da associação catarinense de fundações educacionais (ACAFE)** . Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis, SC, 2015.

TAHIM, A. P. V. de. **O A avaliação institucional: desempenho docente na Educação Superior**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R. **Os efeitos do SINAES no curso de Administração**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R.; RIOS, M. P. G. Dez anos de Sinaes: um mapeamento de Teses e Dissertações defendidas no período 2004 - 2014. **Avaliação** - Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 3, p. 793-816, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300012>. Acesso em: 18 jun. 2018.

TEODORO, A. **A Educação em tempos de globalização neoliberal**. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro,2011.

TREVISOL, M. G. ; ALMEIDA, MA.L.P. de . A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Educação e Emancipação**, v. 12, p. 200-222, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, M. Três tipos de dominação. *In*: WEBER, M . **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. v. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, , 2000, p.139-167.

WEBER, M. Fundamentos da sociologia compreensiva (vol. 1). **Economia e Sociedade**: 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.20, n.3, p.603-619, nov. 2015.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L.M.V. Reflexões sobre o Sistema de Avaliação da CAPES a Partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação.

**Revista Educação Pública** , Cuiabá, n. 37, v. 18, p. 295-310, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/481/414>. Acesso em: 12 nov. 2018.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23–38, 2003. DOI: 10.18222/ae02820032168. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2168>. Acesso em: 30 abr. 2021.

YANNOULAS, S; SOUZA, C. R.; ASSIS, S. G. Políticas Educacionais e o Estado Avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, v. 15, n. 2, p. 55-68, jul-dez. 2009

#### *LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS FEDERAIS*

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior: Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior**. 2004a.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.773, de 09/05/2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 maio 2006.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXI, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIX, n. 7, p. 1-21, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera o dispositivo da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 nov. Edição Extra, p.19.257, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa de nº 4, 05 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 7 ago. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa de nº 12, 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, tendo em vista o disposto no art. 209 da Constituição Federal, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e no Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXLV n. 151, p. 13, 8 set. 2008b

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Roteiro de auto avaliação institucional**. Brasília: MEC/CONAES/SESU/ INEP, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira**. Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília, 2003.

BRASIL. Portaria n. 92 de 31 de janeiro de 2014. Aprova em extrato os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4, n. 2, p. 5, fev. 2014.

BRASIL. CNE. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID.

1

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Análise dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior**. Volume 3. Brasília: INEP, 2011.

INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: 2013. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 24 jul. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: 2000. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 24 jul. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: 1997. Brasília: MEC/INEP/DEED, 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 24 jul. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior: 1996**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 24 jul. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior: 1980**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 1980. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 24 jul. 2019.

INEP. **Nota técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES**. Apresenta a metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2019.

#### *LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS DO ESTADO DE GOIÁS*

GOIAS. **Lei nº 4009, de 17 de maio de 1962**. Cria o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Assembleia Legislativa, 1962.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia: Editora Assembleia Legislativa, 1998.

GOIÁS. **Lei nº 13.456, 16 de abril de 1999**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências Assembleia Legislativa, 1999.

GOIÁS. **Resolução CEE Pleno nº 2, de 6 de julho de 2006**. Goiânia, GO: CEE, 2006. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás.

GOIÁS. **Lei nº 16.836, de 15 de dezembro de 2009**. Altera a denominação das unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

GOIÁS. **Decreto nº 7.441, de 8 de setembro de 2011**. Goiânia, GO: Imprensa Oficial, 2011. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

GOIÁS. **Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.

GOIAS. **Lei nº 17.543, de 25 de janeiro 2012**, que dispôs sobre o PPA no quadriênio de 2012–2015, tratava do sistema de avaliação dos programas e ações.

GOIÁS. **Lei nº 18.580, de 1º de julho de 2014**. Dispõe sobre a promoção de alterações na estrutura administrativa complementar descentralizada da UEG.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. **Lei nº. 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. **Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.

GOIÁS. **Resolução normativa CFA nº 593, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação das atividades de auxiliares da justiça e Extrajudiciais dos Profissionais da Administração de nível superior, registrados no Sistema CFA/CRA'

GOIÁS. CEE. **Resolução nº 02, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da covid-19.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB). 2020. Goiás: visão geral. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/visao geral/index.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GOIÁS. **Lei nº 21.198, de 10 de dezembro de 2021**. Revogada a lei nº Lei nº 16.836, de 15 de dezembro de 2009–, revigora, convalida e cria seus Fundos Rotativos e dá outras providências.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências

### *LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG<sup>82</sup>*

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. **Decreto nº 6.558**, de 26 de novembro de 2006 Trata do credenciamento da UEG, referente a 2004.

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. nº. 1.153/2009**. Institui a Comissão de planejamento e reestruturação de cursos nas unidades universitárias da UEG.

UEG. CsU. **Resolução nº. 009/2010**. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás 2010-2019 (PDI).

UEG. CsA. **Resolução nº. 065/2010**. Constitui a CPA e revoga as resoluções anteriores.

UEG. CsU. **Resolução nº. 022**, de 17 de novembro de 2010. Normatiza nova constituição da CPA.

UEG. **Instrução normativa nº 029/2011**. Normatiza a Gerência de Avaliação Institucional – GerAI.

UEG. **Instrução normativa nº 30/2011**. Normatiza nova constituição da CPA.

UEG. **Portaria/Gab. nº 408/2011**. Constitui Comissão para Renovação do( re)Credenciamento da UEG.

---

<sup>82</sup> 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](http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/7172_relatorios). A partir de 2015, as atas do Conselho Superior Universitário estão disponíveis em: Disponível em: [http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028\\_sessoes\\_plenarias\\_do\\_cs](http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs). As atas do Conselho Superior Universitários estão disponíveis em: <http://www.ueg.br/exec/servico/conselhos-superiores/conselho-universitario>. Estes documentos foram pesquisados, acessados e analisados entre setembro de 2020 e abril de 2021.

UEG. CsU. **Resolução nº 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 nº 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\\_01\\_1.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo_compartilhado/1713/Res_CsU_2011_01_1.pdf).  
Acesso em: 18 mar. 2020.

UEG. **Resolução CSU nº 6** de 2012, Dispõe sobre a criação da Comissão de Planejamento e Reestruturação dos cursos.

UEG. **Resolução CsU nº 684**, de 5 de setembro de 2014. Dispõe sobre a criação de uma equipe de assessoria, sob o nome de Grupo de Avaliação Permanente (GAP).

UEG. CsU. Ata 61ª Sessão Plenária. determinou a assinatura de protocolo de compromisso pelos responsáveis pelos cursos de graduação da UEG, que obtiveram pontuação menor que 6,0 segundo os critérios do GT e suspensão para o processo seletivo seguinte.

UEG. **Portaria/Gab. nº 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. nº 936**, de 18 de agosto de 2016. Cria o Grupo de Trabalho- Redesenho institucional na Universidade Estadual de Goiás.

UEG. **Relatório de Autoavaliação da Administração Central**. Anápolis, GO: UEG, 2017a. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus Anápolis CET**. Anápolis, GO: UEG, 2017b. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus Anápolis CSEH**. Anápolis, GO: UEG, 2017c. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Campos Belos**. Campos Belos, GO: UEG, 2017d. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Formosa**. Formosa, GO: UEG, 2017e. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Goiânia Laranjeiras**. Goiânia, GO: UEG, 2017f. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Itaberaí**. Itaberaí, GO: UEG, 2017g. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Morrinhos**. Morrinhos, GO: UEG, 2017h. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Palmeiras de Goiás**. Palmeiras de Goiás, GO: UEG, 2017i. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Santa Helena de Goiás**. Sta Helena de Goiás, GO: UEG, 2017j. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2020.

UEG. **Relatório de Autoavaliação Câmpus de Silvânia**. Silvânia, GO: UEG, 2017h. Disponível: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/referencia/10250>. Acesso em: 10 julh. 2019

UEG. **Resolução CsU nº 804**, de 29 de março de 2017. Estabelece procedimentos para a suspensão da oferta de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação da UEG com base nos conceitos do Enade e CPC, cria Comissão de Avaliação e Reestruturação (CAR) dos Cursos de Graduação e dá outras providências.

UEG. **Resolução CsU nº 894**, de 8 de maio de 2018. Extingue os cursos de graduação que especifica e dá outras providências.

UEG. **Resolução CsU nº 888/2018**. Estabeleceu-se procedimentos para a suspensão da oferta de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação, com base nos conceitos do Enade e CPC.

UEG. **Resolução CsU nº 900**, de 8 de maio de 2018. Aprova o encaminhamento de cronograma de 5 (cinco) anos para realização de concursos públicos na Universidade Estadual de Goiás.

UEG. **Resolução CsU nº 888**, de 8 de maio de 2018 Cria o Programa UEG 5: caminhos para a excelência, da Universidade Estadual de Goiás, e aprova o seu regulamento

UEG. **Gab. Portaria nº 1.023**, 3 de setembro de 2020. Institui, no âmbito da Universidade Estadual de Goiás, grupo de trabalho responsável pela elaboração de proposta de criação e regulamentação da nova Comissão Própria de Avaliação (CPA)

## APÊNDICES

### Apêndice A- Carta de apresentação

Anápolis, 20 de maio de 2020.

Universidade Estadual de Goiás- UEG

Prezado (a) Senhor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**As repercussões da autoavaliação institucional na Universidade Estadual De Goiás (UEG)**”, sob minha responsabilidade, **Adriana Rocha Vilela Arantes**, discente da Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação (POGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, da Faculdade de Educação. Uma pesquisa realizada sob orientação do pesquisador, Professor **Dr. José Vieira De Sousa**, com a revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o número do Parecer: 3.925.352.

O objetivo desta pesquisa é **analisar as repercussões da adesão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) com o que preconiza o Sistema nacional de avaliação da educação superior -Sinaes, sistematizados nos resultados dos relatórios de autoavaliação institucional, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) como suporte da gestão em busca da melhoria da qualidade no período entre 2015 e 2017.**

Assim, solicitamos sua colaboração, caso aceite participar da mencionada pesquisa, que se iniciará no mês de agosto/ 2020, **agendar dia e horário para a realização da entrevista. A sua participação na pesquisa pode ter a duração de até 1 hora.** Espera-se com esta pesquisa promover o desenvolvimento institucional, bem como a difusão de informações, experiências e de projetos desenvolvidos no campo da educação superior brasileira – com ênfase na avaliação desse nível educacional – para a sociedade.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa serão coletados por meio de entrevista semiestruturada, por intermédio de videoconferência (google meet). Sua participação será gravada, ficará sob a minha guarda, como pesquisadora responsável pelo estudo. Caso seja de seu interesse, os resultados estarão à sua disposição após a conclusão do trabalho.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contactar através do telefone (62) 99287-6862, ou pelo e-mail [adrianarantes@gmail.com](mailto:adrianarantes@gmail.com). Certos de sua indispensável colaboração, agradecemos a disponibilidade antecipadamente. Atenciosamente,

**Adriana Rocha Vilela Arantes/Doutoranda pela UnB**

### Apêndice B- TCLE

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**As repercussões da autoavaliação institucional na Universidade Estadual De Goiás (UEG)**”, de responsabilidade de **Adriana Rocha Vilela Arantes**, discente da Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação (POGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as repercussões da autoavaliação institucional a partir dos resultados sistematizados nos relatórios da CPA dos anos de 2015 a 2017 como suporte da gestão para as tomadas de decisões em busca da melhoria da qualidade da instituição. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio dos seguintes procedimentos metodológicos para levantamento de dados: (i) pesquisa e análise bibliográfica; (ii) análise documental relativa à legislação e aos demais documentos normativos da avaliação da educação superior, à autoavaliação; (iii) entrevistas semiestruturadas com o reitor, pró-reitores, gerente de avaliação institucional, diretores e coordenadores de campi (iv) questionários fechados com os representantes de docentes, discentes e da Comissão Própria de Avaliação da instituição investigada, num total de 92 participantes. Estes instrumentos, articulados, comporão importantes fontes para o estudo proposto.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa promover o desenvolvimento institucional, bem como a difusão de informações, experiências e de projetos desenvolvidos no campo da educação superior brasileira – com ênfase na avaliação desse nível educacional – para a sociedade. Esse propósito mais amplo está relacionado à necessidade de conhecer, analisar e avaliar o processo de avaliação institucional na UEG no que refere-se a organização e acompanhamento da autoavaliação institucional, as tomadas de decisões da gestão a partir dos relatórios sistematizados. Paralelamente, os participantes da pesquisa avançarão na compreensão tanto do campo da educação superior, concebido em uma perspectiva mais ampla, quanto das políticas de avaliação desse nível educacional, com ênfase naquelas associadas ao acesso, à permanência e ao atendimento ao discente no âmbito das universidades brasileiras.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62) 99287-6862, e-mail [adrianarvilela@hotmail.com](mailto:adrianarvilela@hotmail.com) responsável pela pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatórios consolidados em suas versões parcial e final com os resultados do estudo, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### Apêndice C

Análise das dissertações e teses realizadas no Brasil com os descritores “auto-avaliação” e “autoavaliação” institucional da educação superior no título do texto (2005-2020)

Ordem	Ano	Nível	Título	Autor
1	2005	Mestrado	A auto-avaliação das instituições de educação superior catarinenses diante da consolidação do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)	Marcelo Recktenval
2	2006	Mestrado	O processo de auto-avaliação Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES como ferramenta de gestão Estratégica nas IES: um estudo de caso	Jorge Henrique Mariano Cavalcante
3	2006	Mestrado	Um estudo meta-avaliativo de uma experiência de auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior	Nelson Antonio S. Gimenes
4	2007	Mestrado	A auto-avaliação Institucional na visão dos coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação das Instituições de Ensino Superior de Campinas	Rosana Augusto
5	2007	Mestrado	Participação, reflexão crítica e movimento no processo avaliativo do SINAES: entrevistas com membros de comissões próprias de avaliação sobre a auto avaliação institucional	Raquel de Godoy Retz
6	2007	Mestrado	Auto-Avaliação da Universidade Federal do Ceará (com a palavra os estudantes de Pós-Graduação).	Igor Lima Rodrigues
7	2007	Mestrado	Auto-avaliação institucional no ensino superior: uma análise comparativa do processo realizado em uma instituição pública e em uma instituição privada	Tereza Cristina Dias

8	2007	Mestrado	Avaliação Institucional, as Relações de Saber e Poder na Universidade: Regulação e Auto-avaliação	Margarida Conceição C. Santana
9	2008	Mestrado	Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos? A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES	Kelli Consuelo A. Almeida de Lima Queiroz
10	2008	Mestrado	A institucionalização da auto-avaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG): avanços, limites e desafios	Marlúcio Tavares do Nascimento
11	2009	Mestrado	Análise das representações sociais da comunidade interna da Universidade Federal do Ceará acerca da auto-avaliação institucional	Laura Alves de Souza
12	2009	Mestrado	Auto-avaliação das casas de cultura estrangeira: contribuição à avaliação institucional da UFC	José Lima Teixeira
13	2009	Mestrado	Relatório de auto-avaliação e políticas internas na Universidade Federal de Roraima	Elenize Cristina O. da Silva
14	2010	Mestrado	Autoavaliação nas instituições de ensino superior de Ceará sob a égide do Sistema Nacional da Educação Superior - SINAES	Claudia Ibiapina Lima
15	2010	Doutorado	Auto-avaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor Leste	Francisco Migue Martins
16	2010	Mestrado	Auto-avaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica: análise da implementação do SINAES	Rivailda Silveira N. de Argollo
17	2010	Mestrado	A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Valesca Rodrigues de Souza
18	2010	Doutorado	Avaliação da educação superior : condições, processos e efeitos da auto-avaliação nos cursos de graduação da UFPA	Débora Alfaia da Cunha
19	2011	Mestrado	Avaliação institucional: interlocução entre auto-avaliação e IES na perspectiva do SINAES e do gestor público	Alberto Farias Filho
20	2011	Mestrado	O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da Educação superior	Lucinete Marques Lima
21	2012	Mestrado	A perspectiva da auto-avaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Liz Denize Carvalho Paiva
22	2012	Mestrado	Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Ângela Maria de Menezes
23	2013	Doutorado	Construir e contribuir. A metodologia da autoavaliação institucional na gestão pedagógica em educação a distância	Dênia Falcão de Bittencourt
24	2013	Mestrado	O bom professor para alunos da universidade tecnológica: interfaces da autoavaliação institucional	Nelci Aparecida Z. Rovaris
25	2014	Mestrado	Análise do sistema de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) que é aplicado no curso de Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).	Patrícia Faria Martins Pereira
26	2014	Doutorado	Autoavaliação a partir da ótica dos gestores de uma instituição de ensino superior	Nelson L. de Andrade

27	2014	Mestrado	A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior: a perspectiva e estratégia discentes	Marcelo Leandro F. Alves
28	2014	Mestrado	Autoavaliação institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES	Alexandra Ferreira
29	2015	Mestrado	A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul.	Giovana Fernanda J.ustino Bruschi
30	2015	Mestrado	A autoavaliação no âmbito da educação superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco.	Wilma dos Santos Ferreira
31	2016	Mestrado	A autoavaliação e gestão institucional na visão da Comissão Própria de Avaliação de IES privadas.	Kelli da Silva
32	2016	Mestrado	A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática.	Lukelly Fernanda A. Gonçalves
33	2016	Mestrado	Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília.	June Alves de Arruda
34	2016	Doutorado	Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi.	Arlete de Freitas Botelho
35	2016	Mestrado	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): a autoavaliação institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).	Danielle Freitas Rangel
36	2016	Mestrado	Autoavaliação institucional em Instituição de Ensino Superior no Ceará, na perspectiva da comunidade acadêmica.	Alexciano de Sousa Martins
37	2017	Mestrado	Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura.	Ivanildo R. Fernandes
38	2017	Mestrado	Avaliação da auto avaliação: o projeto institucional de uma universidade privada.	Regina Coeli P. M. de Souza
39	2017	Mestrado	Grau de maturidade do processo de autoavaliação da Universidade Federal de Santa Catarina.	Manuela Coelho Perez
40	2017	Mestrado	Autoavaliação como subsídio à gestão acadêmica de cursos de graduação presenciais: a visão dos coordenadores.	Egídio de Oliveira Filho
41	2018	Mestrado	A participação dos servidores técnico-administrativos em educação (tae) no processo de autoavaliação institucional das universidades federais brasileiras.	Joice da Costa Martins
42	2018	Mestrado	Autoavaliação Institucional: estudo dos mecanismos e instrumentos utilizados na UFVJM entre os anos de 2010 a 2015.	Marcos Vinícios L. de Souza
43	2018	Mestrado	Diretrizes para o desenvolvimento de processos de autoavaliação de cursos de graduação.	Joao Timóteo de Los Santos
44	2018	Mestrado	Análise da autoavaliação institucional pela perspectiva da teoria da resposta ao item: uma aplicação na UFSM.	Elisete Kronbauer
45	2018	Mestrado	Efeitos da autoavaliação em instituições privadas de educação superior do Distrito Federal.	Cláudio Amorim dos Santos
46	2019	Doutorado	as relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO E SINAES) na administração central da Universidade Estadual de Goiás.	Valter Gomes Campos
47	2020	Doutorado	Possibilidades de (des) articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes	Michelle Espíndola Batista

Fonte: construída pela autora, com dados da BDTD , Ibicit e capes (2005-2020).

### Apêndice D

**Roteiro de Entrevista aos Gestores da Administração Central (Reitor e Pró-reitores) -(G1) e Coordenadores locais- (G2)**

**Identificação do(a) entrevistado(a):** \_\_\_\_\_

**Data da entrevista:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Duração:** \_\_\_\_\_

**Regime de trabalho:** \_\_\_\_\_

**Tempo de trabalho na UEG:** \_\_\_\_\_

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**Formação Acadêmica:** \_\_\_\_\_

#### I- Questões norteadoras

- **Bloco A: Políticas de Avaliação**

1. Que contribuições o Sinaes tem proporcionado à Educação Superior no cenário brasileiro, e principalmente na UEG?
2. Qual foi o papel do CEE na decisão de adesão da UEG ao Sinaes?
3. Como você analisa a influência do governo do estado de Goiás na gestão da UEG?

- **Bloco B: inter-relação entre a avaliação, regulação e qualidade na UEG**

1. Como as políticas de avaliação se inter-relacionam na gestão da UEG no que tange à regulação?
2. Como tem sido a relação da avaliação, regulação e qualidade na prática da UEG?
3. Como tem sido a participação da gestão no processo de autoavaliação da UEG?

- **Bloco C: Organização da autoavaliação na UEG-**

1. Como tem sido o processo da autoavaliação institucional na UEG como instrumento de gestão a partir dos resultados sistematizados pela CPA ?
2. Em que medida a autoavaliação institucional, como um dos instrumentos de avaliação do Sinaes contribui aos indicadores de qualidade da IES?
3. Como tem sido o papel da CPA na organização, execução e avaliação da autoavaliação institucional na UEG?

- **Bloco D: Inter-relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG,**

1. Como se dá a participação do CEE /GO no processo avaliativo?
2. Como ocorre a relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG? Administração central? E nos campi e ou Unidades Universitárias?
3. Como ocorre a relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG, enquanto regime de colaboração em prol da melhoria da qualidade da IES?

- **Bloco E: Uso dos resultados:**

1. De que forma são apresentados os resultados da autoavaliação institucional nas várias instâncias da UEG?
2. Em relação às fragilidades e potencialidades apontadas nos resultados da avaliação institucional, você saberia dizer, quais têm sido recorrentes?
3. Como a gestão da UEG no que se refere às tomadas de decisão em busca de melhoria da qualidade utiliza o uso dos resultados sistematizados nos relatórios pela CPA?

### Apêndice E

**Roteiro de Entrevista apresentado ao Gerente de avaliação institucional e Presidente da Comissão Própria de avaliação (CPA) – (G1)**

**I- Identificação do(a) entrevistado(a)**

**Data da entrevista:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Duração:** \_\_\_\_\_

**Regime de trabalho:** \_\_\_\_\_

**Tempo de trabalho na UEG:** \_\_\_\_\_

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**Formação Acadêmica:** \_\_\_\_\_

## II- Questões Norteadoras

### • Bloco A: Políticas de Avaliação

1. Que contribuições o Sinaes tem proporcionado à Educação Superior no cenário brasileiro, e principalmente na UEG?
2. Qual foi o papel do CEE na decisão de adesão da UEG ao Sinaes?
3. Como você analisa a influência do governo do estado de Goiás na gestão da UEG?

### • Bloco B: inter-relação entre a avaliação, regulação e qualidade na UEG

1. Como as políticas de avaliação se inter-relacionam na gestão da UEG no que tange a regulação?
2. Como tem sido a relação da avaliação, regulação e qualidade na prática da UEG?
3. Como tem sido a participação da gestão no processo de autoavaliação da UEG?

### • Bloco C: Organização da autoavaliação na UEG

1. Como tem sido o processo da autoavaliação institucional na UEG como instrumento de gestão a partir dos resultados sistematizados pela CPA ?
2. Em que medida a autoavaliação institucional, como um dos instrumentos de avaliação do Sinaes contribui aos indicadores de qualidade da IES?
3. Como tem sido o papel da CPA na organização, execução e avaliação da autoavaliação institucional na UEG?

### • Bloco D: Inter- relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás

1. Como se dá a participação do CEE /GO no processo avaliativo?
2. Como ocorre a relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG? Administração central? E nos campi e ou Unidades Universitárias?
3. Como ocorre a relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG, enquanto regime de colaboração em prol da melhoria da qualidade da IES?

### • Bloco E: Uso dos resultados sistematizados no período de 2015 a 2017 nos relatórios da CPA.

1. De que forma são apresentados os resultados da autoavaliação institucional nas várias instâncias da UEG?
2. Em relação às fragilidades e potencialidades apontadas nos resultados da avaliação institucional, você saberia dizer, quais têm sido recorrentes?
3. Como a gestão da UEG no que se refere às tomadas de decisão em busca de melhoria da qualidade utiliza o uso dos resultados sistematizados nos relatórios pela CPA?

## Apêndice F

### Roteiro de Entrevista aos coordenadores setoriais (cursos)

#### I- Identificação do(a) entrevistado(a)

Data da entrevista: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na UEG: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

#### II- Questões Norteadoras

##### • Bloco A: Políticas de Avaliação

1. Como você avalia a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)?
2. Em sua visão quais contribuições o Sinaes tem proporcionado à melhoria da Educação Superior no cenário brasileiro, e principalmente na UEG?
3. Como você analisa a influência do governo do estado de Goiás na gestão da UEG?

##### • Bloco B: inter-relação entre a avaliação, regulação e qualidade na UEG

1. Qual sua compreensão sobre os ciclos avaliativos da autoavaliação institucional na UEG?
2. Como o(a) senhor(a) avalia os atos regulatórios em relação ao curso que coordena?
3. Como são discutidos no colegiado os resultados obtidos nas políticas de avaliação no seu curso?
4. Como o senhor (a) analisa as políticas de avaliação realizadas no curso, visando à melhoria da qualidade?

- **Bloco C: Organização da autoavaliação na UEG**

1. Quais ações são previstas nos documentos institucionais do curso em decorrência dos resultados sistematizados nos relatórios de autoavaliação institucional?
2. Como ocorre a sensibilização para participar da autoavaliação institucional no seu curso?
3. Você tem conhecimento de como foi realizada a escolha do representante da CPA no seu campus?

- **Bloco D: Inter-relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG**

1. Quais ações são previstas nos documentos institucionais do curso em decorrência dos resultados das políticas de avaliação regulamentadas pela avaliação externa do CEE?
2. Como os resultados da autoavaliação institucional têm contribuído para a formulação de propostas para o desenvolvimento de práticas de gestão e acadêmicas no curso sob sua coordenação?
3. Você já acompanhou uma visita realizada pela comissão de avaliação do CEE em seu curso ou campus?

- **Bloco E: Uso dos resultados da autoavaliação na gestão - período de 2015 a 2017 nos relatórios da CPA.**

1. Como acontece a divulgação dos resultados da autoavaliação institucional para a comunidade acadêmica do seu curso?
2. Com base nos resultados da autoavaliação institucional, quais ações de melhoria vêm sendo realizadas visando à reconfiguração do curso?
3. Como a autoavaliação institucional tem contribuído para a formulação de propostas para o desenvolvimento de práticas de gestão e acadêmicas no curso sob sua coordenação?

## Apêndice G

### Roteiro de Entrevista apresentado ao membros da Comissão Própria de avaliação (CPA) dos campus (G4)

#### I- Identificação do(a) entrevistado(a)

Data da entrevista: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na UEG: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

#### II- Questões Norteadoras

- **Bloco A: Políticas de Avaliação -gestão**

1. Que contribuições o Sinaes tem proporcionado à Educação Superior no cenário brasileiro, e principalmente na UEG?
2. Na sua visão como foi o papel do CEE na decisão de adesão da UEG ao Sinaes?
3. Como você analisa a influência do governo do estado de Goiás na gestão da UEG?

- **Bloco B: inter-relação entre a avaliação, regulação e qualidade na UEG -gestão**

1. Como as políticas de avaliação se inter-relacionam na gestão da UEG no que tange a regulação?
2. Como tem sido a relação da avaliação, regulação e qualidade na prática da UEG?
3. Como tem sido a participação da gestão no processo de autoavaliação da UEG?

- **Bloco C: Organização da autoavaliação na UEG**

1. Como tem sido o processo da autoavaliação institucional na UEG como instrumento de gestão a partir dos resultados sistematizados pela CPA ?
2. Na sua opinião, como tem sido o papel da CPA na elaboração, organização, execução e avaliação da autoavaliação institucional na UEG?
3. Como tem sido a participação, o envolvimento da comunidade acadêmica (alunos, professores, técnicos administrativos e gestores) no processo de autoavaliação da UEG no seu campus?
4. Quais ações tem sido realizadas para aprimorar a cultura avaliativa formativa na UEG, principalmente no seu campus?

- **Bloco D: Inter- relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás**

1. Você tem conhecimento, como se dá a relação do CEE /GO no processo de autoavaliação institucional?

2. Como ocorre a relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG enquanto regime de colaboração em prol da melhoria da qualidade da IES?? Administração central? E nos campi e ou Unidades Universitárias?
  3. Em algum encontro e ou formação foi discutido os resultados da avaliação institucional in loco realizada pelo CEE?
- **Bloco E: Uso dos resultados sistematizados no período de 2015 a 2017 nos relatórios da CPA.**
    1. De que forma são apresentados os resultados da autoavaliação institucional nas várias instâncias do seu campus/unidades universitárias?
    2. Em relação às fragilidades e potencialidades apontadas nos resultados da avaliação institucional, você saberia dizer, quais têm sido recorrentes no seu campus/ unidades universitárias?
    3. Como a gestão do seu campus que se refere às tomadas de decisão em busca de melhoria da qualidade utiliza o uso dos resultados sistematizados nos relatórios pela CPA?
    4. Você sabe de alguma política institucional concretizada na IES apontadas no processo de autoavaliação institucional a partir dos resultados sistematizados pela CPA?

## Apêndice H

### Roteiro da Entrevista com o Presidente do Conselho Estadual de Educação( CEE) de Goiás

**I- Identificação do(a) entrevistado(a):** \_\_\_\_\_

**Data da entrevista:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Duração:** \_\_\_\_\_

**Regime de trabalho:** \_\_\_\_\_

**Tempo de trabalho no CEE:** \_\_\_\_\_

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**Formação Acadêmica:** \_\_\_\_\_

#### II. Questões norteadoras

- **Bloco A: Políticas de Avaliação-Gestão**
  1. Em que medida as contribuições do Sinaes têm proporcionado a melhoria da Educação Superior no cenário brasileiro, e principalmente na UEG?
  2. Como o(a) senhor(a) compreende o papel do CEE na decisão da UEG aderir ao Sinaes?
  3. Como foi a participação do CEE/GO nas discussões sobre a criação e implantação do Sinaes na UEG?
- **Bloco B: Inter-relação entre o Sinaes e o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás no interior da UEG**
  1. Como se efetiva juridicamente adesão da UEG ao Sinaes? Como foi regulamentada?
  2. Em que medida ocorre a Autonomia e Cooperação entre os Sistemas de avaliação (Sinaes e CEE) inseridos na UEG?
  3. Como funciona a participação da CPA no processo de avaliação *in loco* realizada pelo CEE?
  4. Como ocorre a inter-relação dos resultados do Enade e o processo avaliativo do CEE na UEG?
- **Bloco C: inter-relação entre a avaliação, regulação e qualidade na UEG**
  1. Como o CEE/GO analisa a autorização de novos cursos e campus na UEG em relação a infraestrutura, corpo docente e administrativo?
  2. Como o CEE interfere no processo de regulação da UEG no que se refere /recredenciamento institucional e reconhecimento / renovação de reconhecimento de cursos?
  3. Em que medida esse processo híbrido na avaliação da UEG promove a melhoria da qualidade da IES?
- **Bloco D: A autoavaliação na UEG como premissa para o processo avaliativo do CEE**
  1. Como o CEE-GO utiliza os dados sistematizados da autoavaliação institucional como fonte de coleta de informações por ocasião da visita *in loco*?
  2. Como o CEE-GO faz a análise a partir dos dados da autoavaliação institucional das potencialidades e ou fragilidades tem sido recorrente nesse processo avaliativo?
  3. Como o CEE-GO acompanha a realização da autoavaliação institucional na UEG?
- **Bloco e: uso dos resultados**
  1. Como o CEE-GO analisa o uso dos resultados da autoavaliação e avaliação *in loco* nas tomadas de decisão da gestão da UEG em busca de melhoria da qualidade?
  2. Como o CEE/GO procede quanto as recomendações realizadas pela autoavaliação institucional UEG?
  3. Como o uso dos resultados realizados pela comissão in loco são utilizados para atender aos processos regulatórios?

4. Como ocorre o diálogo direto com a direção da IES, à Coordenação do Curso e a CPA, em relação aos resultados conclusivos da visita in loco?

### Apêndice I

**Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas repercussões na gestão da Educação Superior**

**Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa**

**Doutoranda: Adriana Rocha Vilela Arantes**

#### Questionário para os Docentes ( G5)

Prezado (a) Colega,

Este questionário faz parte da minha tese de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Trata-se do período de autoavaliação institucional realizado na UEG de 2015 a 2017.

A sua participação será de grande valia para as análises que permitirão o aprofundamento do estudo no campo da avaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás, em especial no campus e ou Unidade Universitária de sua atuação profissional.

As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para o tratamento estatístico das informações e produção acadêmica, mantendo-se o sigilo absoluto quanto as sua identificação.

Os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos gestores e docentes que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Grata pela colaboração.

#### I- Identificação

1. Campus/UnU: \_\_\_\_\_
2. Curso de atuação: \_\_\_\_\_
3. Regime de trabalho:  
( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) Integral ( ) Dedicção exclusiva
4. Tempo de experiência na docência  
( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 3 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) 4 a 7 anos ( ) 8 a 10 anos ( ) mais de 10 anos
5. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
6. Titulação docente  
( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado
7. Experiência profissional na gestão da UEG \_\_\_\_\_
8. Você participou das etapas de autoavaliação institucional no seu campus/UnU?  
( ) sim ( ) não  
Se caso positivo assinalou positivo assinale os períodos à sua participação.  
( ) 2015 ( ) 2016 ( ) 2017 ( ) 2019 ( ) 2018 ( ) 2020  
Caso tenha respondido "NÃO" na questão anterior, a que atribui a sua não participação?  
( ) Não ficou sabendo ( ) Desconhecia os objetivos do processo e preferiu não participar  
( ) Pensou, que não valia a pena  
( ) Dificuldade de acesso ao questionário ( ) Outras razões

#### II – Responder as questões

Assinale entre as alternativas apresentadas nas premissas formuladas nos Blocos B, C,D aquela que melhor expressa a sua opinião acerca das temáticas neles apontadas.

#### Bloco A: Políticas de avaliação

Quesitos	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei opinar
1. Conheço o impacto da autoavaliação institucional na melhoria da qualidade da instituição (campus).				
2.Reconheço a autoavaliação como responsável pelo processo de avaliativo do campus/UEG.				
3.Concebo que o processo avaliativo no campus contribui para os atos regulatórios (autorização/reconhecimento/renovação de funcionamento de cursos).				

**Bloco B: Regulação, avaliação e qualidade na UEG**

Quesitos	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei opinar
1. Conheço o impacto da autoavaliação institucional na melhoria da qualidade da instituição (campus).				
2. Reconheço a autoavaliação como responsável pelo processo de avaliativo do campus/UEG.				
3. Concebo que o processo avaliativo no campus contribui para os atos regulatórios (autorização/reconhecimento/renovação de funcionamento de cursos).				

**Bloco C: Autoavaliação institucional na prática da UEG**

Quesitos	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei opinar
1. Conheço o processo de autoavaliação institucional no meu campus/UnU				
2. Reconheço a participação da CPA na efetivação da autoavaliação no campus/UnU..				
3. Reconheço a participação do coordenador de curso na efetivação da autoavaliação no campus/UnU.				
4. Reconheço a participação do diretor do campus/UnU na efetivação da autoavaliação.				
5. Reconheço que o representante da CPA contribuiu com a implementação da política de autoavaliação institucional no campus.				

**Bloco D: Organização do processo avaliativo na UEG:CPA**

Quesitos	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei opinar
1. Reconheço a participação do representante da CPA durante o processo de autoavaliação no campus/UnU.				
2. Conheço a forma de escolha do representante da CPA no meu campus/UnU.				
3. Reconheço as estratégias de divulgação utilizadas pelo representante da CPA durante o processo de autoavaliação institucional.				
4. Reconheço a importância do questionário único para coletar as opiniões no processo de autoavaliação no campus/UnU.				

**Bloco E: Uso dos resultados da autoavaliação institucional**

Quesitos	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei opinar
1. Conheço as políticas institucionais concretizadas no campus apontadas no processo de autoavaliação institucional.				
2. Identifico a divulgação dos resultados obtidos na autoavaliação para a comunidade acadêmica do meu campus/UnU pela CPA.				
2. Reconheço que as medidas estão sendo tomadas pela gestão local para sanar as fragilidades apontadas nos relatórios de autoavaliação institucional.				
3. Reconheço a reflexão realizada sobre os resultados da autoavaliação nas reuniões de colegiado de curso no meu campus/UnU.				

Espaço aberto para algum comentário sobre o desenvolvimento da autoavaliação institucional nos eu campus caso queira fazê-lo.

Agradecida pela sua contribuição