UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO LINGUAGEM E TECNOLOGIA (PPG-IELT)

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

**normas e saberes na constituição da atividade do coordenador da CPA na UEG**

DIESSYKA FERNANDA MONTEIRO

ANÁPOLIS

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO LINGUAGEM E TECNOLOGIA (PPG-IELT)

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:

PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

normas e saberes na constituição da atividade do coordenador da CPA na UEG

DIESSYKA FERNANDA MONTEIRO

ANÁPOLIS

2021

DIESSYKA FERNANDA MONTEIRO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

normas e saberes na constituição da atividade do coordenador da CPA na UEG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias;

Eixo Temático: Políticas Públicas Educacionais / educação superior / educação e trabalho.

Orientadora: Profª. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

ANÁPOLIS

2021

DIESSYKA FERNANDA MONTEIRO

Avaliação institucional da educação superior: normas e saberes na constituição da atividade do coordenador da CPA na UEG

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de setembro de 2021.

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Orientador(a) / Presidente

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Membro interno

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis (Universidade Federal de Goiás - UFG)

Membro externo

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof. Dr. / Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves (Universidade Federal de Goiás - UFG)

Membro externo

Anápolis-GO., ...... de .............. de 2021

Dedico o fruto do meu labor à Deus.

Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.

Romanos 11:36

**AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora profa. Yara Fonseca de Oliveira e Silva que me acolheu de forma tão generosa e gentil no mestrado. Durante o percurso foi surpreendida com a ousada proposta de incluir os estudos da ergologia na pesquisa. Poderia ter declinado. Mas está no perfil dela os traços de professora que acredita na capacidade de suas alunas, marcas de quem sabe dar asas e orientar o voo. Nunca esquecerei das inúmeras contribuições, interveções e apoio para que este trabalho fosse concluído.

Aos interlocutores desta pesquisa que se disponibilizaram para as entrevistas, bem como aqueles que gentilmente responderam aos questionários fornecendo valiosas informações sobre o objeto de estudo: profa. Jandernaide Rezende Lemos; profa. Arlete de Freitas Botelho; profa. Maria Esperança Fernandes Carneiro e aos docentes representantes da CPA na UnUs da UEG.

Ao prof. Wanderson Ferreira Alves que me recebeu como aluna especial da pós-graduação na disciplina: Trabalho docente: teoria e produção de conhecimento. Naquelas aulas eu ouvia pela primeira vez as expressões “ergonomia” e “ergologia”, das quais se transformaram em suporte teórico para o objeto de estudo desta pesquisa. Certamente, ali foi um marco permanente no meu percusso acadêmico.

Aos coordenadores de avaliação, gestores e servidores técnico-administrativos da Universidade Estadual de Goiás que trabalham incansavelmente para construir e manter a Instituição com os objetivos de seu aperfeiçoamento e levá-la à educação de qualidade.

Às amigas de mestrado (PPGE-IELT), que estarão para sempre nas páginas da minha história: Adriana Pires, Norma Passos, Veronise Rebouças e Luciana. E às amigas-irmãs que a vida me presenteou para servir de motivação e inspiração para o ingresso no mestrado: Denise Oliveira e Régia Maria.

À banca examinadora, nas pessoas do prof. João Roberto Resende Ferreira, profa. Lúcia Maria de Assis, prof. Wanderson Ferreira Alves, que dedicaram parte do seu tempo para a leitura deste trabalho. Agradeço imensamente pelas profícuas contribuições teóricas.

À Faculdade Fasseb, onde sou docente e coordeno a CPA, por ter flexibilizado meu horário para as viagens em Anápolis, pela compreensão do afastamento de algumas atividades para me dedicar ao mestrado.

Aos professores do Programa de Mestrado (IELT) pela competência nos ensinamentos, contribuindo assim para o meu crescimento cognitivo e intelectual.

À Maísa Dias Honório, por seu cuidadoso trabalho de revisão.

Ao Carmelo Ardaya, pela organização dos quadros, gráficos e tabelas.

A todos os meus alunos, por me proporcionar a missão de ensinar e, ao mesmo tempo, de aprender.

Ao meu esposo, Wathylla França dos Santos, pelo amor incondicional, capaz de suportar as ausências, as renúncias... Sem teu apoio e compreensão eu não teria ido tão longe.

Por último, porque estão na base da minha essência e existência, à minha mãe Rosimeire Monteiro Porfírio, mulher guerreira que batalhou para que seus filhos tivessem a oportunidade de estudar. Aos meus irmãos: Christopher Itamar, Crystian Monteiro, Cristiano Leonardo e Cássia Jhenniffer. Vocês são o amor fraternal mais genuíno que eu poderia sentir.

À Deus, minha rocha e fortaleza, amigo fiel em todas as áreas e circunstâncias da minha vida.

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’.

Franchi, 1992.

... o sentido da vida, a liberdade, responsabilidade e valores, percebendo-os como fenômenos autênticos e específicos do ser humano que resulta da sede do homem que procura configurar uma vida de significados Aquino, 2013.

Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas (...). Drummond de Andrade, 1967.

**RESUMO**

Esta pesquisa situa-se na linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias, cujo eixo temático aplica-se ao estudo de Políticas Públicas Educacionais, Educação Superior, Educação e Trabalho. O objetivo geral deste estudo é compreender a atividade do coordenador no âmbito da Comissão própria de avaliação (CPA), considerando as normas e os saberes enquanto elementos constitutivos no ofício do avaliador interno. Trata-se de uma abordagem qualitativa com ênfase na perspectiva do trabalho do coordenador de avaliação interna de uma universidade multicampi do estado de Goiás. A questão que se formula como problema central é: em que medida as normas e os saberes constituiem o trabalho do coordenador da CPA? Para o aprofundamento da questão, realizou-se uma revisão de literatura que tem *a atividade* e a *avaliação interna* como foco de estudo. O percurso metodológico inclui a análise documental, com base no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no Exame Nacional de Cursos (ENC) e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Na revisão de literatura, o referencial teórico que embasa está pesquisa compreende autores do campo da Avaliação (AFONSO, A. J.; FREITAS, L. C.; LEITE, D.; RISTOFF, D; SCRIVEN, M; SOBRINHO J. D); os intérpretes e precursores do campo da Ergologia (ALVES, W. F.; CUNHA, D. M.; DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y.). Das leituras bibliográficas e das matrizes utilizadas emergiram as seguintes categorias de análise: atividade; normas e saberes. A pesquisa de campo teve como *locus* de estudo a Universidade Estadual de Goiás – UEG e incluiu como participantes deste estudo: (i) os Gerentes de avaliação da CPA; (ii) docentes coordenadores da Comissão Própria de Avaliação (CPA); (iii) assessores da Gerência de Avaliação da CPA. A pesquisa empírica desenvolveu-se por meio de questionário aberto, com a utilização do Google Forms. O questionário foi estruturado com base em três blocos de perguntas: (1) O que as normas ensinam na realização da tarefa? (2) Quais as defasagens na realização do trabalho da CPA? (3) Quais saberes surgem das experiências na realização da tarefa? Destacam-se os seguintes resultados de pesquisa: (a) as políticas de avaliação delineiam a base operacional do trabalho da comissão de avaliação interna e tem uma influência significativa na orientação da tarefa em termos de identidade do avaliador, missão, responsabilidades e normas éticas para o coordenador da CPA; (b) em relação à atividade de quem coordena a CPA alguns conflitos são apontados como o aspecto técnico e de política externa e interna à UEG; (c) nas relações entre formação, qualificação e o trabalho da CPA, observou-se que os cargos de destaque na Comissão de Avaliação da UEG, como nos denominados Presidente da CPA ou Gerência de Avaliação (GerAI), têm acentuada relação com a formação acadêmica no campo da Avaliação Institucional. Por outro lado, não se observa uma relação entre a formação específica em AAI na atribuição/distribuição dos representantes/coordenadores da CPA em seus respectivos câmpus; (d) no que concerne ao aprendizado e os saberes atribuídos na realização da tarefa, observou-se que estes retomaram pressupostos pré-estabelecidos nos saberes científico, técnico e político da avaliação.

Palavras-chave: Educação Superior. UEG. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Ergologia. Avaliação Institucional e Autoavaliação.

**ABSTRACT**

This research is located in the line of research Education, School and Technologies, whose thematic axis applies to the study of Educational Public Policies, Higher Education, Education and Work. The general objective of this study is to understand the activity of the coordinator within the scope of the Evaluation Committee (CPA), considering the norms and knowledge as constitutive elements in the work of the internal evaluator. It is a qualitative approach with emphasis on the work perspective of the internal evaluation coordinator of a multicampi university in the state of Goiás. The question that arises as a central problem is: to what extent do norms and knowledge constitute the work of the CPA coordinator? To deepen the issue, a literature review was carried out that has the activity and internal evaluation as the focus of study. The methodological path includes document analysis, based on the Institutional Assessment Program of Brazilian Universities (PAIUB), the National Course Examination (ENC) and the National Higher Education Assessment System (SINAES). In the literature review, the theoretical framework that supports this research includes authors from the field of Evaluation (AFONSO, A. J.; FREITAS, L. C.; LEITE, D.; RISTOFF, D; SCRIVEN, M; SOBRINHO J. D); interpreters and precursors in the field of Ergology (ALVES, W. F.; CUNHA, D. M.; DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y.). From the bibliographical readings and the used matrices, the following categories of analysis emerged: activity; norms and knowledge. The field research had as locus of study the State University of Goiás – UEG and included as participants in this study: (i) CPA Evaluation Managers; (ii) coordinating professors of the Evaluation Committee (CPA); (iii) advisors to the CPA's Evaluation Management. The empirical research was developed through an open questionnaire, using Google Forms. The questionnaire was structured based on three blocks of questions: (1) What do the norms teach in carrying out the task? (2) What are the lags in carrying out the work of the CPA? (3) Which knowledge arises from the experiences in carrying out the task? The following research findings are highlighted: Evaluation policies delineate the operational basis of the work of the internal evaluation committee and have a significant influence on task orientation in terms of the evaluator's identity, mission, responsibilities and ethical standards for the coordinator of the CPA. In short, fidelity to the rules of the trade reveals the order of safety and stability at work.

Regarding the activity of those who coordinate the CPA, some conflicts are pointed out in relation to technical aspects and the external and internal policy of the UEG to broader and more subjective issues involving the effectiveness, safety, credibility of the institutional assessment and the demand for results of the CPA coordinators. In the relationship between training, qualification and the work of the CPA, it was observed that the prominent positions in the UEG Evaluation Committee, such as in the positions called President of the CPA or Evaluation Management (GerAI), have a strong relationship with academic training in the field of Institutional Evaluation, as well as with the time of his professional trajectory at UEG, especially in activities related to course coordination and the Rectory. On the other hand, there is no relationship between specific training in AAI in the assignment/distribution of CPA representatives/coordinators on their respective campuses. With regard to learning and the knowledge attributed to carrying out the task, it was observed that they returned to pre-established assumptions in the scientific, technical and political knowledge of the evaluation.

Keywords: College education. UEG. Own Evaluation. Committee (CPA). Ergology. Institutional Assessment. Self-Assessment.

**SUMÁRIO**

[INTRODUÇÃO 17](#_Toc92705915)

[CAPÍTULO 1 - PREÂMBULO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE E SUA CONSOLIDAÇÃO NO TRABALHO DA COMISSÃO INTERNA DE AVALIAÇÃO 37](#_Toc92705916)

[1.1 Trajetória da Avaliação Institucional da Educação Superior no Brasil 38](#_Toc92705917)

[1.1.1 Reforma administrativa do Estado e o modelo gerencialista 38](#_Toc92705918)

[1.1.2 Reforma e as políticas de *Accountability* na educação 47](#_Toc92705919)

[1.2 A consolidação política de avaliação no período de 1994 a 2004 54](#_Toc92705920)

[1.2.1 Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB 55](#_Toc92705921)

[1.2.2 Exame Nacional de Curso 64](#_Toc92705922)

[1.2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior 67](#_Toc92705923)

[1.2.3.1 Autoavaliação institucional no âmbito do Sinaes 70](#_Toc92705924)

[1.2.3.2 Sinaes e a constituição da comissão própria de avaliação – CPA 75](#_Toc92705925)

[1.3 Breve percurso da Avaliação Institucional na UEG 79](#_Toc92705926)

[1.4 Síntese parcial dos Resultados 89](#_Toc92705927)

[CAPÍTULO 2 - MAPEANDO A BASE EPISTEMOLÓGICA NO CAMPO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO 108](#_Toc92705928)

[2.1 Paradigmas Racionalista e Naturalista da Avaliação 109](#_Toc92705929)

[2.1.1 Mudanças paradigmáticas no campo da Avaliação 114](#_Toc92705930)

[2.1.2 Modelos e enfoques da Avaliação 123](#_Toc92705931)

[2.2 A dimensão dos valores na natureza da Avaliação 130](#_Toc92705932)

[2.3 A dimensão transdisciplinar da Avaliação 139](#_Toc92705933)

[2.4 Síntese parcial dos resultados 141](#_Toc92705934)

[CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS DA ERGOLOGIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DO COORDENADOR DE AVALIAÇÃO INTERNA (CPA) 160](#_Toc92705935)

[3.1 Contribuições da Ergologia na compreensão do trabalho 160](#_Toc92705936)

[3.1.1 Origem, gênesis e concepções da Ergologia: uma démarche da atividade 161](#_Toc92705937)

[3.2 Encadeamentos da abordagem ergológica na compreensão do trabalho da CPA 172](#_Toc92705938)

[3.3 Síntese parcial dos resultados 181](#_Toc92705939)

[CONSIDERAÇÕES FINAIS 200](#_Toc92705940)

[REFERÊNCIAS 216](#_Toc92705941)

[APÊNDICES 227](#_Toc92705942)

[ANEXOS 238](#_Toc92705943)

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

[Quadro 1 - Participantes da pesquisa 33](#_Toc80634202)

[Quadro 2 - Síntese das práticas institucionais de Avaliação Institucional na UEG (2000-2014) 83](#_Toc80634203)

[Quadro 3 - Documentos que coordenadores consultam com maior frequência na autoavaliação 94](#_Toc80634204)

[Quadro 4 - As Orientações Gerais para a Autoavaliação segundo Conaes 105](#_Toc80634205)

[Quadro 5 - Principais diferenças entre os Paradigma Racionalista e Naturalista da avaliação 112](#_Toc80634206)

[Quadro 6 - Periodização do campo disciplinar da avaliação 115](#_Toc80634207)

[Quadro 7 - Modelos de avaliação quanto à metodologia 125](#_Toc80634208)

[Quadro 8 - Docentes da UEG em 2019 189](#_Toc80634209)

[Gráfico 1 - Tempo de coordenação/presidente da CPA 142](#_Toc80634224)

**LISTA DE SIGLAS**

AAI – Autoavaliação Institucional

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

ACG – Avaliação de Cursos de Graduação

AI – Avaliação Institucional

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior

BASis – Banco de Avaliadores

BDTD - Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

CAAI – Comissão de Assessoria e Avaliação Institucional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAVI – Comissão Permanente de Avaliação Institucional

CEA – Comissão Especial de Avaliação

CEE/GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás

CEEs – Conselhos Estaduais de Educação

CF/1988 – Constituição Federal de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CsU – Conselho Universitário

DAI – Diretoria de Avaliação Institucional

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

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GerAI – Gerência de Avaliação Institucional

GERES – Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior

GO – Estado de Goiás

IES - Instituições de Educação Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

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

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

NAIs - Núcleos de Avaliação Institucional

NGP – Nova Gestão Pública

PAI – Programa de Avaliação Institucional

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

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

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

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SEE/GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES –Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEs – Universidades Estaduais

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

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

UnUEAD – Unidade Universitária de Anápolis (Educação a Distância)

UnUs – Unidades Universitárias

USP – Universidade de São Paulo

# INTRODUÇÃO

A proximidade com a temática desta pesquisa adquiriu forma a partir da trajetória profissional da pesquisadora no cargo de coordenação da CPA, empossada em 2017. Assumir esta função representava uma oportunidade de ampliar o conhecimento das atividades institucionais, pedagógicas, política e as de gestão. Mas também configurava num enorme desafio devido à abrangência das habilidades técnicas, legais e científicas incorporadas na função. A príncipio, coletar informações, sistematizar dados, produzir relatórios, pareciam tarefas burocráticas rotineiras, sem muitas ‘dificuldades’. Mas o trabalho prescrito nunca consegue prever as nuances do trabalho real. No trabalho real, alguns pontos emblemáticos passaram a ser perceptíveis, sobretudo relacionado a sensibilização da comunidade e apropriação dos relatórios pelos gestores. Isto porque, para coletar informações é necessário a participação dos alunos (afinal, números importam, e como importam). Mas para que os alunos participassem seria necessário consolidar uma cultura capaz de demonstrar a necessidade e importância da participação, o que envolve um longo processo de estudo, reuniões, diálogos, marketing... Na outra ponta do processo, para conferir credibilidade à CPA, os gestores precisam ‘comprar’ a ideia de que a autoavaliação é um instrumento de melhoria e aperfeiçoamento (o oposto de confrontar-se à equipe pedagógica e de gestão). ‘Vender’ os resultados da CPA é outro longo processo que envolve estudo, reuniões, diálogos, estratégias... Um trabalho de avaliação bem realizado, precisa estar atento a cada nó do processo. Os percalços da profissão indagam por diversas questões e saberes, e é na especialização que as respostas parecem descortinar mais rapidamente alguns dos obscurantismos do trabalho.

Minha aproximação científica com esse tema ocorreu em função desta busca por qualificação no campo da avaliação institucional. O projeto de pesquisa, submetido, inicialmente, ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação da UEG tinha como proposta realizar uma análise do instrumento de avaliação institucional de credenciamento e recredenciamento das IES, realizado pelo INEP a partir das concepções de “inovação” e “práticas exitosas” consideradas como critérios de qualidade do ensino. Este recorte, em específico, deu-se em razão da visita *in loco* do MEC na instituição em que coordenava a CPA, em 2018. Nessa conjectura, foi solicitado à CPA que realizasse um estudo das práticas pedagógicas consideradas inovadoras e exitosas para atender as visitas *in loco*.

Todavia, ao ingressar no mestrado, cursei, como aluna especial, a disciplina: Trabalho docente: teoria e produção de conhecimento pela qual tive acesso aos debates relacionados ao campo do trabalho docente, de modo mais geral, e discussões no campo da ergonomia e ergologia, mais especificamente. Nesta última, identifiquei questões muito próximas e concomitantes aos desafios que antes pensava estar localizado exclusivamente no próprio processo de autoavaliação, mas que, na realidade, tratava de questões mais complexas situadas no limiar do trabalho realizado pelos homens. Um debate permanente localizado na atividade da CPA é a relação entre o normatizado (aquilo que é solicitado no trabalho) e o real (aquilo que o avaliador realmente consegue fazer). Apesar de todo o conjunto de amparato teórico, legal e técnico, ainda paira o desafio do trabalho final do avaliador de impactar em mudanças significativas numa dimensão mais ampla da IES. O que estaria por trás dessa distância entre o prescrito e o real no trabalho? Seria o uso de uma metodologia positivista de avaliação? Ou... Seria o processo de regulação das políticas de avaliação e o controle estatal exercido sobre o trabalho? Ou estaria relacionada às questões das técnicas, das competências e qualificação exigida no trabalho? Tem relação com o uso mais subjetivo dos valores individuais e das relações coletivas que se estabelecem no trabalho? Seria a interferência das produções capitalistas? Seria as condições materiais do trabalho? Ou então... seria o conjunto de todas essas questões? Estas seriam algumas das problemáticas de base que levaram a aprofundar na temática das normas e dos saberes na constituição da atividade da coordenação de avaliação.

Falar do trabalho do avaliador é, de partida, reconhecer essa complexidade do campo e a escassez de referencial teórico que trata desse objeto da perspectiva de uma profissionalização[[1]](#footnote-2) da avaliação. Bastaria levantar algumas questões neste campo para identificar as limitações teóricas. A título de exemplo, quem são os ‘agentes’ da avaliação? O que é ser avaliador? Quais são as suas qualificações e atribuições no trabalho? Qual a base de formação destes ‘especialistas’ da avaliação? Que relação podemos estabelecer entre trabalho e avaliação? O que distingue o trabalho do avaliador das demais profissões? Qual a importância do trabalho desempenhado pelos avaliadores? Quais dificuldades o trabalho do avaliador coloca para a carreira docente? O que é mais difícil na realização da tarefa do avaliador? Quais os limites de atuação dos avaliadores? Estas são algumas das questões que poderiam enriquecer diferentes perspectivas do “trabalho com a avaliação”, ou da “avaliação como trabalho”, ou ainda do “trabalho do avaliador”. Posto essa dificuldade, faz-se um alerta aos leitores de que o esforço desta pesquisa é promover um diálogo interdisciplinar com as várias áreas do conhecimento que têm o *trabalho* e a *avaliação* como foco de estudo. Por isso, poderá ser recorrente identificar aqui autores da administração, da ergologia, da filosofia, da psicologia e, sobretudo, da avaliação institucional.

Se por um lado falta estudos sobre o trabalho do avaliador, de outro, no campo da avaliação institucional, transborda tantas leituras que torna difícil delimitar o escopo investigativo. Mas é em reconhecimento a este amplo desenvolvimento do campo teórico que hoje podemos dizer que há uma consolidação do trabalho do avaliador. Para não fugir do nosso objetivo, a avaliação será situada no contexto de expansão da educação superior no Brasil, após a década de 1990, período em que se ampliaram tanto as responsabilidades do Estado Avaliador[[2]](#footnote-3), com vistas a orientar a expansão da oferta, quanto das iniciativas da gestão universitária em desenvolver um sistema de avaliação capaz de conhecer a realidade da instituição, nortear a proposta pedagógica dos cursos e subsidiar as decisões administrativas.

Compreende-se que o processo de implantação de um sistema de avaliação da educação superior, entre eles o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e, por último, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fizeram emergir/consolidar diferentes *agentes da avaliação*, cujas atribuições excedem a aplicação simples de procedimentos, tais como aplicar questionário, analisar dados e divulgar resultados, para assumir um protagonismo complexo de mediador das tensões políticas, epistemológicas e éticas no espaço da IES.

Este estudo localiza-se na linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias, cujo eixo temático aplica-se no estudo de Políticas Públicas Educacionais, Educação Superior, Educação e Trabalho. A pesquisa neste eixo procura compreender as normas e os saberes que constituem o trabalho do coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na educação superior.

Tratar-se-á em específico da *avaliação institucional* *interna*, formalmente reconhecida como modalidade obrigatória na educação superior pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituí o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Tal sistema tem como objetivo avaliar a qualidade da educação superior, com a finalidade de utilizar os resultados dessas avaliações nos seguintes aspectos: expansão da sua oferta, aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004). Desenvolvido em diferentes momentos, o SINAES é formado por três modalidades de instrumentos de avaliação: (a) a Avaliação de Instituições de Educação Superior (Avalies), que é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação e se desenvolve em duas principais etapas, a saber: Autoavaliação e Avaliação Externa; (b) a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE; e (c) a avaliação dos cursos de graduação – ACG.

É no âmbito da *avaliação institucional* (AI) que a expressão “avaliador institucional” será utilizada em referência aos cargos de quem coordena a *autoavaliação* da educação superior. No contexto político do SINAES, consolida-se duas modalidades de avaliador. A princípio, o **avaliador externo** (*ad hoc*) do INEP/MEC que exerce seu trabalho nos procedimentos das visitas *in loco* para autorização, credenciamento e recredenciamento das Instituições de Educação Superior (IES). Já o **avaliador interno** é responsável pela coordenação da Comissão Própria de avaliação (CPA) que conduz a autoavaliação, citada comumente como *avaliação interna* devido à origem do agente avaliador ser local à IES, (SILVA, 2015). A CPA é um órgão colegiado, no qual é assegurada a participação equilibrada dos segmentos que compõem a comunidade universitária, mais representante da sociedade civil organizada. A CPA tem como tarefa coordenar e articular o processo de avaliação interna na IES e, para tanto, sistematiza informações, dados e procura sensibilizar e estimular a participação dos membros da comunidade universitária no processo de autoavaliação. Suas ações possuem como missão subsidiar os planejamentos administrativo e pedagógico da Instituição e fornecer informações por meio de Relatórios Anuais de Avaliação para as comissões externas do INEP/MEC.

A figura do avaliador na educação superior não é recente. Numa retomada histórica, Espíndola e Oliveira (2013) apontam para as nomenclaturas usadas entre as décadas de 1879 a 1900. No Decreto nº 7.247/1879 que trata da associação de particulares para fundação de cursos de ensino superior, o governo nomeava anualmente *comissários*que tinham a atribuição de verificar o critério que habilitava um estabelecimento a pleitear o título de ‘Faculdade Livre’. Posteriormente, o Decreto nº 1.159/1892, que aprovou o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, disciplinou a inspeção de faculdades, criadas pelos estados, por *delegados*nomeados para este fim. Em 1901, a partir da publicação do Decreeto nº 3.890/1901, o qual instituiu o código dos institutos federais de ensino superior, o texto legal volta a fazer menção às fiscalizações, agora para equiparação de faculdades fundadas pelos estados, Distrito Federal ou particulares a institutos federais.

 A partir de 1972, os atos normativos passaram a se referir às visitas *in loco* como verificações e a legislação passou a registrar o termo *comissões verificadoras*, estas constituídas por, no mínimo, dois professores de disciplinas constantes do currículo do curso em via de autorização, sempre que possível portadores de diplomas do mesmo curso (BRASIL, 1972 apud ESPÍNDOLA e OLIVEIRA, 2013). Após as comissões verificadoras, passou-se a utilizar o termo *comissões de especialistas*, instituídas pelo Decreto nº 63.338/1968 que, segundo Inez (2007), citado por Espíndola e Oliveira (2013), tinham como finalidade ampliar a capacidade técnica e executiva do MEC, promovendo estudos, supervisão e assistência às instituições de Educação Superior (IES), através de visitas periódicas para observação das instalações, equipamentos, qualificação de docentes, organização didática, padrões de ensino e pesquisa.

Em 1985, o Decreto nº 91.607/1985 definiu uma nova atuação para as comissões, cuja função estava voltada para consultoria e assessoramento ao Ministério da Educação (MEC), em matéria de avaliação e qualificação da educação superior. *Comissário, inspetor, delegado ou delegado fiscal* e *comissões* são termos que designava a presença de avaliadores externos à instituição com a finalidade de inspecionar, fiscalizar e credenciar a IES. A figura do *avaliador interno* aparece nos registros dos projetos das universidades no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB/1994). Várias universidades (UNB, UFSC, USP, UNIRIO, entre outras) relatam que no final da década de 1980, período anterior ao PAIUB, conforme iniciativa própria, haviam organizado comissões, comitês, coordenações, conselhos ou núcleos para operacionalizar a avaliação institucional com a proposta de servir a interesses locais, tais como compreender a realidade de cada curso; entender as perspectivas de mudança e os anseios da comunidade interna e externa; melhorar a estruturação da IES em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administrativa; assim como atuar em parceria com os avaliadores externos, geralmente designados pelo MEC. As comissões recebiam diversas nomenclaturas de acordo com a sua posição na hierarquia organizacional das IES (Assessoria de Planejamento da Avaliação Institucional; Coordenadoria de Avaliação Institucional; Centro de Avaliação; Comissão de Avaliação Institucional; Núcleos de Avaliação...). Os seus representantes, em sua maioria, eram representantes do corpo docente e do corpo técnico administrativo, nomeados pelos Reitores ou equipe da Administração Central das universidades. As escolhas para compor as comissões, aparentemente, seria com base nas qualificações dos professores na área de gestão e/ou avaliação. Somente em 2004 passa a ser obrigatório a constituição de uma comissão de avaliação nas universidades públicas ou privadas, estendendo-se às faculdades, com a designação permanente de um coordenador para a avaliação interna. Caberia, assim, às IES definir a dinâmica e as atividades da equipe de coordenação.

Nesta pesquisa, compreender o trabalho do coordenador da avaliação significa, de um lado, mapear os saberes constituídos, isto é, os conhecimentos organizados e disponíveis na trajetória política que delineia as prescrições, as normas e as exigências do ‘ofício’ na atividade do coordenador da CPA. Além do campo político da avaliação, essencial se faz a compreensão acerca dos saberes que nutrem a qualificação profissional do avaliador para o desenvolvimento da avaliação institucional, estes localizados no limite dos modelos de avaliação, das presunções técnicas, epistemológica e axiológica que são norteadores do saber-fazer do avaliador. Considera-se que estes são saberes necessários que permitem elaborar o trabalho prescrito, todavia exteriores e anteriores à situação real da atividade estudada.

O ponto de vista do trabalho prescrito diz sempre *o que é* para ser realizado no trabalho, o que não significa o *como* este trabalho é realmente feito, ou de fato conhecer quais as implicações destas normas na vida e no trabalho do avaliador. Isso remete a outro lado na compreensão do trabalho nesta pesquisa: o que realmente é realizado pelo avaliador? Como hipótese, considera-se que o homem é permanentemente recriador da atividade por meio da sua experiência profissional e da sua autonomia para fazer escolhas. No processo da autoavaliação, por exemplo, as escolhas envolvem decidir sobre os enfoques e modelos avaliativos e selecionar o modo de estruturação e organização do relatório técnico. Nesse processo de *recriação do trabalho* é que se inclui os debates das normas e dos saberes pelos quais os valores, o saber-fazer do avaliador é constantemente ressingularizado. É nestas considerações sobre a atividade humana que a temática desta pesquisa se ampara na concepção ergológica de que “trabalhar é gerir” em situações que exige mais do que o cumprimento de tarefa, uma vez que ela envolve a complexidade do corpo que realiza a “gestão do uso de si por outros” e a “gestão do uso de si por si”[[3]](#footnote-4), ambas envolvem a dialética das arbitragens que cada um dá ao próprio corpo, às próprias capacidades e aos saberes (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010).

i. Contextualização do problema

As atribuições no trabalho do avaliador dão-se em função do desenvolvimento do Projeto de Avaliação Interna da Instituição de Ensino Superior (IES) e da sua operacionalização. Entre as principais tarefas estão: sistematizar informações, analisar coletivamente os resultados da avaliação, desvendar formas de organização metodológica, subsidiar as decisões pedagógicas e administrativas, identificar os pontos fracos e potencialidades da IES e estabelecer estratégias de superação de problemas. Estas responsabilidades articulam-se à proposta principal da avaliação institucional, a saber: verificar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo currículo, pelas práticas pedagógicas, pela administração; buscando validar o grau em que “as mudanças” estão influenciando na qualidade da IES.

Os conflitos identificados na realização da tarefa do coordenador envolvem questões de base política, epistemológica e axiológica. No campo político, o avaliador é o responsável por mediar os interesses da Escola e os interesses do Estado. Este fundamento tem origem no desenvolvimento da avaliação educacional direcionada à prestação de contas, *accountability[[4]](#footnote-5)*, na qual os espaços educativos passam a ser responsabilizados pelo uso dos recursos públicos. House (apud SOBRINHO, 2002) analisou que os modelos baseados neste pressuposto têm uma orientação gerencial, cujas preocupações concentram-se na eficiência, no controle da qualidade, no rankeamento das IES, na racionalização dos processos e recursos, voltando-se para uma visão marcada pelos parâmetros do mercado. A avaliação, como instrumento de poder, pode ser utilizada para o controle autoritário e punitivo[[5]](#footnote-6) da IES. É nesse sentido que a avaliação é destacada como instrumento do Estado para regulação e controle sobre a gestão educacional. A atuação do Estado regulador trouxe discussões mais amplas sobre seu limite de atuação nas instituições de ensino e o uso dos instrumentos avaliativos, sobretudo nas universidades públicas. Na intenção de assegurar que os interesses das universidades fossem respeitados, e que a avaliação não fosse submetida a simples prestação de contas, a política do sistema de avaliação, iniciada no Programa PAIUB e consolidada pelo SINAES, teve sua proposta pautada na concepção formativa, emancipatória e democrática da avaliação. Apesar dos avanços democráticos assegurados pela legislação, as tensões entre regulação *versus* emancipação e controle *versus* autonomia são conflitos permanentes na atividade do avaliador. Isto porque, de um lado, compete ao Estado a responsabilidade de garantir a expansão da oferta do ensino de qualidade, o que parece reforçar o caráter regulatório e de controle da avaliação. De outro, no contexto acadêmico, as universidades buscam consolidar o processo de transformação e reforma com base nos princípios de autonomia, livre de interesses privados ou de mercado em bens públicos e com base na emancipação dos sujeitos, tornando-os capazes de resolver suas questões e conflitos, por meio de uma política participativa. Nessa natureza híbrida que o controle pela avaliação pode assumir, o avaliador é o responsável por mediar os indicadores propostos pelo Estado e, ao mesmo tempo, submeter os indicadores que são de interesse da comunidade acadêmica.

A tensão vivenciada no aspecto político acaba por evidenciar a dimensão axiológica no trabalho do avaliador. As prescrições técnica e política da avaliação não conseguem responder aos anseios individuais e coletivos espelhados na avaliação. Sobrinho (2003) pontua que a defesa de um modelo de avaliação depende fundamentalmente de uma concepção de educação e de instituição educativa e isso está sempre vinculado à concepção de sociedade. Qualquer proposta de avaliação corresponde às respostas sobre qual sociedade queremos construir? Qual tipo de instituição é adequada para a construção social? Questões mais profundas que ampliam o sentido de fazer avaliação acaba por mobilizar valores plurais. Soares (2002) complementa que o uso de medidas reforça as opções por valores fundamentais como justiça, liberdade, solidariedade, entre outros. O desafio é estabelecer parâmetros que sejam éticos para si, mas não seja ético para o outro. Na operacionalização da avaliação, o avaliador depara-se com um conjunto de valores de ordem coletiva, dispostos no conjunto das prescrições para o trabalho (como a cultura avaliativa, a missão da IES, os valores organizacionais e os princípios do SINAES), e defronta com valores de natureza individuais, que é o modo de vida que nos move a critérios mais ou menos inconscientes para fazer escolhas. Estes últimos são sempre ressingularizados. Compreender a ação laboriosa do Coordenador da CPA envolve tanto aprofundar nos valores que são mobilizados nas relações de trabalho, quanto pensar nos valores que emergem das orientações paradigmáticas da avaliação que constituem a base do saber do avaliador.

No campo epistemológico, as bases paradigmáticas do campo teórico e científico da avaliação impõem exigências para a qualificação profissional do avaliador. Trabalhar significa conhecer os saberes que norteiam a atividade, mas, também, implica construir meios para produção de conhecimento da realidade educacional. Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 159), a tarefa do avaliador deste tempo é trazer à tona as construções que os diferentes atores mantêm em um determinado ambiente. É fazer com que as pessoas se associem, articulem uma com as outras as informações que possam ser utilizadas nas questões em pauta. Assim, o avaliador lida a todo momento com a produção de conhecimento das *realidades criadas* e com o acesso do saber acumulado pela ciência. As elaborações do conhecimento ocorrem pelas vias racionalistas que distinguem, por exemplo, os caminhos quantitativos e qualitativos a serem seguidos, mas, também, pelas vias empíricas, dos valores, crenças e expectativas daquilo que se pretende conhecer, transformar, modificar. Ao incorporar juízos de valor como princípio da base epistemológica, o avaliador precisa lidar com a complexidade do fenômeno avaliativo que não é sustentado apenas pelo julgamento técnico, mas na capacidade de incluir processos cada vez mais dinâmicos de interações e escolhas, estas negociadas com o grupo da comunidade beneficiada.

Procurando avançar no tratamento das questões que emergem na realização da tarefa do avaliador, situaremos estes conflitos no debate de normas e dos saberes desenvolvidos pela perspectiva da Ergologia. De acordo com a filosofia da vida, que remetem às contribuições de Georges Canguilhem para a abordagem ergológica, o homem é concebido como um ser de norma. Considera-se que o ser vivo possui aptidão para instituir normas diferentes em condições diversas (CANGUILHEM, 2007 apud DIAS, SANTOS, ARANHA, 2015). A Relação entre vida e trabalho parte do pressuposto que o impulso de vida humana reconstrói constantemente o meio em que se vive, a fim de garantir a sua existência singular. Este meio é regido por um universo de normas que podem ser externas ao sujeito, mas, também, internas a ele. Ao se confrontar com normas que lhe antecedem e que, portanto, não contemplam a sua especificidade de homem singular, ele reage a elas. Conforme a elucidação de Dias, Santos e Aranha (2015, p. 221), o processo denominado debate de normas dá-se no entrelaçar das exigências que são feitas ao homem pelas normas antecedentes e aquelas que ele dirige a si mesmo, oriundas das suas próprias normas. Ainda segundo os autores (idem, 2015), este processo culmina com a reinvenção das normas pelo sujeito, que supõe uma tomada de decisão a partir de seus critérios de atribuição de valor às condições que favorecem o seu bem viver no mundo. A ergologia denomina este processo de renormalização e busca no pensamento de Canguilhem suporte para melhor compreender a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Considerando os conflitos identificados nas situações de trabalho do avaliador e no aporte teórico da ergologia, a questão que se formula como problema central é: *em que medida as normas e os saberes constituem o trabalho do coordenador da CPA?*

ii. Objetivo geral

Para responder ao problema da pesquisa, o objetivo geral deste estudo é *compreender o trabalho do coordenador no âmbito da Comissão própria de avaliação (CPA), considerando as normas e os saberes enquanto elementos constitutivos da atividade do avaliador.*

iii. Objetivos específicos

* Situar os pressupostos da avaliação institucional em seu marco político-histórico, em específico a avaliação interna, no âmbito da educação superior na política nacional;
* Compreender os saberes constituídos e saberes investidos produzidos na relação entre o trabalho prescrito e trabalho real dos Presidentes e Coordenadores da autoavaliação institucional na UEG;
* Identificar as ferramentas-conceituais das disciplinas do trabalho humano na análise do trabalho da Comissão Própria de Avaliação.

iv. Procedimentos e caminho metodológico

Os procedimentos metodológicos escolhidos se deram em função dos objetivos indicados para a pesquisa. Referente às técnicas, estas foram compreendidas como um conjunto de preceitos ou normas que direcionam a parte prática do estudo. As técnicas aqui utilizadas incluem: análise documental; pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

v. O sentido da pesquisa na apreensão da realidade

O pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (Rubem Alves, 1994).

No início de uma pesquisa sentimos a fragilidade humana de levantar voo frente à complexidade que é conhecer e construir novos saberes. As vias racionais da metodologia representam um esforço histórico em minimizar os conflitos emergentes desse processo de apreensão da realidade. Selecionar tema, definir problema, objetivos e referencial teórico, adequar técnicas e procedimentos de pesquisa, todas são sistematizações que nos ensinam a conhecer e agir diante do desconhecido. Os elementos da pesquisa auxiliam a engendrar a lógica de um pensamento linear e organizado fundamentado na racionalidade dos fatos, das informações, da história, das contradições. O caminho científico talvez fosse a representação das terras firmes que nos permite navegar, ainda que balançando, em meio ao mar revolto do conhecimento.

Se há alguma segurança em trilhar o conhecimento por meio das vias racionais, o mesmo não nos permite ser ingênuos quanto as dificuldades de navegar em um mar cercado de inúmeras respostas e situações inexploradas. O primeiro grande desafio na construção da pesquisa surge quando o pesquisador-velejador compreende que o mar das leituras, dos contextos, dos conceitos, das lacunas, das descobertas os afasta das terras firmes de suas suposições, (re)conduzindo-o sempre a novos pontos de partida. Lidar com os outros e com as coisas já construídas nos remete sempre a um conflito consigo mesmo.

O segundo grande desafio na pesquisa é lidar com os conflitos do eu-pesquisador. Não engendramos a lógica da pesquisa a partir puramente das técnicas, mas engendramos a partir de uma mente carregada de significados, de valores, de experiências (saberes empíricos), que instiga o ‘eu’ a agir seletivamente na busca por informações que coadunam com as nossas teorias, hipóteses ou crenças. Isso também é científico. Como ilustrou Moran (2007), a partir das descobertas da ressonância magnética, comprovou-se que, quando as pessoas dão respostas objetivas, acionam áreas do cérebro ligadas à afetividade. O psicanalista Contardo Calligaris, citado por Moran (2007), explica com clareza esse fenômeno:

O “viés de confirmação” é um funcionamento psíquico frequente (e catastrófico) no diagnóstico médico, no discurso político e nas brigas de casais. Ele consiste no seguinte: *o sujeito procura ativa e seletivamente (embora de maneira inconsciente) dados que confirmem sua hipótese ou o seu preconceito inicial.* [...] Nosso raciocínio é influenciado por afetos implícitos que nos levam a “minimizar estados afetivos negativos e potencializar estados afetivos positivos”. [...] *Cada um de nós tem uma forma peculiar de ver o mundo, de lidar com as novidades e de reagir a situações complicadas*. Filtramos o mundo a partir de nossas lentes, experiências, (personalidade,) formas de perceber, sentir e avaliar a nós mesmos e aos outros. [...] *Os acontecimentos não são o mais importante, mas sim a forma como os encaramos, os filtros que colocamos, o significado que lhes atribuímos.* (CALLIGARIS apud MORAN, 2007, p. 123-124, grifos meu).

Essa descoberta científica diz muito sobre o modo como o eu-pesquisador produz conhecimento. Significa que as técnicas definem procedimentos, geram dados, informações, entretanto, a forma pela qual interpretamos esses dados e utilizamos as técnicas se entrelaçam à própria vida do eu-pesquisador na sua compreensão da realidade. Nesse sentido, o empirismo não é totalmente refutável quando se afirma que o pensar é resultado da observação de todas as possíveis atividades cognitivas empreendidas em relação aos objetos sensíveis externos, como às operações internas de nossas mentes percebidas e refletidas por nós próprios. É esta forma de saber empírico que revela as pluralidades na forma como atribuímos significados a pesquisa e na “forma peculiar de ver o mundo” e de “reagir a situações complicadas”.

Ao lidar com os caminhos subjetivos do eu-pesquisador, surge um último desafio a ser considerado: a dimensão existencial e axiológica do conhecimento. Ambas põem questões que não são respondidas durante o percurso metodológico, mas também não são apagadas na relação entre o ser vivente (como forma universal de vida material) e o vivido (como experiência singular de um ser vivo) na acepção de George Canguilhem. Entre os diversos questionamentos no aprofundamento da pesquisa, o ser vivo poderia interrogar ao meio sobre qual o sentido de produzir conhecimento? Porque dedicar o ínfimo tempo que nos resta ao árduo ofício de pesquisar? Entre tantas opções, qual conhecimento é valido para produzir sentidos para a vida? O que posso apreender do passado, da história, das normas para extrair conhecimentos válidos? Num mundo com transformações tão rápidas e efêmeras, o que conhecemos hoje, aqui e agora, será útil amanhã? Responder a essas questões também é ciência à medida em que, ao produzir conhecimento, o homem procura dar sentido à própria vida.

vi. Análise documental

A análise documental foi um procedimento de investigação importante para reconstruir os marcos iniciais da institucionalização da avaliação institucional e suas respectivas comissões de avaliação no Brasil. Por meio dos arquivos Públicos foi possível retomar o fenômeno da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da educação superior e seus desdobramentos nas diretrizes normativas que orientam a regulação da educação superior, seus processos, instrumentos e políticas como suporte das práticas a serem evidenciadas pelas comissões de avaliação das IES.

Para tanto, o recorte documental analisado contemplou arquivos Públicos oficiais, a saber: leis, relatórios, programas, e diretrizes normativas, formuladas a nível nacional por órgãos federais vinculados à Administração Direta como o Ministério da Educação – MEC e suas autarquias, tais como o Conselho Nacional de Educação – CNE e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Na definição jurídica (Lei 8.159/1991), art. 7º, os arquivos Públicos são os conjuntos de documentos produzidos e recebidos, no exercício de suas atividades, por órgãos públicos de âmbito federal, estadual, do Distrito Federal e municipal em decorrência de suas funções administrativas, legislativas e judiciárias. Constituem-se como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação.

A seleção dos documentos deu-se em razão do objetivo que envolve a constituição do trabalho do Coordenador da CPA no âmbito das prescrições normativas e legais. A responsabilidade atribuída por cada órgão tem reflexo no nível daquilo que é prescrito para a tarefa das CPAs. Neste sentido, os documentos analisados são: (a) o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB); (b) as Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior; (c) o Exame Nacional de Curso (ENC) criado em 1996 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino superior no país. (d) a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; e (e) Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições.

O escopo da análise é direcionado à avaliação interna (autoavaliação) e às atribuições da CPA. Ainda que a análise não contemple a totalidade das normas antecedentes na atividade do coordenador, tem-se como premissa que as intencionalidades discursivas entre emissor-receptor transmitem e constituem subjetividades sobre o trabalho por meio dos registros escritos formalizados pela linguagem. Sobre a linguagem, na acepção de Benveniste (2008, p. 286), é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser”. Na perspectiva de Bakhtin e Volochínov (2014, p. 127), as interações verbais (falada e escrita) constituem-se como “fenômeno social […] realizado através da enunciação ou das enunciações” basilares à constituição do Outro e do Eu. Assim, ao considerar a proposta de análise do conteúdo destes documentos, compreende-se que a constituição discursiva das diretrizes na política de avaliação congrega não somente as normas, mas, também, os saberes constituídos e a história do trabalho dos coordenadores no contexto do SINAES.

vii. Pesquisa bibliográfica

Conforme Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica abrange toda as obras tornadas públicas em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, até pesquisas mais extensas como teses e livros. Essa fase é fundamental para conhecer os debates que envolvem a temática em questão. Neste estudo, a pesquisa bibliográfica foi usada com dois objetivos principais:

1. Constituir o campo teórico da avaliação institucional no âmbito da educação superior, enquanto área pertinente do saber que orienta as atividades acadêmicas e administrativas das instituições, e, em específico, o trabalho da CPA. O recorte nessa literatura toma como base a autoavaliação Institucional, também nomeada de avaliação interna. Trata-se de uma categoria de avaliação coordenada por uma Comissão Própria de Avaliação estabelecida por cada IES, desde a criação do Sinaes (2004). Segundo o Roteiro de Autoavaliação, proposto pelo SINAES, a avaliação interna tem como principais objetivos: produzir conhecimentos sobre o conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição; identificar as causas dos seus problemas e deficiências; aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade; julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos; além de prestar contas à sociedade. Nesta análise, recorreu-se aos estudos organizados por Amorim (1991), Leite (2005), Ristoff (1994), Sobrinho (2003), Guba e Lincoln (2011).
2. Constituir a fundamentação teórica, assim como a problemática desenvolvida no campo do trabalho do coordenador da CPA, neste estudo também denominado de avaliador institucional. Para a análise do trabalho deste coordenador, considerou-se a noção de *atividade humana*, princípio de base da ergologia. Observou-se duas categorias suscitadas na realização da atividade: a) as normas e o debate de normas na constituição do trabalho da CPA (trabalho prescrito); e b) a dimensão dos valores que refletem nas escolhas subjetivas na realização da atividade (trabalho real). A partir dos conceitos apresentados na perspectiva da abordagem ergológica, pressupõe-se, dessa maneira, um tipo de saber, um aprendizado, uma inteligência da prática, que serão considerados na compreensão da atividade dos gestores em situações de trabalho. Nesta análise, recorreu-se a abordagens de Yves Schwartz (2010) e Louis Durrive (2010), bem como de seus intérpretes J. Brito, W. Alves, D. Cunha.

Registra-se a leitura e análise de 9 teses e dissertações[[6]](#footnote-7) e 2 artigos[[7]](#footnote-8) sobre a UEG, os quais permitiram o aprofundamento do conhecimento sobre o desenvolvimento histórico da UEG e de seu processo de avaliação institucional. Destes trabalhos, destacam se as dissertações e teses sobre a UEG escritas nos últimos 5 anos, que estudaram: o seu perfil institucional e acadêmico (CARVALHO, 2013); o seu habitus institucional acadêmico e sua gestão (NOLETO, 2018); as intencionalidades e efeitos da avaliação institucional na gestão da UEG (BOTELHO, 2016) e a avaliação institucional interna da UEG (GOULART 2014, 2018).

viii. Pesquisa de campo

Na fundamentação teórica deste estudo considera-se que a atividade humana do trabalho precisa ser apreendida do ponto de vista de quem trabalha, nas suas ações, intenções, nos seus valores, saberes e competências. É na atividade em funcionamento, ou seja, no trabalho real e concreto, que se articulam os saberes formalizados e saberes investidos na situação laboral. A pesquisa de campo buscou levantar informações e conhecimentos da constituição do trabalho do avaliador institucional a partir das experiências e situações vivenciadas pelos coordenadores.

A pesquisa empírica desenvolveu-se por meio de questionário aberto (Apêndice B), com a utilização do Google Forms. O questionário foi estruturado com base em três blocos de perguntas: (1) O que as normas ensinam na realização da tarefa? (2) Quais as defasagens na realização do trabalho da CPA? (3) Quais saberes surgem das experiências na realização da tarefa? Cada bloco é formado por 2 a 4 questões.

Ainda na coleta de dados, contactamos, via e-mail institucional, 44 (quarenta e quatro) Unidades Universitárias da UEG para localizar os coordenadores (docentes representantes) da CPA. Destas, 22 (vinte e dois) UnUs responderam ao e-mail.

A dificuldade na coleta de dados deu-se por duas razões. Devido a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, em 2020-2021, a avaliação institucional não se desenvolveu de forma plena. Segundo, porque a pesquisa foi realizada em meio a crise institucional, com a reestruturação das unidades da UEG, iniciada com a Reforma Administrativa do estado de Goiás de 2020, sancionada pela Lei nº 20.748/2019, período em que dos cargos de coordenação da CPA eram preenchidos com docentes temporários que foram destituídos em função da reestruturação da UEG.

O projeto foi submetido ao conselho de ética e pesquisa (CEP) sob o Parecer nº3.948.213, Comprovante nº 023432/2020.

ix. Participantes da Pesquisa

O presente estudo toma como participantes os Gerentes de avaliação e coordenadores da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Estadual de Goiás.

Os participantes da pesquisa foram selecionados conforme os objetivos estabelecidos para o estudo: coordenar o processo de autoavaliação. Cada participante foi convidado para participar, de acordo com a utilização de um ou mais dos seguintes critérios: atuação na coordenação, presidência ou gerência de avaliação; assistente na área de avaliação institucional da Universidade; docentes representante da CPA em seus respectivos Câmpus com tempo de experiência maior que doze meses na função de coordenador da CPA.

Embora as atividades da CPA sejam colocadas para um grupo, a escolha pelo coordenador justifica-se por algumas responsabilidades específicas do seu cargo, a saber: a) convocar e presidir as reuniões; b) representar a Comissão nas instâncias superiores; c) orientar os trabalhos e atividades dos servidores colocados a serviço da CPA; e d) produzir o Relatório da autoavaliação. Além dessas atribuições, considera que as qualificações do coordenador, como a comunicação, o bom relacionamento com seus pares e superiores, o conhecimento das técnicas e dos procedimentos da avaliação institucional são fatores a serem considerados no engajamento do coletivo de trabalho e na sensibilização de uma cultura da avaliação.

O convite para participação na pesquisa foi enviado para 12 (doze) coordenadores das Unidades, mais três (3) para Presidente e ex-Presidente da avaliação Institucional. No total, foram convidados 14 (catorze) participantes via e-mail e aplicativo de mensagens WhatsApp. Destes, apenas 4 (quatro) propuseram-se responder ao questionário. Outros 5 (cinco) coordenadores informaram que haviam sido exonerados do cargo e não souberam informar quem seria os sucessores. Os convites foram enviados a partir do mês maio de 2020. Mas em decorrência da pandemia de Covid-19 (com início em março/2020), não houve autoavaliação naquele ano e o trabalho das comissões ficaram suspensos, o que prejudicou o contato com os coordenadores.

Assim, dentro desses critérios, os participantes selecionados para a pesquisa estão representados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Grupos** | **Participantes** | **Quantidade** |
| 1 | Gerente de avaliação Institucional | 2 |
| 2 | Docentes coordenadoresde AI nas UnUs | 6 |
| 3 | Assessoria da Gerência de Avaliação | 1 |
| Total | 9 |

Fonte: elaborado pela autora.

Dos 22 questionários encaminhados para gerente de avaliação Institucional, docentes coordenadores de AI nas UnUs e assessoria da Gerência de Avaliação, 7 responderam o questionário e outras duas concederam entrevista, totalizando 9 participantes na pesquisa. Entre os que respoderam questionário e cederam entrevista, levantamos os seguintes perfis: (a) Coordenadores da CPA/UEG que foram destituídos de seus cargos com a Reforma Administrativa da UEG em 2020; (b) Coordenadores/Presidentes da CPA/UEG que já exerceram seus cargos e não participam mais do processo de AAI; (c) Coordenadores/Presidentes da CPA/UEG que ainda exercem seus cargos até a conclusão desta pesquisa (2021).

A professora Maria Esperança Fernandes Carneiro, a pedido, será citada nominalmente. A professora integrou o primeiro Núcleos de Avaliação Institucionais (NAI’s), na UEG, no período de 2002 a 2011.

Conforme consta na Resolução CsU N.1, de 6 de fevereiro de 2014, que regulamenta a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás, a CPA da UEG é composta por:

1 (um) Presidente Geral da Avaliação Institucional;

1 (um) Coordenador de Avaliação Interna, como Vice-Presidente;

1 (um) Assessor da Avaliação Interna;

1 (um) representante dos diretores;

1 (um) representante do segmento docente;

1 (um) representante do segmento técnico-administrativo da UEG;

1 (um) representante do segmento discente da UEG;

1 (um) representante da Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças;

1 (um) representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC);

1 (um) representante do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE);

1 (um) representante da sociedade civil organizada.

(43) (quarenta e três) coordenadores das Unidades Universitárias e da Administração Central, sendo 1 (um) coordenador representante das Unidades Universitárias e da Administração Central.

*x. Locus de Pesquisa*

O locus deste estudo contempla a Universidade Estadual de Goiás – UEG. Trata-se de uma universidade pública, estadual, multicampi, criada pela Lei 13.456, em 1999, pelo Governador do Estado de Goiás. Mantida pelo governo estadual, tem a sede administrativa na cidade de Anápolis/GO e campo de atuação em todo o Estado de Goiás. A UEG tem sede administrativa na cidade de Anápolis e campo de atuação no Estado de Goiás. Mantem 41 Câmpus, um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) com 25 Polos de Educação a Distância em todas as regiões do Estado de Goiás. Oferece cursos de graduação (bacharel e licenciatura), Superior de Tecnologia, Pós Graduação Lato Sensu e Pós Graduação Stricto Sensu (mestrados e doutorado). A UEG, atualmente, oferece 171 cursos de Graduação presenciais, sendo 80 cursos de Licenciatura, 57 cursos de Bacharelado, 27 cursos Superior Tecnológicos. Oferta 40 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e 16 cursos de Pós Graduação Stricto Sensu.[[8]](#footnote-9)

\*

O texto desta dissertação estrutura-se em três partes organizadas em capítulos.

O primeiro capítulo mapeia os marcos histórico-institucionais que antecederam a política da avaliação no âmbito da educação superior, por meio do Programa[[9]](#footnote-10) de Avaliação do PAIUB até a consolidação política da Lei 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Considera-se que o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras e a aprovação da lei são marcos de partida para o processo de estruturação e formalização do trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e, consequentemente, ao surgimento das vivências do cargo de *coordenador* da CPA. Identifica-se, ainda, os reflexos do processo de implantação do programa de avaliação na percepção dos professores, alunos e dirigentes das IES e as dificuldades que emergem do trabalho coletivo.

O segundo capítulo apresenta a natureza teórico-epistemológico da avaliação que carrega outra parte das complexidades para o trabalho do avaliador. Tem-se como hipótese que a profissionalização do avaliador só foi possível devido ao progresso da ciência nas esferas da avaliação-educacional e da avaliação como instrumento de gestão. Para compreender a constituição do trabalho do Coordenador da CPA é necessário aprofundar na natureza complexa do próprio instrumento avaliativo que mobiliza uma base considerável de saberes e valores.

O terceiro capítulo, procurando avançar no tratamento das questões que emergem na realização da tarefa do avaliador, relaciona os fundamentos da Ergologia e as ferramentas conceituais utilizadas para a leitura e coleta de dados. Dentre os conceitos apresentados, elenca-se: atividade, normas antecedentes (debates de normas), renormalização, saberes investidos, saberes constituídos, corpo-si, dramática de uso de si. Os resultados e análise de pesquisa estão distribuídos no fim de cada capítulo.

Encerrando este estudo, nas considerações finais, sintetizamos, para o leitor, os principais marcos políticos e pressupostos na atividade do avaliador interno, sinalizados durante o desenvolvimento dos capítulos. Feito a retomada dos marcos políticos, epistemológicos e o esboço teórico suscitados no decorrer dos capítulos, prosseguimos com a síntese dos resultados da coleta de dados desta pesquisa, agrupados em três blocos de discussões: a) a atividade do avaliador institucional; b) As normas na realização da atividade, e, c) a trajetória profissional e os saberes na realização da tarefa.

# CAPÍTULO 1 - PREÂMBULO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE E SUA CONSOLIDAÇÃO NO TRABALHO DA COMISSÃO INTERNA DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo buscamos atender ao primeiro objetivo específico desta dissertação, o qual corresponde a situar, no âmbito da educação superior, o marco político-histórico dos programas de avaliação, em específico a avaliação interna. Têm-se como hipótese que os princípios e pressupostos elaborados nos principais programas de avaliação contribuíram para oficializar a atividade do avaliador institucional.

Optou-se pela adoção da perspectiva política como fonte documental-histórica, uma vez que esta se entrelaça na reprodução da linguagem, na construção da imagem e da identidade do coordenador da CPA. Todavia, não quer dizer que está construção esteja limitada aos aspectos históricos-políticos, mas que ela exerce uma influência significativa na orientação da tarefa em termos de missão, responsabilidades e normas éticas para a Comissão Própria de Avaliação (CPA).

O recorte delimita-se na Autovaliação Anstitucional (AAI), também denominada avaliação interna, mais precisamente nos direcionamentos dados para as tarefas da CPA durante o processo de autoavaliação e das dificuldades que surgem na relação desta atividade. Esta Comissão passa a ser obrigatória no âmbito de cada IES, seja pública ou privada, conforme Artigo 11º da Lei 10.861/2004, tendo por atribuição a condução dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para tanto, examinou-se Arquivos Públicos Oficiais como leis, relatórios, programas, diretrizes normativas, formuladas a nível nacional, por órgão federais, vinculados a Administração Direta, tais como o MEC e suas autarquias, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Na definição jurídica (Lei 8.159/1991), art. 7º, os arquivos Públicos são os conjuntos de documentos produzidos e recebidos, no exercício de suas atividades, por órgãos públicos de âmbito federal, estadual, do Distrito Federal e municipal em decorrência de suas funções administrativas, legislativas e judiciárias. Constituem-se como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação.

A seleção dos documentos deu-se em razão do objetivo específico da pesquisa em caracterizar a constituição do trabalho do Coordenador da CPA no âmbito das prescrições normativas e legais.

## 1.1 Trajetória da Avaliação Institucional da Educação Superior no Brasil

A trajetória das políticas de avaliação institucional articula-se ao conjunto de reformas administrativas, sobretudo quando os Estados assumem o papel de Regulador e Avaliador dos serviços públicos, referenciando seus objetivos à avaliação de resultados, alinhados aos parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade. Para adentrarmos neste campo, faz-se necessário percorrer algumas concepções da administração pública gerencialista e meritocrática, sendo essas características específicas na tentativa de superação do Estado burocrático. Nesse contexto, o Estado adentra no campo educacional como um avaliador, tendo por meta transformar a instituição educacional de instituição social para organizacional, a fim de atender às necessidades de mercado. É neste sentido que podemos afirmar, inicialmente, que a avaliação institucional é uma política pública que se inscreve no campo burocrático do Estado.

Com a finalidade de entender as conjunturas históricas e políticas que contribuíram para a consolidação da avaliação institucional, optou-se pela exploração de cinco marcos, a saber: a) Reforma administrativa do Estado; b) políticas de acreditations e *accountability*; c) Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB; d) Exame Nacional de Curso – ENC; e) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Por último far-se-á uma breve contextualização da história da avaliação na UEG.

### 1.1.1 Reforma administrativa do Estado e o modelo gerencialista

Segundo Bresser-Pereira[[10]](#footnote-11) (1995, 1996, 1997, 1998, 1999), a Reforma do Estado no Brasil tem origem sobretudo externas, face à crise econômica mundial, na década de 1970, com as duas subsequentes crises do petróleo que configuraram na incapacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado. Acelerada pelo processo de globalização da economia, tal cenário suscitaria discussões sobre o modo burocrático[[11]](#footnote-12) de intervenção do Estado. Nesse contexto, Bresser-Pereira (1999) acrescenta que tal reforma estaria apoiada na proposta de administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia — dois fenômenos que impuseram, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia. Para o Ministro e sua equipe, tratava-se de medidas inadiáveis “com vistas a aumentar sua governança [do Estado], ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas” (BRASIL, MARE, 1995, p.11).

Bresser-Pereira (1999) assim considerou que a reforma do Estado fosse a principal tarefa política da década de 90. Tal proposta culminou, à época, três grandes emendas constitucionais enviadas ao congresso: reforma tributária, reforma da previdência social e reforma administrativa, sendo essa última considerada a de mais êxito (BRESSER-PEREIRA, 1999). Capobiango et al. (2013) reforça que as principais motivações para a crise do Estado, entre outras, foram: necessidade de enfrentar a crise fiscal, redução de gastos e mais eficiência na administração dos serviços que competiam ao Estado.

Na análise de Resende (2002), as reformas administrativas, independentemente de sua natureza, contexto e especificidade, são práticas políticas que se voltam para a melhoria da performance do aparato burocrático do Estado. Para o autor (idem, 2002, p. 125), estas políticas conjugam dois objetivos complementares: “o ajuste fiscal (ou a redução dos gastos com o governo) e a mudança institucional (ou a mudança nas estruturas organizacionais, na cultura burocrática e, de modo mais geral, nas regras do jogo)”. Todavia, Resende (2002) considera que sua implementação gera resultados muito distantes daqueles que dela se espera, e, consequentemente, os governos continuam a exibir problemas de performance, já que novas reformas são propostas a cada governo. Nesse sentido, as políticas de reformas são conhecidas como políticas que têm baixa performance, ou seja, dificilmente atinge os objetivos esperados, além de ter alta resistência de interesses organizados a tentativas de reforma, por isso são políticas que falham sequencialmente.

Na dinâmica das reformas, Resende (2002) argumenta que haverá sempre falhas no processo de implementação de reformas administrativas, uma vez que elas são formuladas para lidar com problemas crônicos de performance nas organizações do setor público. Entre as falhas, Kaufman (1971 apud RESENDE, 2002) cita que as reformas se baseiam na ideia de “valores conflitantes” existentes sobre modos de orientar as políticas de reformas. Para o autor (idem, 2002), outras dificuldades na implementação das reformas organizacionais relacionam-se ao fato de que elas geram uma maior necessidade de controle e coordenação para reduzir os problemas de ambiguidade e incerteza geradas por tais políticas, o que demandam mais coordenação e controle, ao mesmo tempo em que apregoam descentralização, flexibilidade e autonomia gerencial.

Outro ponto destacado por Resende (2002) é que as reformas demandam um alto grau de cooperação entre os interesses dos setores envolvidos, o qual usualmente demanda um grande senso de coordenação por parte das organizações que estejam implementando tais reformas. Peters e Savoie (1996 apud RESENDE, 2002) inferem que as reformas administrativas geram normalmente um alto nível de expectativa nos atores estratégicos, difícil de ser atendido, o que incentiva a falta de cooperação e, consequentemente, a falha sequencial dos resultados. A tese proposta pelo autor (idem, 2002, p. 130) é que “quanto maior o não-alinhamento dos interesses entre os objetivos pretendidos pela reforma e os interesses dos atores estratégicos, tanto maior a possibilidade de as reformas não obterem a cooperação necessária para a sua sobrevivência”.

No caso brasileiro da reforma proposta pelo MARE[[12]](#footnote-13), a partir de 1995, a administração pública federal brasileira foi alvo de uma nova experiência de reforma, cujo objetivo central buscava a melhoria do desempenho no setor público, inspirado no modelo gerencialista de reformas tão difundidas em países como nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e Nova Zelândia. Segundo Resende (2002), o propósito central da reforma era o de elevar a performance na administração pública por meio da agenda de mudança institucional visando a substanciais transformações no papel do Estado brasileiro, sobretudo com a criação das chamadas novas instituições e a introdução de uma nova cultura gerencial na administração pública, combinada a uma redução e a um controle dos gastos com o governo.

Há dois modelos organizacionais de reformas da administração pública mundial nas últimas décadas: a administração pública gerencial (APG) e o governo empreendedor (GE). Os dois modelos compartilham os valores da produtividade, orientação ao serviço, descentralização, eficiência na prestação de serviços, marketization e *accountability* (KETTL, 2005). A APG e o GE são frequentemente chamados de gerencialismo (managerialism) (SECCHI, 2009).

O surgimento do modelo gerencialista, segundo Dunleavy e Hood (1995), relaciona-se a fatores como: a) tentativa de reverter o crescimento do governo em termos de gastos e expansão do quadro de pessoal; b) existência de um movimento em torno da privatização de instituições governamentais e culto ao ‘cargo’ de gerente; c) desenvolvimento da automação, particularmente a tecnologia da informação, na produção e distribuição de serviços públicos; e d) desenvolvimento de uma agenda internacional centrada em questões gerais de gerenciamento público, estilos de decisão e cooperação intergovernamental.

Nessa lógica, a reforma gerencialista passa a constituir o centro dos movimentos de reforma da administração pública brasileira a partir dos anos de 1990, o que provoca uma renovação e, consequentemente, uma ruptura no campo das organizações públicas (até então considerado como um modelo burocrático), apoiado em correntes teóricas que abordavam políticas e gestão pública. Sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 os modelos de administração pública gerencial (APG) e o governo empreendedor (GE) conduziram o quadro global de reformas da administração pública. Conforme reforça Secchi (2009):

A administração pública gerencial ou nova gestão pública (new public management) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administ ração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade. Alguns autores se referem à APG como um movimento delimitado em espaço e tempo, como um processo de mudança nas administrações públicas do norte da Europa, do Canadá, e na Oceania nos anos 1980 e 90 (SECCHI, 2009).

Observa-se que os modelos da administração pública (new public management) passam a ser aplicados sob os parâmetros de eficiência[[13]](#footnote-14), eficácia e competitividade na tentativa de criar mecanismos de redução da morosidade na prestação dos serviços e dar funcionalidade ao aparelho do Estado. Siqueira (1990) destaca a responsabilidade social da Administração pública e seu compromisso com resultados eficazes da ‘coisa pública’, especialmente em países com escassos recursos como o Brasil. Para a autora (idem, 1990, p. 66), resultados eficazes na administração pública significam “democratizar o acesso em todos os níveis; ser permeável ao controle da sociedade; melhorar a qualidade dos serviços prestados e aumentar o grau de resolutividade dos problemas”.

Nessas condições, o processo de avaliação constitui-se numa ferramenta altamente estratégica para a administração e gerenciamento da Administração Pública. No raciocínio de Siqueira (1990), no contexto de grandes dificuldades econômicas, políticas e sociais, se a avaliação é importante para os projetos privados, como instrumento de sobrevivência econômica, para a administração pública ela é elemento de legitimação e suporte à prestação de contas de seu caráter político. Para a autora (idem, 1990), esta legitimidade, materializada pela avaliação, teria por fim recolocar o pleno direito do cidadão de alcançar conhecimento e transparência das atividades do Estado e do uso de sua contribuição.

No entanto, conferir à avaliação o instrumento de estratégia para avaliar o nível de eficiência da administração pública torna-se um desafio democrático que implica na capacidade de saber lidar com a contradição coercitiva do Estado, diminuindo seus controles e regulações, ao passo que é necessário aumentar a sua eficiência. Os resultados da avaliação acabam por se relacionar com a dinâmica contraditória dos atores envolvidos na gestão da avaliação e na própria prestação dos serviços públicos avaliados. Todavia, apesar dos impasses, o modelo gerencialista deu margens à propositura de uma avaliação que busca equilibrar os interesses do Estado e da sociedade, ao contrário da tradição burocrática-autoritária, cujo processo é pensado de modo autoritário, de cima para baixo, centrado sobretudo no orçamento.

A questão que muito se discute no contexto das Reformas é o que determina que um órgão público seja mais eficaz e eficiente? Embora as propostas do governo possam, pelo menos em certos casos, levar a um aumento da eficácia e da eficiência na prestação de serviços, autores como Penteado Filho (1998), Resende (2002), Diniz (1997) e Abrúcio (1997) discutem outros fatores que têm um peso significativo da administração pública brasileira que vão além das questões da eficiência e da eficácia. Consideram que, na sua implementação, muitas das políticas sociais são inadequadas. Essa inadequação tem pouco a ver com a forma de organização burocrática ou com métodos de gestão. Trata-se do resultado histórico decorrente das relações de poder, da estrutura social e dos valores políticos e ideológicos prevalecentes na sociedade brasileira. Como afirma Penteado Filho (1998, p. 161):

(...) países com maiores desigualdades sociais como o Brasil tendem a ter políticas sociais menos distributivas, criando um ciclo vicioso perverso e de difícil resolução. Em síntese, não basta ser eficiente e eficaz, a questão central, do ponto de vista da melhoria do quadro social, dos valores sociais e objetivos acordados no jogo político e democrático, cuja correlação de forças dos diferentes grupos sociais tem um papel crucial e suas modificações dependem de transformações mais profundas do que a simples alteração de formatos organizacionais ou métodos de gestão. [...] O próprio jogo de interesses políticos – no caso do Brasil, intermediado por estruturas clientelistas, populistas e corporativistas, além de um sistema partidário particularmente frágil – leva muitas vezes a soluções ineficazes (PENTEADO FILHO, 1998, p. 161).

Em síntese, para Penteado Filho (1998), a eficiência e eficácia, do ponto de vista da melhoria do quadro social, depende de transformações mais profundas do que a simples alteração de formatos organizacionais ou métodos de gestão. Como aponta o autor (idem, 1998), há questões mais complexas no jogo democrático como as tramas políticas do sistema clientelistas, populistas e corporativistas que dificultam, em partes, a implantação de um sistema eficiente e eficaz na administração pública. Para Bresser-Pereira (1996), a proposta de criação de organizações sociais no período da MARE, por exemplo, parte do pressuposto de que a baixa eficiência e eficácia das políticas sociais decorrem da falta de controle de resultados e da ausência de participação de representantes da sociedade civil na administração.

Em decorrência desse desafio, propõe-se, basicamente, introduzir na gestão pública a *avaliação de resultados[[14]](#footnote-15)* de acordo com as características do modelo gerencial adotado pelo Estado na gestão pública, referenciando seus objetivos com os de mercado, o qual exige parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade. Nesse novo modelo de administração, criou-se o Programa de Qualidade e Participação[[15]](#footnote-16) como instrumento de mudança da cultura burocrática para a gerencial, tendo como princípios da administração pública: (i) satisfação do cliente-cidadão; (ii) envolvimento de todos os servidores na melhoria da qualidade dos serviços prestados; (iii) gestão participativa em todos os níveis; (iv) gerência de processos de trabalho; (v) conscientização por parte do servidor para os resultados que alcançar; (vi) objetivos definidos e compartilhados, sem descontinuidade administrativa; (vii) melhoria contínua; e (viii) não aceitação de erros (MARE, 1997).

Com a introdução da avaliação de resultados como ponto estratégico do modelo gerencial, aumenta-se a complexidade do trabalho técnico dos avaliadores. Historicamente, como menciona Barreto (2010), a burocracia pública brasileira não chegou a conseguir um controle de processos efetivo, portanto, caberia indagar como conseguiria um controle de resultados, que, por sua vez, seria um ‘monitoramento’ muito mais difícil e complexo. A operacionalidade técnica, deste então, mostrava-se como particularmente problemática no setor público, pois muitos programas possuíam objetivos múltiplos e interrelacionados com ações de outras áreas. A orientação para os resultados é uma das preocupações existentes no campo educacional, por tratar-se de um posicionamento que conduz as instituições ao ranqueamento, gerando um campo de disputas, sem, no entanto, efetivamente conseguir mensurar o processo de busca para a qualidade.

O Scholastic Aptitude Test (SAT), por exemplo, um dos exames mais comuns dos EUA, “foi largamente utilizado como “prova” ou “demonstração” da fragilidade educacional norte-americana e de sua incapacidade de dar respostas vigorosas às necessidades da indústria”. Àquela época, os baixos resultados do rendimento escolar levaram à criação de vários programas de reformas relacionadas à educação básica. “O sistema federal precisava conhecer os resultados quantitativos para determinar os programas mais eficazes; conhecer os dados de rendimentos de estudantes e professores para comprovar os níveis de realização dos objetivos estabelecidos” (SOBRINHO, 2003, p. 55).

No Brasil, à semelhança do SAT, o Estado-avaliador ou interventor colocou em prática um sistema de avaliação predominantemente organizadora das políticas de distribuição de recursos (diretamente, sob a forma de orçamentos, e indiretamente, por meio de premiações e incentivos), hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re)credenciamento de cursos e *acreditation*; e controladora por meio da prestação de contas de seus resultados, ou seja, de indispensável apresentação de indicadores que demonstrem que as metas estabelecidas são eficientes e foram alcançadas. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados (SOBRINHO, 2003).

Nota-se que o fenômeno da avaliação nas universidades recebe delineamentos no contexto da Reforma, mas, também, é sustentada por uma agenda internacional[[16]](#footnote-17), que induz as políticas nacionais para a educação superior, privilegiando a adoção de medidas liberais. De acordo com Lopes (2019, p. 275), a partir da atuação de organismos multilaterais, foi constituída uma agenda globalmente estruturada para a educação, alterando o complexo campo da decisão política em educação, de modo a ampliar os protagonistas para além da dimensão nacional. Nesse sentido, o papel dos Estados na gestão da educação foi transfigurado à medida em que instituições globais passaram a induzir e elaborar as políticas educacionais, tendo destaque a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC) (FERREIRA & OLIVEIRA, 2010, p. 53).

As publicações dos organismos multilaterais (Banco Mundial BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE, dentre outros) desempenham uma forte influência na avaliação de resultados. Tais organizações acabam por ‘emprestar’ o apoio técnico, muitas vezes influenciando por meio de diagnósticos comparativos internacionais (FERREIRA &OLIVEIRA, 2010) e alimentando, com os indicadores as tomadas de decisões políticas adotadas por grandes instituições financeiras, incluindo o Banco Mundial e a OCDE. Entre os temas abraçados por esses organismos está o da necessidade de criar indicadores para medir e avaliar o rendimento dos alunos de modo a “compensar conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização” (CORAGGIO, 1996, p. 78 apud SCHNEIDER e NARDI, 2019, p. 68). A justificativa desta intervenção é atribuída às dificuldades dos governantes em gerir a expansão educacional do século XXI.

No âmbito das Reformas, o controle do desempenho das IES e seus sujeitos (administradores, docentes e discentes) tem sido orientado por arranjos inter e transnacionais de avaliação externa. A avaliação da educação superior passa a ser uma ferramenta para a busca da qualidade, com o Estado desempenhando o seu papel gerencial enquanto intermediário entre os desígnios do grande capital e os sujeitos sociais. Daí entra o campo da avaliação pensada como um mecanismo de regulação e/ou controle com vistas à implantação e fortalecimento de um dado projeto educacional e de sociedade, bem como política pública, cujo foco é a qualidade mensurada pelos resultados, que, por sua vez, são aferidos por meio de “[...] um eficiente sistema de avaliação cujos critérios, em grande medida, se norteariam pela busca da eficiência, sinônimo de adequação às demandas do mercado” (CAMPOS, 2019, p. 63).

No plano micro, as prescrições para o funcionamento da Reforma Administrativa (pública-educacional) passa a ser administrada no âmbito da sociedade. Isto é, a gestão educacional, ao assumir uma ‘natureza’ sociointeracionista, materializada pela participação solidária-cidadã, amplia a participação da família, das empresas, das entidades não governamentais, dos conselhos de pais, dos alunos, dos professores, dos sindicatos e dos dirigentes educacionais em prol do aperfeiçoamento da escola, do bairro, da comunidade, da cidade, enfim, da integração social e convivência comunitárias. Tal participação traria, pelo menos ‘em tese’, as soluções para os problemas suscitados localmente por meio do esforço participativo destes agentes locais. Deste modo, descentraliza-se e abre-se a escola, a universidade a todos os tipos de atores sociais.

A história movida no campo das Reformas demonstra os antagonismos vivenciados nos planos macro e micro da sociedade com seus constantes debates de normas e valores. “A história está sendo feita nesse momento”, disse Durrive (2010e, p. 247) ao indagar Schwartz sobre como relacionar os antagonismos vividos, resultante da relação homem-trabalho, do plano mais micro ao plano mais macroscópico na tecitura da história. A afirmação de Durrive sugere que o trabalho é, em partes, abstraído da realidade do presente, já que o “viver é sempre viver aqui e agora, ainda que esta negociação da vida e da atividade suponha um universo de normas antecedentes como recursos e como constrangimentos” (SCHWARTZ e DURRIVE, 2015, p. 376). Na perspectiva ergológica, de um lado o trabalho é anterioridade, é passado porque como elemento pertencente à cultura e parte da vida humana em algum momento precisou ser construído, (re)definido socialmente. Todavia, sendo a atividade de trabalho dinâmica, viva e continuamente contextualizada, a abordagem do trabalho também é sempre no/do presente, pois remete às maneiras singulares, únicas, que cada profissional, ou o que cada *corpo-si*, no conceito ergológico, renormaliza durante a *atividade*.

A história do trabalho, no caso específico desta seção, a história da Reforma do Estado enquanto prelúdio do campo da avaliação, reflete a dinamicidade das quais Schwartz (2010e) classificou como os pólos[[17]](#footnote-18) da *sociedade mercantil* na relação com a *sociedade de direito*, pelos quais a sociedade vive de forma permanente os debatesde *normas* e *valores.* No pólo *mercantil*, estaríamos inseridos numa lógica possivelmente orientada por “valores mercantis”, “valores de mercado”, por meio dele vivenciamos os conflitos no nível jurídico, econômico, político. No outro pólo, a lógica da *sociedade de direito*, estão os valores *não dimensionados*, ou seja, os valores que não obedecem a parâmetros quantificáveis, tais como “o bem-estar da população, seus acessos aos cuidados, o desenvolvimento da cultura, o bem viver em um ambiente cotidiano – urbano ou rural [...] trata-se de uma série de elementos, de valores referentes ao bem-viver em comum” (SCHWARTZ (2010e, p. 248). Os antagonismos entre os pólos evidenciam o que Schwartz considerou como dimensões dos *valores dimensionados* e *valores não dimensionados*. Tais conceitos são aprofundados no capítulo três desta dissertação.

Na aplicação do raciocínio ergológico, compreende-se que a Reforma é um ‘território’, não perfeitamente delimitado, localizada no pólo orientado por valores políticos e mercantis. Na visão de Schwartz (2010e, p. 247), os impactos deste pólo não podem ser ‘minimizados’, sobretudo suas influências no campo social. Por isso, a importância do conhecimento das Reformas Administrativas do Estado para ‘dimensionar’ como se chegou ao momento atual da avaliação da educação superior, pois, como afirma Sobrinho (2010), existe uma relação mútua de implicações entre a avaliação e as mudanças sociais e econômicas. Todavia, a história da Reforma por si mesma não é suficiente para compreender o trabalho realizado pelos avaliadores, pois há um terceiro pólo sendo constantemente ‘retrabalhado’.

## 1.1.2 Reforma e as políticas de *Accountability* na educação

Segundo Afonso (2000), no campo da educação o emprego do conceito *accountability* refere-se à “prestação de contas e responsabilização”, denominado como necessário às políticas de avaliação dos sistemas educacionais. Na sua origem, *accountability* é associado à “possibilidade de poder se exigir dos governantes eleitos a prestação de contas à sociedade sobre as ações realizadas, assim como imputar consequente responsabilização pelos resultados produzidos” (SCHNEIDER e NARDI, 2019, p. 17). Na educação, a *accountability* vem sendo utilizada em conexão com políticas de avaliação, por meio das quais tende a responsabilizar escolas, docentes e comunidade escolar pelos resultados educacionais alcançados por estudantes em exames externos aplicados em larga escala.

A entrada deste conceito nas Ciências Sociais Aplicadas coincide ao período das reformas na Administração Pública do Estado Brasileiro que altera os modos de regulação sobre os sistemas educativos em razão, sobretudo, de assegurar a maior eficiência e eficácia na regulação dos serviços públicos; a redução de custos e a qualidade na prestação de serviço. Tal política abre precedentes para que o balizador do grau de confiança do sistema educativo fosse avaliado não mais estritamente pelos administradores públicos, mas agora pelo suposto cliente/consumidor (SCHNEIDER e NARDI, 2019, p. 18).

Os modelos de *accountability* têm sua matriz epistemológica relacionada aos paradigmas científicos da administração pública[[18]](#footnote-19) que, por sua vez, refletem a organização política e definem a relação entre Estado e sociedade. Desse ponto, a *accountability* é um mecanismo de mudança quando o modelo clássico administrativo não mais consegue sustentar a premissa de que o serviço público, por si só, é suficiente para a produção do bem público, não sendo necessário, por conseguinte, a participação cidadã. Desponta, a partir de então, o modelo gerencial, cujos elementos são a eficiência, a redução de custos, a qualidade da prestação de serviço público e a participação cidadã.

A historicidade, definições e contradições em torno do termo *accountability* foi estudado e analisado pelo sociólogo Almerindo Afonso Janela (2000, 2009, 2010, 2012, 2013). Afonso (2000) aponta para as causas que motivaram o surgimento da *accountability* nas escolas públicas:

O crescente investimento na educação, motivado por políticas compensatórias (sobretudo na década de 60 e alguns países como os EUA), não se tendo traduzido nos resultados esperados em termos de igualização das oportunidades de sucesso e promoção social dos sectores mais desfavorecidos, originou uma crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos sociais da escolarização (agravada nas décadas seguintes pelo discurso do declínio dos níveis educacionais) e criou a necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas. Desta forma, as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (accountability) (...) têm a sua gênese em factores sócio-econômicos e relacionam-se com as pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas (AFONSO, 2000, p. 43, *sic*).

Como consequências das transformações socioeconômico suscitadas na década de 1960, a primeira versão do Estado-avaliador emerge no contexto dos anos de 1980, diante da conjuntura que permitiu, em alguns casos, a adoção da ideologia de mercado. É nesse período que a expressão "Estado avaliador" é usada para significar, em sentido amplo, que o Estado adotara um *ethos* competitivo, passando a admitir a lógica do mercado privado para os serviços públicos com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (AFONSO, 2000).

Numa perspectiva mais global, quando se acompanha as mudanças políticas, sociais, culturais e educacionais desde os anos de 1980, Afonso (2012) observa que em muitos países mantiveram-se e sofisticaram-se certas orientações ideológicas neoliberais ao passo que, em outros casos, ao contrário, essas orientações foram fortemente contestadas. Nessa conjuntura, o Estado-avaliador coincidia, em grande medida, com uma grande autonomia relativa ao Estado nacional e, nesse sentido, a avaliação promovida pelos governos se assumia, sobretudo, como dispositivo interno de controle sobre a Educação, os professores e as escolas, ao mesmo tempo em que viabilizava a expansão de lógicas de mercado e de escolha educacional, do interesse das famílias e de outros consumidores, nomeadamente mediante a publicitação dos resultados acadêmicos e repetitivos rankings.

Nas décadas seguintes, conforme relata Afonso (2012), outros fatores permitiram que as mudanças no papel do Estado e as políticas governamentais acabassem por ser muito mais permeáveis à ideologia de mercado com diferentes formas de concretização. Por exemplo, explica Afonso (2012) que, em muitos casos, governos têm revelado uma vontade de privatizar o mais possível a Educação (e a escola pública), introduzindo mais avaliações e exames externos (e em etapas de escolarização mais precoces), valorizando certas disciplinas em detrimento de outras, criticando sistematicamente as ciências da educação, mostrando indiferença ao desemprego dos professores, recusando muitas oportunidades de diálogo com o campo da educação, incentivando medidas economicistas e processos de gestão autocráticos (AFONSO, 2012).

A década de 1990 é marcada com a crescente centralidade e iniciativa das organizações internacionais, como é o caso da OCDE, bem como pelo aval, interesse e financiamento dos respectivos Estados, adentra-se, assim, numa segunda fase do Estado-avaliador. Para Afonso (2012), a primeira e a segunda fase não seguem necessariamente uma sequência, uma vez que coexistem em diferentes países e têm impactos igualmente diferenciados.

Afonso (2012) analisa uma certa evolução das características iniciais do chamado Estado-avaliador e a proposta de *accountability*, sugerindo uma terceira, a qual designou, ainda que provisoriamente, como fase pós-Estado-avaliador. Conforme Afonso (2012), estaríamos assistindo a uma reconfiguração do chamado Estado-avaliador devido ao novo protagonismo de agências como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a consequente radicalização de formas de mercantilização da educação a nível global. Esta terceira estaria voltada prioritariamente para o processo de acumulação capitalista, característica de um Estado-competidor (“competitive State”) (AFONSO, 2012, p. 189).

Em específico no Brasil, Almerindo (2012) considera um hibridismo muito maior em termos de orientações educacionais, o que permite, simultaneamente, a expansão e criação de novas formas de privatização (neoliberal) da educação, a par de alguma resistência dos movimentos sociais, que continuam a pressionar ações em defesa da escola pública. Do mesmo modo, os movimentos sociais de valorização da autonomia das escolas e da profissão docente confrontam-se com a introdução de formas parcelares de *accountability*, bem como outros dispositivos similares.

Este é o caso das políticas de *accountability* educacional como: (i) a regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb[[19]](#footnote-20)), em 2005, e, especialmente, com a criação do (ii) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007. Esses programas reverberam que, para combater problemas de baixo rendimento dos estudantes dos países latino-americanos, é necessário que se faça uso de ferramentas capazes de exercer pressão sobre todos os níveis e setores educacionais de um país (SCHNEIDER & NARDI, 2019, p. 19). Arthus (2013) reforça que, diante dos péssimos indicadores de domínio de aprendizagem dos alunos dos sistemas de ensino, o MEC passa a estipular metas de desempenho dos alunos e das escolas como condicionamento de repasse de recursos financeiros e técnicos. “Procura-se diagnosticar a evolução micropedagógica da sala de aula pela qual são construídos vários processos de avaliação do desempenho escolar” (ARTHUS, 2013, p. 129). Se, anteriormente, a escola focava suas ações na gestão técnico-administrativa, comportamental, agora, a organização sociocultural-interacionista definiu o desempenho e gestão da escola através de resultados pela ponta, no produto final: a responsabilidade recai sobre alunos e professores.

Na prática, as políticas de *accountability*, como observou Barroso (2004), é um múltiplo processo que envolve diversas fontes, mecanismos, objetos e atores. Os debates em torno desta proposta articulam-se com base nas variáveis da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Embora autônomas, estas variáveis, como expõe Afonso (2009, p. 14), “possuem forte congruência, constituindo, integradamente, pilares de um processo de accountability numa perspectiva que procura suplantar a descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de accountability”. Nessa tríade, o pilar da avaliação, por um lado, caracteriza o processo anterior ou posterior do processo, isto é, ela pode tanto anteceder à prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Já a prestação de contas consubstancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e publicização de relatórios (AFONSO, 2009). Por outro lado, o pilar da responsabilização atende ao pressuposto da atribuição de responsabilidades pelos atos praticados. Ainda que, de forma redutora, esteja comumente associada à ideia de atribuição de recompensas ou sanções, para Afonso (2010) essa atribuição não é, necessariamente, seu fim.

De acordo com o autor (idem, 2010), numa perspectiva participativa e democrática, a responsabilização implica capacidade de responder pelas ações empreendidas de modo a obter a assunção autônoma de responsabilidades. Nesta relação, a avaliação não implica, necessariamente, em responsabilização. Existe, contudo, “uma relação entre avaliação e responsabilização que faz com que a primeira se desenvolva e adquira maior visibilidade em épocas em que os movimentos de reforma exigem uma maior participação e controle sobre a implementação das políticas para a educação” (AFONSO, 2000, p. 45 apud NOBLIT e EAKER, 1988).

Schneider e Nardi (2019) levantam as polissemias em torno do embate teórico-conceitual que conduz a diferentes empirias na aplicação da *accountability*. Segundo os autores, entre as polissemias em tal conceito consiste em compreender a *accountability* em uma perspectiva externa e outra interna:

[...] a dimensão externa da *accountability* está vinculada à possibilidade de imputação de responsabilidades em vista de uma autoridade delegada. Envolve, pois, um conjunto de constrangimentos públicos e normativos de controles das ações e de sua justificação, impondo a uma pessoa ou instituição a obrigação de responder pelo que faz. Por essa perspectiva, a responsabilidade é, pois, imposta e, por isso, associada aos conceitos de obrigatoriedade e sanção ou consequência. Por sua vez, a dimensão interna implica levar em conta valores pessoais, associados aos conceitos de moralidade ética e profissional. Nessa dimensão, a responsabilidade corresponde a uma atitude individual e, a aplicação de sanções, se existir, é remetida à ideia de culpa, consequência do autojulgamento das ações praticadas (MULGAN, 2000, apud SCHNEIDER E NARDI, 2019, p. 44).

Por dimensão *externa*, os autores (idem, 2019) compreendem ser o conjunto das normas, as prescrições políticas, os dispositivos de controle para a responsabilização dos atores sociais. Já a dimensão *interna* corresponde às singularidades morais, éticas e profissional dos agentes que, no anseio de cumprir com suas obrigações e responsabilidades, ou, por um “senso de responsabilidade” e “capacidade de dar resposta”, acabam por assumir as responsabilidades impostas. Desse ponto de vista, as ações dos ‘trabalhadores do campo’ são guiadas por princípios de virtude daqueles que se mostram disponíveis a se submeter ao processo de prestação de contas. Assim, como ressalta Schneider e Nardi (2019, p. 46), “a dimensão da prestação de contas figuraria, pois, como expressão da confiabilidade da sociedade na atuação dos agentes públicos”.

Outra classificação bastante utilizada por diversos autores foi realizada por O’Donnel (1998), pioneiro na distinção e conceituação de diferentes formas de *accountability*. O autor aborda a *accountability* através de uma perspectiva bidimensional, dividindo-a em vertical e horizontal, conforme a posição e o eixo de atuação das instituições de controle envolvidas. O eixo vertical consiste nas relações de *accountability* estabelecidas entre a sociedade e o Estado, importando, sobretudo, na existência de controles externos ao Estado. A *accountability* vertical pode ser subdividida em eleitoral e social. Na primeira, pela avaliação da atuação das autoridades eleitas, os cidadãos podem aplicar-lhes sanções através das eleições. Na *accountability* vertical social a sanção fica a cargo da sociedade civil e da imprensa, que podem imputar responsabilidade a agentes públicos eleitos e não eleitos coma exposição pública e a apresentação de denúncias. Na *accountability* vertical verifica-se que as eleições é o principal instrumento de efetivação dessa modalidade. A eleição é o principal mecanismo que liga democracia à ideia de representação (O’DONNEL, 1998).

Já o eixo horizontal refere-se às relações de *accountability* entre agentes estatais, num sistema intraestatal, ou seja, o controle se efetiva mediante a mútua fiscalização entre os poderes, por meio de órgãos governamentais que controlam a atividade pública e, principalmente, pela existência de agências estatais com poder, vontade e capacitação para supervisionar, avaliar e punir, se for o caso, agentes ou agências governamentais (O’DONNELL, 1998). Está dimensão tem como pressuposto uma relação entre iguais. Portanto, a *accountability* horizontal é produto de agências internas ao estado, enquanto a vertical é produto da ação política do cidadão e da sociedade.

Contudo, Ceneviva (2006) inclui teóricos que explicitam as lacunas deixadas na divisão dos eixos horizontais e verticais nas formas de *accountability*. O autor (idem, 2006) argumenta que, se por um lado, a expressão *accountability* vertical exprime uma relação de hierarquia; isto é, uma imagem de assimetria de poder bastante apropriada para as relações sociedade-Estado; por outro lado, a *accountability* horizontal alude a uma imagem de independência e de semelhança que não se presta às relações intraestatais. Algumas relações intraestatais são, na verdade, verticais – isto é, hierárquicas (ao menos em termos formais). Nesses casos, a imagem de horizontalidade se mostra inapropriada, pois não há uma relação de iguais ou de independência, mas, ao contrário, observa-se uma relação de hierarquia que se enquadraria mais apropriadamente à imagem de verticalidade. Por essa razão, não se pode igualar *accountability* vertical com *accountability* intraestatal.

Na educação, como elucida Afonso (2012), os professores e as escolas estão submetidos de forma crescente a uma prestação de contas múltipla, denominando-a “multi-*accountability*”, pois não existe apenas em relação aos ministérios da educação, às autarquias ou administrações locais e à comunidade educativa, mas, também, aos pais e outros responsáveis pela educação.

Rocha (2011) apresenta as diferentes abordagens da *accountability* frente aos diferentes modelos teóricos da administração pública. O autor sintetiza três planos, a partir dos quais se pode agrupar as concepções da *accountability*:

[...] o hierárquico, que se consolida no controle da conformidade às leis e às normas procedimentais, conforme a tradição da Administração Pública Tradicional (APT); o das regras de mercado, que se consolida no controle dos resultados, representado pela obtenção da máxima produtividade dos recursos públicos com base nos conceitos de eficiência e eficácia/efetividade, como enfatizam os defensores da Nova Gestão Pública (NGP); e o dos valores democráticos, como proposto no modelo do Novo Serviço Público (NSP), que enfatiza a complexidade da atuação do servidor público e sugere uma reconceituação do seu papel, na qual sobressaem as questões relativas à responsividade, ao desempenho responsável, à postura ética, à defesa do interesse público e à ação comprometida com os princípios democráticos (ROCHA, 2011, p. 93-94).

Interpretar o fenômeno da *accountability* somente pelas lentes da administração pública acaba por ‘restringir’ as relações institucionais à fiscalização e imputação de sanções (SCHENEIDER, 2019). Logo, como justifica Schneider (2019, p. 477), “seu escopo restringe-se aos espaços formais de controle da ação pública, não podendo ser incluídos mecanismos formais e informais não institucionalizados, tais como os meios de comunicação ou mesmo a sociedade civil”. As políticas de avaliação estão, outrossim, situadas no cerne desse paradoxo entre o ‘controle’ e a ‘regulação’ do Estado, de um lado, e, a ‘prestação de contas’ e a ‘responsabilização’ da participação do campo educacional, de outro.

Até aqui, tratou-se de expor o campo da Reformas administrativas que ocorreram em um processo complexo, pelo qual permearam — e ainda permeiam — concepções epistemológica-política diversas. Nesse desdobramento analítico, surge a ascensão da noção de *accountability*. Esta noção 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. Incluem-se, ainda, como formas de *accountability* os programas e sistemas de avaliação do desempenho das IES. Compreende-se, deste modo, avaliação como instrumento para aferição de resultados dos cursos e do desempenho dos estudantes. A prática da avaliação em larga escala acaba por consolidar uma cultura da busca por resultados. A cultura *accountability* indica o modo de agir ‘esperado’ do *profissional accountability* diante das novas exigências e expectativas de sua atuação, que se poderia denominar de ‘deveres’ e ‘responsabilidades’ em busca do interesse público e dos princípios democráticos.

### 1.2 A consolidação política de avaliação no período de 1994 a 2004

Em continuidade ao marco político-histórico da avaliação, em específico a avaliação interna, no âmbito da educação superior da política nacional, a proposta desta seção é delimitar os principais programas de 1994 a 2004 no campo da avaliação. Entre eles destaca-se o primeiro Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que pretendeu avaliar a educação superior em escala nacional; o ENC, popularmente chamado de Provão; e, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004).

Anterior ao PAIUB, a experiência mais antiga e duradoura da avaliação institucional foi desenvolvida no âmbito da pós-graduação pela CAPES, a partir do ano de 1976, quando teve início uma avaliação sistemática e contínua dos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*. No ano de 1983, já a caminho da redemocratização, foi instituído o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com a intenção de realizar uma avaliação comparativa do sistema de educação superior, com vistas a verificar em que medida a reforma universitária estabelecida pela Lei 5.540/68 havia sido efetivada (GOUVEIA; et al, 2005; ZAINKO, 2008). Segundo Barreyro e Rothen (2008), as principais discussões empreendidas no âmbito do PARU giraram em torno da questão da democratização da gestão e do acesso à educação superior. Os estudos realizados no âmbito do PARU foram agrupados em duas áreas: a gestão das IES, englobando aspectos relacionados à administração financeira e acadêmica, tomada de decisão e política de pessoal, e o processo de produção e disseminação do conhecimento, com foco nas atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas pelas instituições, bem como sua relação com a sociedade (BARREYRO & ROTHEN, 2008).

### 1.2.1 Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB

Na contramão das políticas de regulação do Estado que predispunham do mecanismo da avaliação para responsabilização e prestação de contas dos agentes públicos, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) ocorreu por adesão voluntária e concebia a autoavaliação como o início do processo avaliativo, posteriormente complementado pela avaliação externa, sendo fortemente influenciado pelas experiências de AAI desenvolvidas pela Unicamp e UnB (RISTOFF, 1994). Conforme Ristoff (1994), a abertura para o diálogo só foi possível devido à mudança de posicionamento do MEC, que deixou de ser o condutor principal das atividades de reforma e avaliação institucional, passando a dialogar com as IES, o que reduziu a resistência e disputas políticas em torno da avaliação.

A adesão das universidades na elaboração do PAIUB foi significativa porque pressupõe-se uma iniciativa engajada e fomentada no próprio interior das Universidades, ao passo em que as Universidades (públicas, privadas, comunitárias) mostram-se solidárias entre si em um contexto que havia pressões externas (do Governo e da Sociedade) por mudanças no mundo em processo de globalização econômica e inovações tecnológicas. A avaliação da educação superior surge no dinamismo econômico-social como um auxílio para responder aos anseios da sociedade e equilibrar os princípios da administração pública na busca pela eficácia, inovação e qualidade educacional. Princípios difíceis de serem equalizados, mas assumidos como necessário pelos avaliadores no PAIUB.

Com o objetivo de instigar as universidades a desenvolverem seu processo de avaliação e responder as mudanças sociais e econômicas, o Ministério da educação, por meio da Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional da Secretaria da Educação Superior - SESu/MEC, lançou um edital convidando àquelas a apresentarem propostas para a obtenção de financiamento de projetos no âmbito do PAIUB. Os Projetos[[20]](#footnote-21) devidamente avaliados e aprovados pelo Comitê Assessor[[21]](#footnote-22) receberiam recursos[[22]](#footnote-23) para custear as despesas originárias dos programas. Ainda com o incentivo financeiro, nesta fase, as universidades pareciam gozar de liberdade nas proposituras do projeto, sem as amarras da obrigatoriedade que o SINAES iria colocar uma década depois.

Nessa circunstância, é oportuno analisar um pouco mais das propostas feitas pelas universidades no PAIUB no objetivo de explicitar de que forma elas estariam engajadas na consolidação do projeto de avaliação interna e qual o nível de acreditação nessas propostas (cf. Apêndice C e D) (BRASIL, 1994).

No geral, cinquenta e seis (56) projetos foram aprovados pelo Comitê Assessor do PAIUB. Destes, apenas cinquenta (50) receberem recursos financeiros. Isto porque as instituições particulares, apesar de convidadas, não receberiam recursos, devendo estas custear seus próprios projetos. Atenta-se para o fato de que a região sul concentrou um maior número de projetos aprovados, vinte e um (21), incluindo universidades públicas, privadas e filantrópicas. Em seguida, está a região sudeste com quatorze (14) participações; depois a região nordeste com doze (12); região centro-oeste com seis (6) projetos aprovados; e por último, a região norte com apenas duas instituições participantes. No quantitativo, segundo a natureza de ensino ofertado, evidencia-se que as Universidades Públicas (Federais, Estaduais e Municipais), somaram um total de trinta e nove (39) projetos aprovados. Enquanto as universidades privadas somaram um total de dezessete (17), sendo onze (11) universidades comunitárias e seis (6) universidades particulares (BRASIL, 1994). Dados presentes no Apêndice C.

Na elaboração dos projetos submetidos ao PAIUB (Apêndice C e D), entre as principais justificativas apresentadas pela IES, acerca da importância de avaliar e autoavaliar-se, estas reforçaram que a autoavaliação seria útil para: (i) a reflexão das atividades acadêmicas; (ii) para compreender a realidade de cada curso; (iii) para compreender as perspectivas de mudança e os anseios da comunidade interna e externa; e (iv) para melhorar a estruturação da IES em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administrativa. No Projeto da Universidade Federal do Acre, no contexto de expansão de seus cursos para o interior do Estado, justificou-se a importância da avaliação para "progredir" no sentido de crescer e melhorar os cursos ofertados no interior do estado, onde havia uma "clientela desassistida". A avaliação seria um meio para responder de modo mais efetivo as cobranças feitas pela própria comunidade interna. A Uni-Rio demarcou a necessidade de reconstruir uma identidade institucional que caracterizasse a Universidade do Rio de Janeiro em sua globalidade. A avaliação seria útil para desvelar as ações da IES no enfretamento dos problemas identificados por ela. Sobretudo, a avaliação para UNI-RIO seria útil para a observação do saber disseminado pelas Universidades e analisar a contribuição que as mesmas vêm prestando na “configuração da situação sócio-econômica-cultural do país e no atendimento do estágio científico e tecnológico em que o mesmo se encontra”. Justifica que os resultados da Avaliação Institucional, doravante AI, são relevantes para fundamentar “a tomada de decisão quanto à definição de prioridades, objetivos e ações [...] no atendimento às aspirações da sociedade atual e na busca de soluções para os problemas existentes” (BRASIL, 1994). (Análise autoral, com base nos projetos submetidos ao PAIUB – Apêndice D).

Observa-se que a primeira ação das Universidades na propositura do PAIUB foi constituir os grupos de trabalhos (comissões, coordenadorias, núcleos, etc.) encarregados de desenvolver tanto a avaliação interna quanto externa. Alguns grupos pareciam estar à frente na organização dos procedimentos e sistematizações a serem seguidos no processo avaliativo (UFPE, UNI-RIO, UFRGS), outros buscavam estabelecer os mecanismos e procedimentos adequados para compor a AI (UFAC). Inicialmente, as ações da UFPE visavam construir um banco de dados para armazenar e integrar as informações decorrentes da AI. A UNI-RIO, para consolidar seu processo, propôs fomentar um Programa de sensibilização da comunidade; criar a Sistemática de avaliação institucional; construir seu Projeto pedagógico de ensino coletivamente; apresentar Projeto piloto de avaliação implementado em unidade(s) da UNI-RIO; construir Experiências avaliativas e diretrizes norteadoras da reestruturação institucional. A UFAC buscou articular os mecanismos de avaliação no contexto das “ações rotineiras” juntamente aos demais agentes sociais e institucionais, incluindo a adesão de propostas políticas estaduais. As ações da UFG para implantação do processo de avaliação voltavam-se em esforços para sensibilizar da comunidade; impulsionar um processo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se e de comprometer-se coletivamente com o processo de avaliação; sistematizar e unificar dados da AI. A UFRGS propôs um roteiro para o ciclo avaliativo, envolvendo as etapas de sensibilização, diagnóstico, avaliação interna com autoavaliação, avaliação externa e reavaliação nas unidades/cursos/departamento, bem como na Instituição, com vistas a encaminhamentos de melhorias no sentido da reconstrução do Projeto Pedagógico e Desenvolvimento da UFRGS, constituindo num ciclo permanente de avaliação. O projeto da UNB não explicita suas ações, mas demonstra dados expressivos na quantidade de cursos e disciplinas já avaliados, pressupondo uma cultura de avaliação já consolidada. Em síntese, mobilizar e conscientizar a comunidade acadêmica, consolidar bancos de dados como suporte das informações e criar um ciclo permanente de avaliação, são ações que permanecem na tarefa da atual CPA. (BRASIL, 1994). (Análise autoral, com base nos projetos submetidos ao PAIUB – Apêndice D).

As comissões de avaliação, no período PAIUB, recebiam diversas nomenclaturas, conforme posição ocupada na hierarquia organizacional de cada IES (Assessoria de Planejamento da Avaliação Institucional; Coordenadoria de Avaliação Institucional; Centro de Avaliação; Comissão de Avaliação Institucional; Núcleos de Avaliação, entre outros). Não havia consenso sobre de que forma as comissões de avaliação estariam vinculadas à Administração Central, à Reitoria, às Coordenações de curso. Também não havia clareza nas distinções entre avaliação de curso e avaliação interna. Os seus representantes, em sua maioria, eram nomeados pelos Reitores ou equipe da Administração Central das Universidades. As escolhas para composição das comissões, aparentemente, davam-se com base nas qualificações dos professores na área de gestão e/ou avaliação. Os representantes das comissões seriam representantes do corpo docente e do corpo técnico administrativo. Embora fossem convidados a participar das discussões, não foi identificado a representação da sociedade civil ou representação do corpo discente, os quais posteriormente foram inseridos pelo SINAES como membros da comissão (BRASIL, 1994). (Análise autoral, com base nos projetos submetidos ao PAIUB – Apêndice D).

Todavia, as resistências na implantação da avaliação institucional na educação superior também estão registradas no texto de apresentação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1994. Havia receios da comunidade universitária de que o processo avaliativo pudesse ser utilizado pelo Governo para desencadear mecanismos de premiação ou punição, com implicações na alocação dos recursos financeiros, principalmente para as Universidades Federais. Embora esse não fosse o único fator de resistência à avaliação, o documento ressalta que essa preocupação poderia ser o principal entrave para a sua implementação. A resistência não foi generalizada. A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), adiantando-se à proposta do Estado, propôs ao Ministério da Educação - MEC um Programa de Avaliação com a intenção de aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e do Governo das Instituições de Ensino Superior, bem como sedimentar o compromisso social da Universidade (BRASIL, 1994, p. 5).

Os receios, todavia, tinham procedências históricas. Há menos de uma década anterior à implantação do PAIUB, em 1986, após a queda do Regime Militar (1985) e na ascensão da Nova República, o então presidente José Sarney cria a Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior (CNRES), que apresentou, em 1985, o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. Entre as propostas apontadas pela CNRES estavam a avaliação por meio de visitas de especialistas às IES, a criação de processos de avaliação que permitissem a comparação entre alunos, cursos e instituições, e a avaliação dos docentes por pares, por alunos e pelo MEC (ZANDAVALLI, 2009). A CNRES “compreendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 141), onde a avaliação desempenharia o papel principal de garantir a qualidade das IES autônomas.

No mesmo ano (1986), o MEC instituiu o Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (Geres), cujo objetivo era analisar a viabilidade técnica das sugestões apresentadas no relatório do CNRES que, dentre outros, propunha que a distribuição de recursos públicos fosse atrelada aos resultados da avaliação (BRASIL, 2009; ZANDAVALLI, 2009). O modelo proposto pelo Geres ampliava a proposta do CNRES, mas possuía características meritocráticas e tecnocráticas, representando uma concepção de controle e regulação da educação superior. Embora as proposições do Geres não tenham sido imediatamente implantadas, seus efeitos foram sentidos ao longo dos anos, com a implantação progressiva de suas propostas. Um exemplo, citado por Almeida Junior (2004), é o futuro Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995, e a expansão das IES privadas, cuja qualidade seria regulada por influências mercadológicas.

É neste contexto que Ristoff (1994) denuncia, ainda no documento do PAIUB, a estagnação da avaliação nas Universidades com perda de sua autonomia, prejuízos à carreira universitária e à gratuidade do ensino. Situação agravada para a comunidade acadêmica com a publicação, em um grande jornal, da "lista dos improdutivos da USP", gerada após a primeira experiência avaliativa da Universidade de São Paulo (USP). Essa publicação descaracterizava o projeto inicial da avaliação criada na década de 1980 com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). O evento associou a avaliação como um instrumento punitivo de “execração pública, tornando-a por algum tempo um tabu, um assunto politicamente proibido” nas universidades (BRASIL, 1994).

Com iniciativas da ANDIFES, da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, juntamente com o MEC, segundo Ristoff (1994), formava-se uma equipe ideologicamente plural para retomar o projeto de avaliação nas universidades. Esta equipe exerceu influência na função de articulador, de viabilizador e de financiador do processo, o que resultou na submissão dos projetos de avaliação de setenta e cinco (75) Universidades ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Um êxito que refletiu na abertura das IES para uma proposta futuramente mais ampla, como o Conaes e o Sinaes.

Ainda assim, a então ‘nova’ proposta do PAIUB caia na contradição entre a necessidade de a avaliação existir, e a resistência para não existir. Como declarou Ristoff (1994), a década de 1990, com a efervescências das produções no campo, seria oportuna para a comunidade acadêmica despir-se “dos seus velhos fantasmas” para engajar-se numa proposta mais abrangente, formativa e pluralista da avaliação. Para tanto, essa mobilização carecia da construção de argumentos, critérios e princípios sólidos, a fim de nortear a proposta avaliativa.

Entre os argumentos favoráveis à continuidade da avaliação institucional, citado por Ristoff (1994), estaria a necessidade dos gestores de construir meios capazes de diagnosticar e fortalecer as três frentes do ensino, a saber: frente política, frente acadêmica e frente administrativa. Essa necessidade ocorria num contexto de franca expansão das universidades, públicas e privadas, além das mudanças geográficas, com a descentralização destas dos grandes centros para atender o interior dos Estados, onde os gestores estavam desassistidos das propostas políticas. Nessas circunstâncias, a avaliação seria um instrumento adequado e fundamental na construção sólida do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública (idem, 1994).

O texto do PAIUB propôs ser claro na divulgação dos princípios que nortearam a Comissão Nacional e o Comitê Assessor na elaboração do Programa. Assim, cada instituição teria autonomia para construir seu projeto de avaliação, desde que fundamentadas nos princípios éticos de:

1. Globalidade – avaliação de todos os elementos que compõem a universidade.

2. Comparabilidade – busca de um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades.

3. Respeito à identidade institucional – consideração das características próprias de cada instituição.

4. Não punição ou premiação – o processo deve ser desvinculado dos mecanismos de punição ou premiação.

5. Adesão voluntária – busca da compreensão da necessidade de criar, na Universidade, uma cultura de avaliação.

6. Legitimidade – construção de indicadores adequados para a coleta de informações fidedignas.

7. Continuidade – o processo deve ser contínuo para possibilitar a comparação dos dados em vários momentos, para verificar a eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos (MEC, 1994, p. 8).

Nesta lista de princípios, com exceção da adesão voluntária, todas as outras permaneceram como princípios na formulação das diretrizes do SINAES. Tais princípios foram bem aceitos pela comunidade acadêmica, pois eles atendiam às exigências da universidade contemporânea em busca de um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; de uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; e de um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (MEC, 1994, p. 12). Um dos méritos do Programa, como aponta Trigueiro (1999, p. 60 apud TOGNARELLI, 2010, p. 36), foi ter proporcionado uma considerável “troca de informações entre as universidades, aproximando-as em programas e preocupações comuns; favorecendo a identificação de problemas cruciais, percebidos como recorrentes no conjunto das universidades, sejam estas mantidas pelo Estado ou não”.

Estes princípios definem a importância que a avaliação deveria assumir, no discurso e na prática, para o coletivo de trabalho das comissões nas IES:

Avaliar é importante para impulsionar um processo criativo de autocrítica;

Avaliar é importante para conhecer como se realizam e se interrelacionam as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;

Avaliar é uma forma de reestabelecer compromissos com a sociedade;

Avaliar é importante para repensar objetivos, modos de atuação e resultados;

Avaliar é estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas;

Avaliar para poder planejar;

Avaliar para evoluir;

(MEC, 1994, p. 10)

Colocada nesses termos, a importância da avaliação assume complexidades muito maiores do que aquelas colocadas na fase pré-Tyler[[23]](#footnote-24) de pura aplicação de questionário e mensuração dos dados, desenvolvidos na necessidade de medidas objetivas e válidas para o diagnóstico da realidade, mas que conduzia a uma padronização descontextualizada dos resultados. Isto não significa que a fase de mensuração e quantificação dos resultados tenham sido excluídos do processo, mas indica que novas habilidades e competências deveriam ser evidenciadas pelos avaliadores na nova proposta de avaliação. O direcionamento visibilizado pelas definições do Programa sugere que o perfil desta comissão tenha uma postura proativa, crítica, engajada no seu contexto sociocultural, conhecedora das dimensões macro e micro da instituição, com boa capacidade comunicativa para balizar os resultados entre a gestão e demais segmentos. Avaliar, nas proposições do PAIUB, não é tornar a avaliação como um processo mecânico, centrado estritamente nas técnicas de mensuração (embora também o seja), mas sugere que o ato de avaliar assume as características da fase de negociação. Ou seja, nesta os valores e sentidos da avaliação são construídos coletivamente, por meio de processos interativos, segundo as subjetividades identificadas no contexto de sua aplicação.

Os princípios assumidos pelo coletivo no PAIUB refletem, de modo mais profundo, num plano social e filosófico, na continuidade por ruptura da visão de homem nos espaços organizacionais. Conforme a explicação de Souza, Machado e Bianco (2008), no taylorismo, fordismo e no pensamento de Fayol, o homem é denominado de “*homo economicus*”; é visto como um sujeito passivo e previsível. O comportamento humano é considerado como algo uniforme e homogêneo, em que apenas incentivos financeiros, capacitação e vigilância são recursos suficientes para o controle dos sujeitos em uma organização, bem como capazes de garantir a produtividade desejada. A avaliação, nessa visão antropológica, seria meramente um dos dispositivos de controle para a eficácia das organizações, sem nenhuma relação com os valores de quem avalia.

O paradigma construtivista da avaliação procura romper com esta visão de homem passivo, para ser ativo no processo de construção de significados da realidade. Neste paradigma, o conceito de homem relaciona-se com o sentido de “homo complexo”, isto é, o homem possui necessidades múltiplas, que não estariam limitadas apenas a incentivos financeiros e sociais. Ele é entendido como um ser detentor de necessidades relacionadas a aspectos fisiológicos, sociais, de segurança, de autoestima e de autorrealização, conforme a perspectiva de Maslow (1943) e Herzberg (1966), ambos citados por Souza, Machado e Bianco (2008).

Com a crítica pós-estruturalista, os parâmetros do paradigma naturalista/construtivista da avaliação, também conhecida como fase da negociação, buscam encontrar o equilíbrio que atenue as formas de ‘controle’ que a avaliação poderia assumir nos ambientes institucionalizados. Em outras palavras, interroga-se de que forma a justiça, o direito e a igualdade podem ser distribuídos uniformemente entre a representatividade heterogênea nos espaços de poder por meio da avaliação. Na análise de Simons (1999, p.74 apud SILVA 2015), os diferentes modelos e paradigmas avaliativos são reconhecidos segundo a sua finalidade, ao passo que, num único programa educativo, podem-se utilizar vários desenhos distintos, como no caso do PAIUB e do SINAES. Esse manifesto marcou definitivamente a mudança de caráter político das relações de poder entre avaliadores e os profissionais da educação. O terreno da avaliação deixou de ser um espaço de exclusividade do avaliador[[24]](#footnote-25) profissional e possibilitou o acesso aos demais profissionais e beneficiários da educação, reconhecendo o direito destes de participarem da avaliação, quebrando o possível “esquema panóptico”.

No paradigma naturalista[[25]](#footnote-26) da avaliação, o homem é um ser em constante construção pela interação com o outro. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. A realidade é subjetiva-objetiva, múltipla, intangível, divergente, holística. A avaliação também se constrói nesta complexidade, do caráter participativo entre o *eu* e o *outro*, dentro de um contexto dinâmico e dialógico, com aprendizagens coletivas e experiências compartilhadas, pelas quais se incluem critérios plurais que atenda a valores e interesses distintos. Logo, o homem, na sua atuação como avaliador, é altamente relacional e mediador das situações, nas quais os valores são divergentes. Ele próprio deverá proceder de forma justa e igualitária para assim conduzir pacificamente a representatividade heterogênea nos espaços de poder.

Analisa-se que as atribuições e responsabilidades que emergem desta última fase da avaliação, refletida nos princípios do PAIUB, são vistas como fundamentalmente éticas, marcadas pelo respeito à identidade institucional, pelos valores firmados em grupo e pela integridade e privacidade de quem é avaliado. Segundo Guba e Lincoln (2011), os fundamentos da avaliação de quarta geração têm um *enfoque responsivo* no sentido de determinar quais perguntas devem ser colocadas e quais informações devem ser coletadas, além de uma *metodologia construtivista*, na intenção de conduzir o processo de investigação de acordo com pressuposições do paradigma construtivista. O enfoque responsivo e a metodologia construtivista são orientações visíveis proposto pelo Programa de Avaliação que implicam numa mudança de postura do avaliador, especificamente para o coordenador da CPA que será o mediador deste *enfoque* e *metodologia*.

Para concluir, levantamos os seguintes questionamentos: quais foram as contribuições que o PAIUB trouxe para as futuras gerações de avaliadores da CPA? De modo geral, o Programa balizou os princípios éticos a serem seguidos; os objetivos a serem alcançados pela avaliação institucional; definiu alguns dos indicadores globais para subsidiar o questionário; norteou para as informações úteis aos gestores; apontou para a distinção entre avaliação interna e avaliação externa, ainda que estas ocorrem-se de forma conjunta. Contudo, alguns dos desafios de ordens e naturezas diversas permanecem no cenário atual da AI, sobretudo aqueles pautados em posicionamentos políticos, pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos em que a avaliação é concebida e conceituada na gestão acadêmica e administrativa da IES.

A proposta do PAIUB trouxe alguns direcionamentos importantes, entretanto, também provocou novas questões que ainda perduram no trabalho da CPA. Entre as questões estão: até que ponto a comunidade universitária (alunos, professores, técnico, coordenadores, gestores) estaria preparada (qualificada) para dar continuidade ao projeto de avaliação? Em que medida o processo de avaliação seria reconhecido por todos seus agentes? Qual é o alcance da conscientização da comunidade acadêmica para a importância do projeto de avaliação? A avaliação é importante, mas como implantar o “novo” sem limitar-se a repetir modelos e práticas antigas de avaliação? Como pressuposto, essas questões têm desdobramentos na atividade específica do coordenador da CPA e do Gerente de Avaliação.

### 1.2.2 Exame Nacional de Curso

O Exame Nacional de Cursos – ENC, também conhecido por “Provão”, teve sua primeira edição em 1995, com vigência até 2003, implantado por Medida Provisória em 1995 (MP 1018/1995), referendada pela Lei Federal n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, explicitado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LEITE, 2005, p. 53). A referida Lei atribuía ao poder público federal a competência de "avaliar a política nacional de educação", o que, na visão de Belloni (1996), seria contraditório considerar que quem formula a avaliação seria o mesmo responsável por executá-la.

Trata-se de um exame nacional que envolveu a aplicação de provas para o universo dos alunos concluintes dos cursos de graduação sob a responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior – DEAES, do INEP. Do ponto de vista operacional, o Provão era realizado anualmente e cabia ao Ministro da Educação definir os cursos avaliados gradativamente a cada ano. Um teste nacional padrão era aplicado com o objetivo de aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes em fase de conclusão do curso. As provas eram elaboradas por comissões de especialistas dos cursos e os resultados dos estudantes, agregados, formavam o resultado dos cursos, os quais, por sua vez, permitiam um julgamento sobre a instituição.

Conforme Leite (2005, p. 53), o Exame Nacional de Curso (ENC) tinha como objetivo “medir as aprendizagens realizadas em cada curso pelos estudantes de último ano, com a finalidade de avaliar o curso externamente”. Em face disto, para Zanotto (2014), o ENC pretendia avaliar os conhecimentos e as competências adquiridas e consideradas indispensáveis pela economia neoliberal, com o objetivo principal de avaliar os alunos em vias de concluir o curso de graduação para utilizar essas avaliações como instrumento de conformação e regulação do sistema de educação superior.

Explica Leite (2005) que os conceitos do Provão mais os da Avaliação das Condições de Ensino (ACE) davam origem ao *Ranking Nacional das Instituições de Educação Superior do País.* Os cursos, então mensurados por meio da avaliação de seus alunos, eram submetidos a classificações e a ranqueamentos, que representavam a indicação nacional da qualidade ou não das IES. De acordo com o resultado aferido, além do descredenciamento de instituições com repetidos índices insatisfatórios, a legislação também previa o reordenamento institucional das universidades. A avaliação nesse modelo, centrada nos resultados, corresponde as práticas utilitaristas criticadas na proposta de *accountability*, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização e prestação de contas, regulação e controle, por parte do Estado. Como analisa Sobrinho (2010, p. 206), “os exames em larga escala são úteis para subsidiar as ações dos operadores do estado concernentes à educação, mas é duvidoso que produzam efeitos pedagógicos significativos se não contam com a adesão de professores e alunos”.

Diferentemente da proposta do PAIUB, que apresentava um enfoque de “educação para a democracia”, a instituição do ENC – “Provão” assumia, com seu caráter de ranqueamento, a fragilização e secundarização das intenções democratizantes de origem do PAIUB, retomando a recorrente meta do capitalismo neoliberal: “educação para o mercado”. Souza (2012, p. 140), ainda corrobora que

[...] as políticas de avaliação da educação superior em ascensão nos anos 1990 decorreram, em parte, da necessidade de mecanismos de controle de resultados, o que tornou necessária a criação de indicadores objetivos que pudessem medir as performances dos sistemas educativos; da necessidade de introduzir a lógica da gestão empresarial no âmbito da educação superior e da necessidade de regulação, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência segundo as exigências do mercado (SOUZA, 2012, p. 140).

Este é um dos motivos pelos quais a implantação do Exame Nacional de Cursos ENC, ou “Provão” gerou muitas críticas e ressalvas no âmbito acadêmico. Nesse sentido, Sobrinho (2010) apresenta a seguinte análise a respeito do “Provão”:

A implantação do Provão se fez repleta de contradições. Modelo imposto pelo Ministério de Educação, sem consulta e sem discussão pública, recebeu pesadas críticas de boa parte da comunidade de estudantes e professores, sobretudo de especialistas em avaliação. [...] Amplamente repercutido pela mídia, o Provão gradualmente se consolidou como sinônimo de avaliação e instrumento de informação dos grupos interessados na Educação Superior, de modo especial, o setor privado. A adesão de boa parte da sociedade acrítica, mas efetiva e a adequação do mercado à lógica do desempenho dos estudantes nos testes, com ajustes no currículo, redefinição do perfil dos professores a contratar e modificações nas práticas de sala de aula, deram força ao Ministério para consolidar e legitimar os efeitos do Provão como instrumento de regulação e de informação do setor educativo de nível superior. Ainda que contestado e boicotado em vários círculos acadêmicos, o Provão foi paulatinamente assegurando sua hegemonia. Com isso, a complexidade essencial da avaliação da Educação Superior ficou amplamente identificada com um único instrumento: o exame nacional (SOBRINHO, 2010, p, 204 205).

No mesmo sentido da crítica, Belloni (1996) aponta para os retrocessos provocados pelo “Provão”:

Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema, pois não identifica as causas das dificuldades; não beneficia o estudante, pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao objetivo fundamental da avaliação qual seja o de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. Além disso, pode vir a estimular o aparecimento de um comércio de cursinhos preparatórios, pois o desempenho da prova poderá se transformar em critério de diferenciação entre portadores de um mesmo diploma [...] sem considerar as experiências já desenvolvidas por um grande número de instituições, esta opção por um metodologia simplificadora e arbitrariamente implantada contribui para aumentar as resistências à avaliação e tenta desqualificar o esforço, feito por muitos neste momento, no sentido de aperfeiçoar uma metodologia avaliativa que integre e aprimore o sistema (BELLONI, 1996, p. 11).

O modelo “Provão” mostrou-se insuficiente, desde a sua construção teórica e metodológica, para a efetiva melhoria e expansão do sistema de avaliação. As críticas a tal modelo também se justificavam pela execução arbitrária do “Provão” ou Exame Nacional de Cursos – ENC, que seriam contrárias aos princípios norteadores e democratizantes do PAIUB (BELLONI, 1996). Enquanto o PAIUB se apresentava como um processo avaliativo coletivo e amplo, fundamentado na perspectiva de ampliar as bases do processo de redemocratização no Brasil, o “Provão” pretendia controlar e conter esse processo, fundamentando-se numa concepção tecnocrática e fragmentada de educação superior, em detrimento dos aspectos humanos e sociais, objetivando apenas a avaliação de um aspecto: os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos.

### 1.2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Ao assumir a Presidência da República, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva encontrou uma forte resistência da academia ao “Provão”, além de uma expansão desenfreada do setor privado. Tal cenário, somado à mudança de governo e de ideologia partidária, contribuiu para uma “reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais” (MARTINS, 2009, p. 26).

Na transição das frentes partidárias, o novo cenário político favoreceu a reavaliação do ENC e a retomada de experiências democratizantes até então empreendidas no PAIUB. Acenava-se, pelo menos na idealização, proposições expressivas para a almejada democratização da educação superior. Neste contexto, dá-se origem à constituição da Comissão Especial de Avaliação[[26]](#footnote-27) (CEA). A CEA era composta, majoritariamente, por professores universitários envolvidos nas experiências em AI nas décadas de 1980 e 1990, por representantes do MEC. A comissão buscou dialogar através de audiências[[27]](#footnote-28) públicas com diversos setores acadêmicos e da sociedade. Os trabalhos dessa Comissão resultaram no documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta da educação superior”, que culminou na Lei 10.861/2004, que instituiu o Sinaes (INEP, 2009).

O Sinaes então passou a vigorar em 01 de setembro de 2004, tendo por finalidade:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, Art. 1, §1).

Os princípios na concepção do Sinaes buscaram equilibrar os pontos que pudessem atender ao sistema como um todo, bem como as peculiaridades de cada Instituição de Educação Superior (IES). Deste modo, o sistema de avaliação deveria contemplar as necessidades dos setores produtivos, setores da sociedade, do governo e das instituições de ensino, ambos deveriam ser direta e efetivamente contemplados.

Desenvolver um sistema integrado e mais completo de avaliação, reconhecido não apenas em função do seu valor instrumental, mas envolvendo diferentes modelos, enfoques e entidades representativas, foi um marco positivo para a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que destacou suas diretrizes apoiadas em pressupostos acadêmicos e políticos, os quais se articulavam no plano macroeducacional com os processos avaliativos:

a) transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos cidadãos

participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento;

b) preservação dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de ideias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico;

c) valorização das IES como instituições estratégicas para a implementação

de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social;

d) afirmação do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, tendo as universidades públicas como referência do sistema;

e) recredenciamento periódico das instituições públicas e as privadas de qualquer natureza – particular, comunitária, confessional ou filantrópica, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (SINAES), ao qual se dará sempre ampla publicidade.

f) valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional através

de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional. Este sistema será coordenado por uma Comissão de alto nível e reconhecimento nacional, com autonomia no âmbito de sua competência. Desse processo avaliativo, articulado com mecanismos regulatórios do Estado, decorrem ações de fomento e medidas de natureza corretiva e planos de expansão qualificada que assegurem o desenvolvimento da Educação Superior em patamares compatíveis com metas de curto e longo prazo, de acordo com diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, de avanço de conhecimento e de atuação acadêmico profissional. (BRASIL, 2003, p. 8).

Já em suas bases, o documento do SINAES revela um processo que vincula o conceito de avaliação aos princípios de:

[...] integração e de participação, conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade (BRASIL, 2003, p. 61).

Assim, vê-se que a dimensão formativa é uma constante para a aceitação da avaliação na educação superior, mas, para que ela ocorra, é necessária a participação coletiva da comunidade acadêmica.

Para a concretização de uma avaliação dinâmica e integradora, o Sinaes propõe três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicadas em diferentes momentos:

*Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies)* – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais: a) autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES; b) avaliação externa (*in loco)*, realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pelo Conaes.

*Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)* – avalia os cursos de graduação em seus diferentes níveis, sejam eles de licenciatura, de bacharelado ou tecnologia, por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. O instrumento único contempla três categorias a serem avaliadas: (a) Organização didático-pedagógica; (b) Corpo docente, discente e técnico-administrativo; e (c) instalações físicas. (INEP, 2006).

*Avaliação do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes* (Enade) – realizada por meio de um exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é composto pela prova, o questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES) (antigo questionário socioeconômico), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova.

Os três modelos de avaliação integram o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - (SINAES)”. Neste, busca-se assegurar a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. A orientação é articular, de forma coletiva, as concepções, os objetivos, as metodologias, as práticas com vistas à informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autoregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas (BRASIL, 2003, p. 62).

Segundo o documento (BRASIL, 2003, p. 62), de modo especial, esse sistema deve articular duas dimensões: 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, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, entre outros, estas funções próprias do Estado.

Foi então proposto que o processo de avaliação teria início no âmbito de cada IES por intermédio da autoavaliação institucional (avaliação interna), por meio de uma comissão própria com membros internos da IES, sendo sequenciado por processo de avaliação externa, procedido por comissões de pares, mas que teriam como ponto de partida a avaliação produzida internamente, considerando tanto dados quantitativos quanto qualitativos. A autoavaliação institucional (AAI) é compreendida pela Conaes (BRASIL/CONAES, 2004) como um processo a partir do qual a instituição tem a possibilidade de olhar para si mesma, em todas as dimensões, num processo de autoconhecimento, a fim de identificar e analisar suas potencialidades e fragilidades.

#### 1.2.3.1 Autoavaliação institucional no âmbito do Sinaes

A autoavaliação ou avaliação interna é a modalidade formativa que, segundo o Sinaes (BRASIL, 2004b), visa:

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

A avaliação interna é considera, no âmbito do Sinaes, como um processo contínuo pelo qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, nesta modalidade, há uma constante sistematização de informações, tais como: análise coletiva de seus significados, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, além de estabelecer estratégias de superação de problemas. A avaliação interna ou autoavaliação é, portanto, considerada um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES (BRASIL, 2004b).

Ainda em 2004, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) produziu o documento “Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior”, destinado aos membros da comunidade acadêmica, a quem as instituições públicas e privadas devem prestar contas de suas atividades no campo da educação. Este documento sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados pelo Sinaes e define as diretrizes para a sua implementação. O documento apresenta os parâmetros básicos para orientar as atividades dos responsáveis pela execução da avaliação, seja o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em âmbito nacional, sejam as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), responsáveis por sua implementação no âmbito de cada instituição de educação superior.

Neste documento, o Conaes (BRASIL/CONAES, 2004) prevê a organização do processo de autoavaliação em três diferentes etapas: *preparação*, *desenvolvimento* e *consolidação da avaliação*.

O processo de *preparação* compreende algumas ações fundamentais como: (*i*) a constituição da CPA; (*ii*) a sensibilização interna da comunidade acadêmica; (*iii*) a consolidação dos seminários regionais de avaliação promovidos pela Conaes e pelo Inep; (*iv*) o envolvimento da comunidade acadêmica; e a (*v*)elaboração da proposta de avaliação. Este conjunto de ações coordenadas internamente visa à utilização dos resultados na busca da qualidade acadêmica e efetividade social da instituição. Esse processo, para cumprir plenamente seus objetivos, precisa contar com o comprometimento dos dirigentes nas diversas instâncias, com uma equipe de coordenação (CPAs) que estabeleça as formas de efetiva participação da comunidade acadêmica. Como suporte aos atores da autoavaliação, a IES precisa disponibilizar dados e informações necessários à análise e interpretação das CPAs. (BRASIL/CONAES, 2004, p. 23).

No processo de *desenvolvimento*, a Conaes estabelece um cronograma geral de atividades para o desenvolvimento do processo da autoavaliação no modelo Sinaes. Definidos a proposta e o planejamento da avaliação, seu desenvolvimento buscará assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas, a articulação entre os participantes e a observância aos prazos previstos. Nesta etapa são desenvolvidas as seguintes atividades: (i) implementação dos procedimentos de coleta e análise das informações, conforme definida no Projeto de Avaliação Sinaes, em consonância com as proposições contidas no documento Orientações Gerais; (ii) elaboração de relatórios parciais relativos às diferentes etapas de autoavaliação e avaliação externa, definidas no Projeto de Avaliação Sinaes da IES; (iii) integração com os demais instrumentos de avaliação do Sinaes; (iv) detalhamento da avaliação externa, em sintonia com as orientações da Conaes; (v) elaboração de relatórios parciais ou finais da avaliação interna e externa; e (vi) revisão do Projeto de Avaliação Sinaes da IES e replanejamento das atividades para a continuidade do processo de avaliação Sinaes (BRASIL/CONAES, 2004, p. 25).

Por último, no processo de *consolidação*, a avaliação institucional apresenta análises e resultados, por meio de relatórios semestrais e/ou anuais, demonstrando os resultados de caráter mais geral e abrangente. Esta etapa ainda prevê a elaboração de propostas de políticas institucionais e, ainda, redefinição da atuação ou da missão institucional. Os relatórios da avaliação institucional ganham centralidade nesta fase. Neles são demonstrando os resultados das discussões, da análise dos dados e da interpretação das informações. Sua divulgação deve alcançar a todos os membros da comunidade acadêmica até as instâncias superiores como o Ministério da Educação. Considerando a diversidade de leitores, o relatório deve ter clareza na comunicação das informações e possuir caráter analítico e interpretativo dos resultados obtidos. A publicização dos resultados deve utilizar de diversos meios, tais como: reuniões, documentos informativos (impressos e eletrônicos), seminários e outros. Considera-se que esta interação produzirá um dos insumos mais preciosos do processo avaliativo capaz de fertilizar, por meio da autoconsciência valorativa, a capacidade da instituição de planejar-se para o futuro com maior qualidade acadêmica e pertinência social (BRASIL/CONAES, 2004, p. 25-27).

Outro documento importante, voltado especificamente para o desenvolvimento da avaliação interna no âmbito da CPA, é “Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais” (BRASIL/SINAES, 2004b). Trata-se de um documento de orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna. Sua compreensão supõe a leitura prévia do texto orientador da Conaes “Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior” já apresentado. O texto focaliza as etapas de desenvolvimento da autoavaliação das instituições e oferece, além de um núcleo de tópicos comuns, outras possibilidades e caminhos para a construção de processos próprios de AAI. Seu objetivo é oferecer um roteiro de orientações gerais para a implementação do processo autoavaliativo, respeitando a identidade e as especificidades institucionais (BRASIL/SINAES, 2004b).

No âmbito das políticas de avaliação da educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituiu a Avaliação Institucional, composta pela Avaliação Interna, também chamada de Autoavaliação Institucional (AAI), e pela Avaliação Externa. Ambas devem ser realizadas considerando, obrigatoriamente, as dez dimensões:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004).

Com base nas dez dimensões propostas pelo SINAES, cada instituição desenvolve seu processo de autoavaliação institucional de acordo com as suas especificidades, sua cultura organizacional e contexto no qual está inserida. São os próprios membros da instituição que organizam, ratificam e selecionam os elementos da cultura avaliativa. Do ponto de vista da gestão da informação, a avaliação dessas dimensões corresponde a um processo que permite à universidade obter informações sobre suas ações que podem levar ao seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, auxiliar no cumprimento de seu papel social e público, o de oferecer cursos de qualidade que atendam às exigências dos diversos envolvidos.

De acordo com Brandalise (2010, p. 322), um processo de autoavaliação institucional apresenta as seguintes características:

É o processo pelo qual a escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar o seu desempenho através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho escolar;

É uma investigação permanente do sentido da organização e das ações da escola conduzida pelos próprios profissionais do estabelecimento de ensino;

É o processo de melhoria da escola, conduzido quer através da construção de referenciais, quer da procura de fatos comprobatórios, evidências, para formulação de juízo de valor;

É um exercício coletivo, assentado no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da organização;

É um processo de desenvolvimento profissional;

É um ato de responsabilidade social

É uma avaliação orientada para a utilização;

É um processo conduzido internamente, mas que pode e deve contar com a assessoria de agentes externos. (BRANDALISE, 2010, p. 322).

Entre as características da AI, enfatiza-se o autoconhecimento institucional, a participação democrática, assim como discute a relação IES e sociedade, estando associada à construção da autonomia institucional e a um diagnóstico de seus processos (DIAS SOBRINHO, 2003). Dessa maneira, compreende-se que o processo de avaliação institucional deve ser conduzido como prática permanente e autônoma, retratando a realidade institucional, visando promover a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição em sua totalidade. Sobre a questão, Dias Sobrinho (2003) ressalta que a avaliação institucional deve ser democrática e participativa, partindo de uma busca conjunta da compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e das possibilidades de transformações e melhorias dos serviços prestados. Assim, é entendida pelo autor como uma questão profunda que vai além do cumprimento da obrigação legal de avaliar, atendendo à exigência ética da melhoria do funcionamento institucional, elevação da efetividade científica e social e aumento da conscientização da comunidade acadêmica. Dessa maneira, é em função da formação e dos sentidos público e social da instituição educativa que devem ser avaliados o ensino, a pesquisa, a vinculação com a comunidade acadêmica, a gestão e a infraestrutura.

O conhecimento gerado pelo processo de autoavaliação e disponibilizado à comunidade institucional deve ter uma finalidade clara de priorizar ações de curto, médio e longo prazo, planejar de modo compartilhado e estabelecer etapas para alcançar metas simples ou mais complexas que comprometam a instituição para o futuro.

No encerramento desta seção analisamos que a avaliação, como declarou Sobrinho (2003), é uma prática permanente que incide sobre a vida à medida que a tomamos em seu sentido habitual de “atribuir/julgar o valor às(das) coisas”. Essa natureza tão plural da avaliação transpôs para dentro da educação uma ramificação do seu uso nas diversas frentes: pedagógica e administrativa. Situar a constituição do trabalho do avaliador é, portanto, compreender que há vários campos em debates na consolidação do ‘saber-avaliar’. A apresentação dos programas de avaliação, até a sua consolidação como política de Estado, buscou reconstruir o campo específico do avaliador institucional na proposta do PAIUB e SINAES, mapeando os pontos centrais que pudessem definir as bases pelas quais se constituem a prática e o saber desse avaliador. Entre as características que constitui o perfil desse avaliador demarcamos: a) a compreensão do significado pedagógico da avaliação institucional, sua relevância como instância mediadora entre a avaliação do sistema e o autoconhecimento institucional; b) o conhecimento das dimensões administrativa, social e política que a avaliação institucional assume para estabelecer critérios válidos; c) a apreensão do sentido do trabalho coletivo e integrado aos diversos segmentos acadêmico; d) o conhecimento das diferentes técnicas avaliativas, a fim de adequá-las às finalidades da educação para uma efetiva intervenção no projeto político pedagógico da IES, nas ações docentes e da equipe gestora, enfim, na organização das metas e ações para a boa qualidade do ensino. Todas estas atribuições convocam a um saber profissional.

#### 1.2.3.2 Sinaes e a constituição da comissão própria de avaliação – CPA

O parágrafo de destaque no art. 11, da Lei nº 10.861[[28]](#footnote-29), de 14 de abril de 2004, expõe a obrigatoriedade da composição de uma equipe de coordenação do processo avaliativo, composto pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em todas as Instituições de Educação Superior. Assim, institui-se que:

Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as 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, p. 4).

Na citação, cada instituição de ensino superior, pública e privada, deverá constituir sua Comissão Própria de Avaliação – CPA[[29]](#footnote-30), com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. Sua constituição deve assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos. Sua atuação deverá ser totalmente autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Cabe ressaltar que a institucionalização da CPA é o desdobramento da proposta política de Avaliação Institucional assegurada nos termos da Constituição Federal (CF/1988), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE/2001). No plano do texto constitucional, construção de um Sistema Nacional de Avaliação dá-se por “regime de colaboração” entre os diversos sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. No âmbito da Educação Superior, compete à União (inciso VII) “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (inciso VIII), “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (inciso IX). Assim, a construção de um Sistema Nacional de Avaliação requer, portanto, um amplo acordo entre os sistemas de ensino federal e dos Estados, juntamente às IES, para que, efetivamente, se articule, em plano nacional, regulação e avaliação da educação superior. Com base na Constituição, o PNE, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, definiu um total de vinte três (23) objetivos e metas para a educação superior, para os quais merecem destaques os relacionados à avaliação, a saber:

1) **Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna** e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;

2) **Instituir programas** de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, **de avaliação institucional e de cursos**, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa (BRASIL, PNE, 2001, grifos nosso).

Compreende-se que a origem da CPA está articulada a um objetivo mais amplo da política educacional (educação básica e educação superior), com vistas à ampliação quantitativa e qualitativa da oferta de ensino. Para atender as responsabilidades atribuídas à União e aos Estados, a construção de um Sistema Nacional de Avaliação passa pela constituição do “regime de colaboração” entre os diversos sistemas de ensino, que tanto o art. 211[[30]](#footnote-31) da CF como o art. 8º da Lei n° 9.394/96 estabelecem como princípio para a organização da educação nacional. Este regime de colaboração incita a criação de um órgão que pudesse ser mediador entre os interesses e valores das universidades, articulados aos interesses da União e do Estado em sua responsabilidade social e pública de manter uma ‘educação para todos’ com excelência.

As CPAs constituem-se, então, neste órgão colaborativo de conexão para que o direito máximo da CF, Art. 205[[31]](#footnote-32), seja preservado. Este seria, pelo menos a nível da consciência, o fundamento ideal na composição da gênese da CPA. Mas há sempre uma distância entre o dizer e o ser da coisa ideal que precisam ser observadas.

Conforme a Conaes, a função principal da Comissão Própria de Avaliação é:

[...] coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição. Sua responsabilidade transversal precisa ter visibilidade e suporte operacional das instâncias dirigentes da IES. A ela também cabe sistematizar e disponibilizar informações da instituição solicitadas pelo Inep/MEC, responsável pela execução da avaliação. Uma vez aprovada pelos colegiados superiores da IES, a CPA funcionará de forma autônoma no âmbito de sua competência legal, fazendo ampla divulgação de sua composição e de sua agenda. Ao final do processo de autoavaliação, a CPA prestará contas de suas atividades aos órgãos colegiados superiores, apresentando relatórios, pareceres e, eventualmente, recomendações. Fica entendido, portanto, que uma vez concluída a avaliação da instituição em sua etapa interna e externa, compete à instância superior da IES a responsabilidade pela (re)definição e implementação das políticas acadêmicas que o processo avaliativo sugerir (BRASIL/CONAES, 2004, p. 24).

Este coletivo de “sujeitos avaliadores” tem como função precípua planejar e organizar as atividades avaliativas. Para isso, exerce outras atribuições como manter uma cultura avaliativa na IES, sensibilizando a comunidade e fornecendo assessoramento aos diferentes setores da IES; operacionalizando diversas metodologias para coleta de dados, produzindo diagnósticos da instituição, a fim de subsidiar as tomadas de decisão dos gestores (BRASIL, 2004). Neste processo, a atividade principal da CPA é avaliar para construir um conhecimento sobre a sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e, assim, alcançar maior relevância social da IES.

A responsabilidade, portanto, de gerir o processo de autoavaliação interna (AAI) é da Comissão Própria de Avaliação (CPA). É ela quem realiza a proposição e elaboração de relatórios abrangentes e detalhados, de tal maneira que se tornem úteis na tomada de decisões e na melhoria das ações promovidas pelas instituições de ensino superior. Isso para que se tenha uma avaliação capaz de colaborar com a gestão institucional e com a qualidade dos serviços prestados, devendo ser fomentada a participação e “o comprometimento dos gestores, no sentido de se utilizar dos resultados de tal avaliação para a melhoria da instituição como um todo” (BOTELHO *et. al*, 2014, p.6 apud LIMA 2018).

Entretanto, há vários desafios na continuidade da cultura avaliativa. Um deles é gerir a *fase de negociação* entre os atores institucionais. Com a inclusão de diferentes fontes de representatividade, o processo torna-se mais conflituoso, contraditório e político, o que exige uma postura de negociador-formador, a fim de considerar as contradições teóricas, práticas e de interesses organizacionais ou políticos. Espera-se que o avaliador busque propor os acordos necessários para o desenvolvimento da avaliação. Leite (2005) complementa que a abordagem da autoavaliação definida no Sinaes é centrada na participação, sobretudo, enfatiza as pessoas nas IES e dá voz às suas crenças, necessidades, anseios. Daí a valorização do engajamento da comunidade acadêmica na AI, como atividade essencialmente democrática, resultante na criação e fortalecimento da cultura avaliativa da instituição.

O desafio dá-se também para os gestores da avaliação, no caso particular da autoavaliação são os membros da CPA, que têm de vencer as barreiras da falta de cultura avaliativa dentro das instituições em busca de práticas formativas que repercutam na rotina de gestores e coordenadores e na comunidade acadêmica como um todo. Na perspectiva formativa, a avaliação é vista como um processo que compreende a instituição no todo, considerando como ponto de partida os objetivos e a missão pelos quais a instituição se propõe a realizar, avaliando sua qualidade, função social e pertinência de seus objetivos e métodos para alcançá-los. Há, portanto, uma lacuna no processo de implementação da autoavaliação institucional, de fazer com que membros da CPA e os gestores reflitam sobre o modelo de autoavaliação vigente, de modo a perceberem se esse processo formativo tem sido capaz de repercutir nas decisões gerenciais ou se tem apenas servido como cumprimento legal daquilo que está estabelecido no SINAES.

Na perspectiva dos gestores, a falta de cultura de avaliação refere-se à pouca participação da comunidade acadêmica na construção do planejamento; falta de sensibilização; falta de acompanhamento e mensuração do planejamento; além das dificuldades em estabelecer os suportes pelos quais as informações serão repassadas à comunidade (BESEN, 2020; TAVARES, 2018). Assim, a falta de uma cultura avaliativa é percebida, sobretudo, pelo baixo índice de adesão/participação da comunidade acadêmica ao longo dos processos de AI. Essa fragilidade tem sua origem, em parte, no desconhecimento sobre o significado da AI, que concorre favoravelmente para a construção de representações negativas que se expressam na contraposição do discurso oficial acerca da Política Nacional da Educação Superior. Nesse sentido, Polidori (2009 apud TAVARES, 2018) menciona que os formuladores das sistemáticas de avaliações da qualidade da Educação Superior, ao longo do período (1986-até os dias atuais), ainda não encontraram um denominador comum para dar conta dos embates criados pela reação dos docentes e da comunidade acadêmica do país.

## 1.3 Breve percurso da Avaliação Institucional na UEG

Nesta seção, retoma-se o processo histórico de implantação da avaliação interna na Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio dos relatos registrados em seus documentos administrativos, tais como Portaria, Resolução, Relato histórico, Relatório Geral produzido pela CPA e, ainda, com base nos estudos de gestores que tiveram sua trajetória profissional vinculada aos trabalhos realizados pela CPA da UEG.

O Estado de Goiás buscou acompanhar as reformas administrativas ocorridas no setor público brasileiro. Passando por várias reformas administrativas desde a década de 1999, a maior parte delas ocorridas nos mandatos do Governador Marconi Perillo (1999-2006; 2011-2018). Ao longo desses anos, constata-se um grande volume de reformas[[32]](#footnote-33) realizadas por um novo ciclo de governos que modificaram a legislação, com novas regras, normatizações e funções no aparato administrativo da gestão executiva do estado, produzindo alterações e reorganizações nos setores que compõem a sua máquina administrativa, incluindo a autarquia uegeana.

Conforme relata a professora Maria Esperança Fernandes Carneiro[[33]](#footnote-34), servidora integrante da CPA da UEG durante o ano de 2002 a 2011, participante de nossa pesquisa, conforme Anexo A, a reforma promovida no primeiro mandato do governo Marconi Perillo (1999-2002) foi importante para a expansão da universidade pública para o estado de Goiás:

Uma das questões que eu acho importante (...) é que tanto o governador Marconi Perillo quanto o Prof. Jose Izecias de Oliveira foram na contramão do processo histórico neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso que estava incentivando a educação privada. (...) Já aquela época, a questão do estado mínimo aparecia claramente, e o Fernando Henrique Cardoso vai investir na educação fundamental. E então para o ensino superior vai prevalecer políticas para instituições privadas. Nesse período, foi o período que mais se abriu ensino superior privado no Brasil. E o governador à época e o Prof. JE, eles foram na contramão da história, né. Eles abriram a UEG, e eu me lembro perfeitamente bem, que essa é eu acho que é uma característica de uma política que ele teve como assessor Fleury, Augusto Fleury, e eles pensaram que deviam sim abrir inúmeras unidades, como de fato fossem abertas, ainda que começassem com problemas bastante sérios, como instalações, professores, etc., Mas para fechar uma unidade da UEG seria muito difícil politicamente, porque os políticos, né, não aceitariam facilmente o fechamento de uma unidade da UEG. E você estava então democratizando o acesso ao ensino superior, que no Brasil até hoje é vergonhoso (Profa. Maria Esperança Fernandes Carneiro, *sic*).

Segundo estudo de Dourado (2001), um pouco anterior ao mandato de Perillo, no período entre 1979 e 1991, dá-se início ao processo inverso à lógica de expansão neoliberal vivida no país, voltada para o privado, e não para o público. Naquele período, ocorre uma expansão da educação superior em Goiás, passando de onze (11) para trinta e uma (31) IES, localizadas em dezessete (17) municípios, apresentando, assim, um crescimento de 181,8%. Essa expansão registrou, na maioria, a criação de IES públicas, com destaque para a abrangência estadual e municipal (BOTELHO, 2016, p. 53).

No primeiro mandato do governador Perillo aprova-se a reforma administrativa por meio da Lei N. 13.456, em 16 de abril de 1999, a partir da nova organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, bem como referenda-se os atos previstos no Decreto n.º 4.990, de 01 de janeiro de 1999. A Fundação Getúlio Vargas coordenou essa reforma que tinha como objetivo:

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

Nesse momento, o Programa de Qualidade e Participação[[34]](#footnote-35) construído no Plano Diretor da Reforma brasileira, como instrumento de mudança da cultura burocrática para a gerencial, estendeu-se internamente, por iniciativa dos estados da federação, o que não foi diferente em Goiás, conforme implantação do programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás, por meio do Decreto nº 5.091, de 23 de agosto de 1999. No entanto, tratou-se de um Programa especificamente gerencial, uma vez que buscava alcançar a excelência na gestão dos órgãos, autarquias, fundações e empresas estatais integrantes da administração pública, implementando uma sistemática de melhoria contínua no desempenho de seus objetivos institucionais e atividades operacionais (BOTELHO, 2016). Nesse sentido, Botelho (2016) observa que o programa tinha a autoavaliação com um dos seus focos:

Art. 3 - 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 QPA P informada sobre o andamento das ações do PQG (GOIÁS, 2004).

Ainda que tenha sido um programa de qualidade determinado por Goiás, caberia à IES estadual o desafio de desenvolver um processo de avaliação institucional que atendesse às suas expectativas em busca do autoconhecimento. O processo de criação e estruturação da Universidade Estadual de Goiás - UEG, com sede em Anápolis, é criada nesse contexto, aderindo ao Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás (PQG), atrelado ao processo de avaliação institucional. O principal objetivo da instituição seria atender a demanda reprimida existente no interior do estado, principalmente no que diz respeito à formação dos professores da educação básica que trabalhavam na rede pública estadual e municipal (BOTELHO, 2016, p. 55).

Segundo Brzezinski, Carneiro e Brito (2003), a primeira iniciativa de avaliação institucional na UEG foi a criação dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI), em 1999. Os NAI tinham o objetivo de promover discussões sobre a avaliação institucional e conhecer as realidades existentes em cada um dos Câmpus. Contudo, as primeiras iniciativas da UEG para a realização de um processo de avaliação institucional são datadas do ano 2000, quando o Magnífico Reitor Prof. José Izecias assinou a Portaria/Gab. no 011 (UEG, 2000), constituindo Comissão de Avaliação Institucional (BOTELHO, 2016).

Nos períodos entre 2000 e 2002, a CPAI/UEG realizou estudos, palestras e vários momentos de informação e de sensibilização sobre a avaliação institucional, em especial, junto aos integrantes dos NAIs. Esses procedimentos estenderam-se a toda comunidade acadêmica da UEG, no objetivo de colocar em prática as ações delineadas em torno da elaboração do projeto de avaliação institucional, de forma participativa. A CPA da UEG mostrou-se aberta para promover discussões e trocas de experiências em torno da temática da avaliação institucional. Para isso, a Comissão associou-se ao Núcleo Goiano de Avaliação (NGAI), constituído e instalado na Universidade Federal de Goiás (UFG). Como resultado dessa associação da CPAI/UEG com o NGAI, a UEG tornou-se a patrocinadora de dois dos eventos realizados nesse âmbito, os Encontros Goianos de Avaliação Institucional, em 1999 e 2000, respectivamente (SOUZA, BOTELHO E LEMOS, 2013).

Em novembro de 2002, a UEG criou a Comissão de Assessoria e Avaliação Institucional (CAAI). Esta Comissão tinha o objetivo de assessorar o Gabinete da Reitoria e a Assessoria para Assuntos Institucionais da UEG, bem como ser responsável pelas atividades avaliativas na Universidade. A primeira tarefa da CAAI foi coordenar uma Comissão Especial responsável pelo processo de recredenciamento da UEG junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás, em 2002. Dados, tais como número de alunos, professores, servidores, cursos, orçamentos, programas de extensão, pesquisa, entre outros, somente começaram a ser mais sistematizados, com esse processo de recredenciamento, quando se desenvolveu uma política de comunicação interna mais eficiente entre os Câmpus e a Reitoria (UEG/CAAI, 2005).

Algumas importantes ações na consolidação das práticas institucionais de Avaliação Institucional na UEG iniciaram-se com a instalação da Comissão de Avaliação Institucional (CPA), registrada pela Portaria nº 011, de 15 de março de 2000. As ações no período de 2000 a 2014 estão sintetizadas no Relato Histórico da CPA, disponível em seu site institucional, e demonstradas no Quadro (2).

Quadro 2 - Síntese das práticas institucionais de Avaliação Institucional na UEG (2000-2014)

|  |  |
| --- | --- |
| **Ano** | **Ações** |
| 2000 | * Instalação da primeira Comissão de Avaliação Institucional da UEG.
* Criação dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI), instalados nas Unidades Universitárias.
 |
| 2001 | - |
| 2002 | * Criação da Comissão Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI/GABR) com o objetivo de assessorar o Gabinete da Reitoria e a Assessoria para Assuntos Institucionais.
* Desenvolvimento do Programa e dos Projetos de Pesquisa de Autoavaliação Institucional nas Unidades Universitárias;
* Desenvolvimento 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 concluídos e em andamento de Especialização. Projeto de Pesquisa “O desafio da construção da cultura da Avaliação Institucional na UEG” - que avaliou os cursos de graduação até 2010.
 |
| 2003 | - |
| 2004 | - |
| 2005 | * Realização do Curso de Pós-Graduação em Avaliação Institucional.
 |
| 2006-2008 | * Entrega do Relatório de Autoavaliação dos Cursos de Graduação Plena - ano base 2005; 2006; 2007; 2008.
 |
| 2009 | - |
| 2010 | - |
| 2011 | * Criação da Gerência de Avaliação Institucional a partir da reforma administrativa, Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, em especial da estrutura organizacional complementar da Universidade Estadual de Goiás no âmbito do critério de meritocracia, Decreto n. 7.275, de 04 de abril de 2011.
* Reestruturação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) – ciclo 2012-2013.
* Elaboração de forma coletiva do Projeto de Avaliação Institucional - ciclo 2012-2013.
* Elaboração do Planejamento da Gerência/CPA para o ciclo 2012\*2013.
* Realização do I Seminário “Conhecer para Melhorar”, nos dias 24 e 25 de novembro de 2011, com a presença do Presidente da CONAES, Prof. Dr. Sérgio Franco.
* Elaboração dos questionários de autoavaliação para os segmentos: discente, docente, técnico-administrativo e gestor (Unidades Universitárias e Administração Central)
 |
| 2012 | * Entrega do Relatório de Autoavaliação – ano base 2011 - elaborado a partir dos seguintes documentos: a) Mudança na estrutura organizacional da Universidade e Criação da Gerência de Avaliação Institucional da UEG; b) Elaboração do Projeto de Avaliação Institucional da UEG – ciclo 2012-2013; c) Revisão/elaboração dos questionários de autoavaliação para o ciclo 2012-2013; d) Processo de Renovação do Recredenciamento da Universidade Estadual de Goiás – Portaria/GAB n. 408/2011; e) Relatório da Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás - Portaria SECTEC n. 12, de 14/03/2011; f) Relatório da Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos nas Unidades Universitárias da UEG – Portaria/GAB n. 1.153/2009 – concluído em 2011.
* Protocolamento junto ao e-MEC do Relatório de Autoavaliação 2011 da UEG, do Projeto de Autoavaliação da UEG – ciclo 2012-2013 e inserção da CPA, conforme orienta a legislação vigente.
* Testagem e aprovação dos questionários de autoavaliação pela CPA.
* Criação do Sistema “QUALITAS Avaliação Institucional” para a coleta de dados da autoavaliação.
* Realizações de duas Oficinas: Sensibilização para Autoavaliação e Orientações Técnicas para elaboração de Relatórios.
* De 1º a 31 de Outubro de 2012 - coleta de dados junto a comunidade universitária.
* Elaboração e orientação da metodologia de análise
* Criação do “UEG em Dados” no site da UEG/link para Avaliação Institucional.
* Realização do II Seminário “Avaliar para Melhorar” - 16 e 14 de maio de 2012.
 |
| 2013 | * Entrega do Relatório de Autoavaliação da UEG – ano base 2012.
* Devolutiva dos resultados da Autoavaliação da UEG 2012 para a comunidade universitária.
* Realização da 1ª Oficina CPA/2013 – revisão dos questionários de autoavaliação.
* Participação nos “Seminários Regionais sobre a Autoavaliação   Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) – 2013, desenvolvido pelo INEP/MEC, em Brasília/DF.
* De 1º a 30 de Setembro de 2013 - coleta de dados junto a comunidade universitária.
 |
| 2014 | * Entrega do Relatório de Autoavaliação da UEG – ano base 2013.
* Elaboração do Projeto de Autoavaliação Institucional da UEG – ciclo 2014-2015.
* Protocolamento junto ao e-MEC do Relatório de Autoavaliação 2013 da UEG, do Projeto de Autoavaliação da UEG – ciclo 2014-2015 e inserção da CPA, conforme orienta a legislação vigente.
* Devolutiva dos resultados da Autoavaliação da UEG 2013 para a comunidade universitária.
* Reestruturação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) – ciclo 2014-2015.
 |

Fonte: UEG. Relato Histórico (disponível no site institucional da CPA/UEG).

Observa-se no Quadro 2 que nos anos de 2001, 2003, 2004, 2009 e 2010 não houve registro sobre ações e práticas exitosas que pudessem contribuir no processo de autoavaliação da UEG. Todavia, observando o período de 2000 a 2014, as ações da Comissão Própria de Avaliação na busca por consolidar uma cultura de avaliação procurou: a) promover palestras como meio de divulgação das informações e de sensibilização sobre a avaliação institucional; b) produzir estudos sobre os quadros docente e técnico-administrativo, sobre a situação e a organização funcional, sobre os discentes, sobre a criação do sistema de controle acadêmico da UEG; além do levantamento histórico dos cursos; do levantamento da infraestrutura física e patrimonial; e do levantamento das legislações das IES isoladas, que agora compunham a UEG; e c) associar-se a outras áreas de estudo, como o Núcleo Goiano de Avaliação (NGAI), constituído e instalado na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Outro passo importante na consolidação da cultura avaliativa foi dado em 2003, com a criação da Comissão de Assessoria em Avaliação Institucional (CAAI), que tinha o objetivo de assessorar o gabinete da Reitoria e a Assessoria para Assuntos Institucionais. Também neste ano, a equipe da CAAI dedicou-se a estudos, à institucionalização e à elaboração do programa de avaliação institucional da UEG, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa de conteúdo avaliativo nas Unidades Universitárias da UEG (SOUZA, BOTELHO E LEMOS, 2013). Entretanto, Botelho (2016) ressalta que, no primeiro ciclo, a UEG preocupou-se em cumprir a regulação do Sinaes, e a CPA não desenvolveu efetivamente seu papel como coordenadora da autoavaliação institucional, o que caracterizou uma contradição no processo avaliativo. As atividades da Comissão, por designação do reitor em 2002, estariam voltadas para o credenciamento da UEG junto ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), o que contribuía com a dimensão de regulação da avaliação. Desse modo, os membros designados passaram a desenvolver os trabalhos, a saber: estudos e levantamentos de dados sobre os mais diversos aspectos acadêmicos e administrativos da UEG, em atendimento as exigências de seu processo de credenciamento. Em 2003, o Reitor assinou a Portaria/Gab. nº 03 (UEG, 2003), mantendo apenas a Professora Jandernaide Resende Lemos como membro pertencente à comissão anterior. O referido documento especificava, no artigo 2º, que “As atividades de avaliação institucional vinculam as necessidades do Recredenciamento da Universidade no tempo, mas transcendem a estas enquanto função institucional permanente” e, no artigo 3º, que “Até o dia 15 de março de 2003 a Comissão deverá apresentar proposta de Reavaliação do Processo de Avaliação Institucional da UEG”.

Dando continuidade aos processos avaliativos, em 2005, a UEG realiza o Curso de Pós-Graduação em Avaliação Institucional, especialização na qual foram capacitados cinquenta e seis (56) profissionais que atuavam na UEG. Destes, quarenta e seis (46) eram professores e dez (10) eram técnicos administrativos. Botelho (2016) afirma ter sido esta uma das primeiras especializações ocorridas no Brasil, pós SINAES, a qual resultou em diversas monografias que passaram a constituir produção inédita da UEG na área da avaliação institucional. Em continuidade aos estudos em torno da avaliação, em 2006, foi desenvolvido o projeto de pesquisa *O desafio da construção da cultura da avaliação institucional na UEG*. Já o relatório final de 2008 apresenta os resultados da pesquisa em avaliação institucional da UEG sobre a autoavaliação dos cursos de graduação, referentes ao ano base de 2007. A autoavaliação abrangera trinta e um (31) cursos ofertados no segundo semestre de 2007, sendo vinte e seis (26) cursos de graduação plena e cinco (05) cursos superiores tecnológicos, ministrados em trinta e uma (31) Unidades Universitárias da UEG. Não há registros de outras pesquisas realizadas pela CAAI, além destas citadas. Segundo Botelho (2016), em virtude de processos institucionais internos no período de 2009 a 2011, que se configuraram como uma crise de gestão de uma IES pública, gerida sob padrões patrimonialistas e fisiológicos, não foram concluídos todos os procedimentos relativos ao tratamento dos dados e informações de avaliação institucional da UEG levantados nesse triênio.

Em 2012, a avaliação institucional passa a receber suporte do Sistema “QUALITAS Avaliação Institucional”, que começa servir à organização da base de dados da avaliação institucional da UEG, bem como para o tratamento primário dos dados e das informações resultantes da aplicação dos instrumentos de pesquisa. Segundo Souza, Botelho e Lemos (2013), este sistema, criado pela equipe de Desenvolvimento de Sistemas da Gerência de Inovação Tecnológica da UEG, permitiu o acesso de toda a comunidade universitária aos questionários de autoavaliação, independentemente do lugar ou do horário de efetivação do acesso, viabilizado a autoavaliação institucional 2012 da UEG por meio eletrônico. O Sistema QUALITAS também permitiu aos representantes da CPA/UEG, e a todos os envolvidos na operacionalização do processo autoavaliativo, o acompanhamento diário do desempenho dos respondentes. Este acompanhamento possibilitou, quando necessário em termos de ampliação do quantitativo amostral, o estabelecimento de novas estratégias de comunicação, no sentido de obter maior participação de determinado segmento da comunidade uegeana no processo de autoavaliação institucional. Outro avanço, no mesmo ano, para a CPA/UEG foi a implementação em todos os campi (na época abrangia 42 Unidades Universitárias) do processo de autoavaliação, fundado em metodologia de caráter participativo (incluindo docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo e gestores), elaborada a partir de discussões e de encaminhamentos com seus membros, que desde sua criação, em 1999, não havia sido alcançado.

Os Relatórios de Autoavaliação dos períodos de 2013 a 2015 registraram como principal desafio enfrentado pela CPA/UEG, e pela equipe da Gerência de Avaliação Institucional, 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 quarenta e dois (42) Campi da UEG, além de sua Administração Central[[35]](#footnote-36). Para cumprir esse enfrentamento e superar o desafio, adotou-se vários procedimentos metodológicos e um modelo estatístico, com os quais realiza-se, em conjunto e articuladamente com os avaliadores, membros da CPA, a consolidação ou sistematização e a análise dos dados/informações coletadas junto à comunidade uegeana, por meio do instrumento de pesquisa adotado, o questionário.

Por fim, no ciclo avaliativo de 2018 e 2019, é reforçado a ação de elaboração, implantação, acompanhamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional, mas com aprofundamento dos objetivos desejados para a avaliação, que são: (1) levantar, organizar e propor subsídios para a melhoria das atividades e dos resultados do processo de trabalho acadêmico; igualmente, (2) levantar, organizar e propor subsídios para a melhoria das atividades e dos resultados dos processos de gestão acadêmica na UEG; e, portanto, (3) contribuir para a mudança qualitativa da educação superior ofertada pela UEG aos cidadãos, à sociedade goiana e brasileira.

Esses objetivos sugerem, expressamente, que a avaliação e a autoavaliação institucional constituem requisitos básicos no processo de gestão. Conforme relatado no Projeto de Autoavaliação (UEG, 2016), o processo de avaliação visa responder, com processos e produtos de boa qualidade e com bons serviços, às demandas que lhe são atribuídas institucionalmente, o que efetivamente implica em realizar bem, com qualidade social relevante, as ações e atividades que desenvolve, não apenas visando a sua comunidade interna, mas a sociedade.

Mediante as ações registradas no relato histórico das experiências da UEG, verifica-se que na totalidade a instituição demonstra a intencionalidade de garantir a continuidade do processo da autoavaliação por meio da Comissão Própria que mantém a coordenação da autoavaliação, mediando a metodologia que ocorre em toda a instituição. O *princípio* da *continuidade*, estabelecido pelo SINAES, considera que o desenvolvimento da cultura avaliativa só se solidifica com a continuidade e a permanência do processo de avaliação, assumido, efetivamente, pelos gestores e pela comunidade acadêmica, com vistas a responder aos interesses da instituição.

A autoavaliação também atende a um quantitativo de informações que, por suas peculiaridades, tem origem nas diversas regiões, diversos *campi*, diversas áreas de conhecimento, diversos cursos e todos os segmentos acadêmicos que compõem a UEG. No entanto, a gestão da informação recebida por meio da autoavaliação só gera valor a partir do momento em que se consegue utilizá-la de forma a provocar mudanças que contribuam para o desenvolvimento da IES. No caso de organizações públicas, segundo Messinetti (2009), a gestão da informação não envolve tanto a busca pela vantagem competitiva. Está mais relacionada à busca de mecanismos para torná-la mais eficiente e prestar melhores serviços, adequando-se mais à utilização da informação para o desenvolvimento organizacional, tendo como base a aprendizagem e a inovação. Portanto, é necessário considerar que o valor das informações prestadas pela CPA está relacionado às necessidades reais da comunidade.

Entretanto, na análise dos relatórios da CPA observa-se que há fragilidades na consolidação da cultura avaliativa devido a falta de projeção dos resultados da avaliação institucional. Essa fragilidade tem origem, em parte, no desconhecimento sobre o significado da AI, que concorre favoravelmente para a construção de representações negativas que se expressam na contraposição do discurso oficial acerca da Política Nacional da Educação Superior. Em outras palavras, não há estratégias definidas para reproduzir os pressupostos, ideias e práticas fomentadas no interior da CPA para àquela comunidade que não possui ciência da identidade que move essa cultura avaliativa. A apropriação dos resultados produzidos pela CPA e a adesão da comunidade nesse processo está relacionada à forma como as IES projeta a imagem da CPA para a comunidade e na forma que as informações são partilhadas e creditadas como indicadores de qualidade. Apesar da continuidade na divulgação dos relatórios, as palestras e reuniões ainda não são suficientes para que se construa um processo de divulgação ativa das informações.

A falta de visibilidade e projeção da imagem da CPA coloca a avaliação à margem de uma cultura avaliativa sem fluxo, sem sentido, sem valor para a comunidade. Concluímos aqui conforme as reflexões de La Taille (2009), para que uma cultura do sentido possa vencer a cultura do tédio são necessárias duas condições importantes: a primeira, que o sujeito se veja imerso num contexto problemático e difícil; a segunda, que estejam ao alcance do sujeito elementos que possam alimentar a construção de novas soluções. No campo da avaliação, quem seriam esses sujeitos capazes de executar tarefas imprescindíveis para a promoção da cultura do sentido? Os responsáveis são, em um primeiro momento, os ocupantes de cargos – gestores e dirigentes - que podem construir uma cultura fragilizada quando não dão a devida relevância à autoavaliação, demonstrando, assim, desconsiderar o princípio formativo que o processo avaliativo permite desenvolver. As responsabilidades também partem dos especialistas que compõem o quadro efetivo da universidade, uma vez que estes são capazes de fornecer as ferramentas intelectuais que sejam capazes de instaurar a cultura do sentido, pois “de nada adianta ser capaz de raciocinar bem, mas não possuir conhecimentos que alimentam a reflexão” (LA TAILLE, 2009, p. 101).

## 1.4 Síntese parcial dos Resultados

Neste capítulo buscou-se conhecer os marcos regulatórios na consolidação das comissões internas de avaliação no âmbito da educação superior. Em certo sentido, adota-se neste estudo que a reconfiguração nos moldes da Reforma administrativa do Estado e suas políticas subsequentes que validaram as políticas de *accountability*, bem como os programas de avaliação, até a promulgação da Lei do Sinaes e regulamentação do sistema de avaliação, correspondem às prescrições visíveis, estabilizadas e dimensionadas na configuração do trabalho do avaliador. Tais prescrições apontam para as fontes formalmente registradas nos manuais, roteiros, regulamentos e diretrizes instituídas pelos grupos sociais e autoridades constituídas no campo da avaliação institucional.

Na perspectiva ergológica, toda a atividade de trabalho - no caso específico deste estudo de quem coordena avaliação - pode ser analisada, segundo Schwartz (2010e), dentro de um espaço tripolar representado pelos valores que guiam o desenvolvimento da história humana de direitos e mercantil. Como já mencionado, a representação deste espaço tripolar mostra, de um lado, os valores da sociedade de direito, ou seja, toda gama de valores provenientes da vida em comum, do ‘viver juntos’, de existir bens que sejam objeto de debate democrático (SCHWARTZ, 2010e). Estes são valores não dimensionáveis, como saúde e justiça, necessários ao viver bem em sociedade. De outro lado, existe o pólo da sociedade mercantil que são tanto produtores de normas antecedentes[[36]](#footnote-37) quanto de renormalizações. Ambos são pólos fortes, ligados a hierarquias e relações de poder (VENNER e SCHWARTZ, 2015).

Comumente, no campo político, é comum a associação deste campo ser guiado pela lógica de mercado pelo qual há a impressão de que o trabalho é medido em função dos valores quantificáveis, da relação produto e consumidor. No campo da avaliação esta relação se mostra factual e conflituosa quando os resultados da avaliação são usados para responsabilização baseado na lógica de mercado e na gestão burocrática. Este campo de conflito já foi identificado na vasta literatura da avaliação sobre os modelos de responsabilização. Isto porque, a lógica de mercado e gestão burocrática imprimem no trabalho do avaliador uma visão de educação como mercadoria (contrária de bem público). Tal visão positivada da educação parece negar toda a rede de complexidade do processo formativo. Como destacou Popkewitz (1991), nesta perspectiva:

A inteligência, a personalidade, o rendimento, a moralidade são tratados como factos objetivos que podem ser identificados e medidos independentemente das suas relações com a comunidade; possuir uma qualidade é ser-se proprietário da mesma, como se tratasse de um bem imóvel ou de uma mercadoria (POPKEWITZ, 1991, p. 142 apud AFONSO, 2000, p. 46).

Todavia, apesar de conflituosa, os valores e as normas se fazem presente continuamente no meio mercantil, político, de direito, profissional, entre outros. Vê-se que, de um ponto de vista ergológico, “as normas se instituem no meio vivo, social e histórico do humano”, e que “não existe norma sem um enraizamento num mundo de valores” (VENNER e SCHWARTZ, 2015, p. 61-62). A atividade humana, mais particularmente o trabalho no sentido estrito, como propõe Schwartz, é um espaço onde se retrabalham incessantemente os valores do político cruzados com os valores dimensionados, ou seja, aqueles cujos limites são conhecidos, que se pode medir, quantificar (valores do espaço mercantil) (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 24). Assim, as normas no campo da avaliação, aquilo que está normalizado, não dispõe de estabilidade no meio *vivo*, mas coloca emblemas permanentes naquilo que é solicitado aos avaliadores.

Diante deste quadro, a questão que se levanta para a análise do primeiro objetivo específico é refletir sobre de que forma a implementação das normas se revelam no trabalho? Tais normas estabilizadas facilitam ou dificultam o trabalho avaliativo da CPA? Quais roteiros, manuais ou documentos estão consolidados no trabalho de autoavaliação? Apesar de considerar esta pesquisa limitada para responder estas questões, diante da complexidade que se revela nas manifestações do patrimônio técnico-político-social que fazem as normas no âmbito profissional do avaliador, é relevante observar que as normas se constituem como um dos elementos de eficácia para o coletivo de trabalho (VENNER & SCHWARTZ, 2015, p. 72).

*No início do seu trabalho como coordenador da CPA ou gestor de avaliação, lembra-se de quais eram os documentos que consultava com maior frequência?*

Em relação à autoavaliação na UEG, os participantes desta pesquisa foram questionados se, no início do seu trabalho como coordenadores da CPA ou gestores de avaliação, lembravam quais eram os documentos que consultavam com maior frequência? As respostas apontaram que a maioria dos participantes conhece a legislação e os instrumentos utilizados no processo de autoavaliação:

**Presidente 1 da CPA/UEG** - Embasamento legal - legislações que normatizam e orientam o processo de avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás, ou seja, os aspectos legais e essenciais:

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, estabelece, entre outros aspectos, a obrigatoriedade da realização de procedimentos de autoavaliação pelas instituições de ensino superior - IES.

A Resolução CEE Pleno n° 02, de 06 de julho de 2006, que estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás, estabelece, entre outros aspectos, também a obrigatoriedade da avaliação.

O Regimento da Universidade Estadual de Goiás (2000).

O Decreto N. 7.275 de 04/04/2011- cria a estrutura complementar da UEG, incluindo a Gerência de Avaliação Institucional.

O Decreto N. 7.441 de 08 de setembro de 2011 – aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás.

**Presidente 2** - Segui as orientações do SINAES, as orientações do INEP por meio de notas técnicas e demais documentos do INEP orientadores da avaliação institucional, bem como os materiais produzidos pelos coordenadores da CPA anteriores.

**Representante 1 da CPA** - Tenho todas as referências consultadas no decorrer do exercício das minhas atribuições. Por ser pesquisadora da área, tenho-as em mãos porque a necessidade de consultas é constante:

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. BRASIL.

Decreto nº 3.860 de 09 de junho de 2001. Revogado pelo Decreto n.º 5.773, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC no 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

BRASIL. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Portaria n. 1.264, de 17 de outubro de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2006, Seção 1, p. 5.

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, Brasília, DF, 04 fev. 2014, seção 1, p. 5.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). Sinaes - sistema nacional de avaliação da educação superior: orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições. INEP, Brasília, DF, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Goiás). Resolução CEE Pleno n. 277 de 17 de outubro de 2003. Aprova orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Educação. Goiânia, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4 ed. Brasília, DF, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, DF: CEA, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Resolução – CsU - nº 31 de 13 de julho de 2004. Constitui a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG com o objetivo de assegurar processo de avaliação desta instituição, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9o, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. UEG, CsU, 13 jul. 2004.

\_\_\_\_\_\_. Resolução nº 75 de 09 de dezembro de 2014, alterada para Resolução n. 705. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. UEG - CsU, 09 dez. 2014.

\_\_\_\_\_\_. Portaria nº 011 de 15 de março de 2000. Constituir a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás-CPA/UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2000.

\_\_\_\_\_\_. Portaria/GAB no 003 de 09 de janeiro de 2003. Nomear os membros para compor4 a comissão de Avaliação Institucional da UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2003.

\_\_\_\_\_\_. Portaria/GAB. nº 3.938 de 17 de novembro de 2010. Nomear os membros para compor a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás-CPA/UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2010.

\_\_\_\_\_\_. Portaria/GAB. nº 1.675 de 25 de agosto de 2011. Nomeia os membros para compor a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2011.

\_\_\_\_\_\_. Portaria/GAB. nº 2.150 de 17 de outubro de 2011. Altera a composição da CPA. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2011.

\_\_\_\_\_\_. Portaria/GAB nº 094 de 15 de fevereiro de 2012. Nomeia professores/servidores para comporem as Coordenações de Avaliação Institucional Interna e Externa e Assessorias. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2012.

\_\_\_\_\_\_. Portaria/GAB nº 392 de 14 de março de 2014. Designa servidores para compor a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás (CPA/UEG). Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2014.

\_\_\_\_\_\_. Instrução Normativa n. 007 de 19 de julho de 2011, alterada para n. 29/2011. Regulamenta a constituição da Comissão Própria de Avaliação da Universidade estadual de Goiás. Anápolis: 2011.

\_\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2019. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo\_compartilhado/944/Res\_CsU\_2010\_009.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo\_compartilhado/1713/Res\_CsU\_2011\_011.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_\_. Relatório de autoavaliação – Ano base 2013. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, Gerência de Avaliação Institucional, Comissão Própria de Avaliação, 2014.

\_\_\_\_\_\_. Relatório de autoavaliação – Ano base 2012. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Gerência de Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação, 2013.

\_\_\_\_\_\_. Relatório de autoavaliação – Ano base 2011. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Gerência de Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação. 2012.

\_\_\_\_\_\_. Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2008. Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), mar. 2011.

\_\_\_\_\_\_. Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2007. Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), abr. 2008.

\_\_\_\_\_\_. Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2006. Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), abr. 2007.

\_\_\_\_\_\_. Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2005. Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), 2007.

\_\_\_\_\_\_. Relatório institucional 2012 em perspectiva: gestão 2012-2016 integração e consolidação: caminhos para a excelência. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

Estes foram documentos consultados à época, que nos permitiam trabalhar com segurança, observando a regulação e contribuindo para a regulamentação da avaliação, na UEG.

**Representante 2 da CPA** - Não lembro [de consultar nenhuma documento].

**Representante 4 da CPA** - Lembro-me de consultar os SINAES.

**Representante 5 da CPA** - Consultava um modelo de relatório que frequentemente estava sendo consultado.

**Representante 6 da CPA** - Cartilha, Manual de Avaliação, Nota técnica/DAES/SINAES, Resolução do CSU.

A representação quantitativa dos documentos mais citados sobre os processos avaliativos é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Documentos que coordenadores consultam com maior frequência na autoavaliação

**Número de participantes que citaram os documentos**

 6 respostas.

**Número de vezes que o documento foi citado**

 6 Respostas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário aberto respondido pelos gestores de AI e coordenadores de AI nas UnUs da UEG.

Buscou-se, inicialmente, identificar quais documentos os participantes da pesquisa consultavam durante os processos de autoavaliação da UEG para, num segundo momento, aprofundar a contribuição desta consulta na orientação do trabalho de autoavaliação. Para esta análise, os documentos foram divididos em três categorias: (i) Legislações e documentos federais; (ii) Legislações e documentos do estado de goiás; e (iii) Documentos da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

*(i) Legislações e documentos federais*

Em relação ao número de participantes que mencionaram quais os documentos costumavam consultar, a Lei Federal n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, assim como o documento que o precede “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior” foram os documentos mais citados pelos participantes. Apenas um dos coordenadores, à frente da CPA a menos de um ano, citou não consultar nenhum documento específico para a autoavaliação. Assim, a Lei Federal é a mais conhecida entre os coordenadores.

Os documentos federais citados em maior número foram as Portarias Normativas do Ministério da Educação, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Portaria MEC no 2.051, de 9 de julho de 2004); Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação; Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; e a Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que aprova 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. Registra-se que a menção de documentos mais específicos, como as portarias, foi apontada por coordenadores e gestores que são ainda pesquisadores no campo da avaliação.

De modo mais generalizado, foi mencionado, por dois participantes, a consulta das orientações ao INEP, por meio de notas técnicas e demais documentos do INEP orientadores da avaliação institucional, como a Cartilha Orientadora para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma Autarquia Federal vinculado ao MEC, cujas finalidades são: coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho; subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação; e promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior (BRASIL/MEC, 1997). Portanto, um órgão importante a ser consultado pela comissão.

*(ii) Legislações e documentos do estado de Goiás*

No âmbito estadual, duas Resolução foram citadas. A primeira é a Resolução CEE Pleno nº 277, de 17 de outubro de 2003, que aprova orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Educação. O seu texto indica a metodologia aplicada *in loco* aos processos de credenciamento e recredenciamento institucional, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Contudo, apesar do marco legal do documento no âmbito estadual, ele é anterior ao sistema do Sinaes e não contempla a avaliação interna (autoavaliação) de modo específico. Portanto, possui pouca utilidade pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

O segundo documento citado no âmbito estadual refere-se à Resolução CEE Pleno n° 02, de 06 de julho de 2006, que estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás, instituindo, entre outros aspectos, também a obrigatoriedade de institucionalizar “o sistema de avaliação institucional (interna e externa) que envolva docentes, discentes, pessoal administrativo e comunidade externa, de acordo com as normas que regem a matéria” (CEE/GO, 2006, art. 5º). Além disso, a Resolução nº 02, vincula a excelência dos Centros Universitário de Goiás ao sistema de avaliação previamente comprovada por Comissão Especialista de avaliação:

§ 2° A excelência no ensino em todos os cursos oferecidos pela Instituição que se pretende transformar em Centro deve ser previamente comprovada pela Comissão de Especialistas, mediante avaliação interna e externa, efetuadas de forma sistemática, no que diz respeito ao PDI, à titulação do corpo docente, ao Plano de Carreira e de Capacitação para docentes e funcionários administrativos, à qualidade dos programas acadêmicos, dos projetos pedagógico e metodológicos, das condições de trabalho, da infra-estrutura física, laboratorial e tecnológica, bem como ao acervo bibliográfico de cada curso.

§ 3° As universidades e os centros universitários somente serão criados a partir de faculdades já credenciadas que, historicamente, tenham comprovado funcionamento regular, apresentando bom desempenho nas avaliações institucionais, internas e externas (CEE/GO, 2006, art. 13º, § 2° e 3°).

A partir desta Resolução, o credenciamento e o recredenciamento de qualquer instituição de ensino superior (IES) do Sistema Estadual de Educação do Estado de Goiás, bem como a autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos são concedidos pelo Conselho Estadual de Educação mediante processo de avaliação interna e externa.

A Resolução reitera a concepção processual, formativa, diagnóstica e de aperfeiçoamento na prática da avaliação, também explicitado no Sinaes:

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 infraestrutura ofertada, nos programas de ensino, pesquisa e extensão executados, na ação pedagógica do corpo docente, nos processos de capacitação, bem como na resposta às demandas sociais e culturais da região em que a instituição se insere (CEE/GO, 2006, art. 15º, p. 6).

E reforça a relevância da avaliação interna com a participação da comunidade interna e externa:

§ Io A avaliação é um processo sistêmico, participativo e global: sistêmico, por ser interativo, contínuo e permanente; participativo, por ser executado pela comunidade interna e externa; global, por abranger as condições de oferta de todos os programas, cursos e atividades da instituição.

§ 2o A avaliação é efetuada: a) pela comunidade institucional (direção, professores, alunos, funcionários administrativos, comunidade local) sob a supervisão de Comissão Própria de Avaliação (CPA); b) pelo Conselho Estadual de Educação, que pode indicar comissões ad hoc; c) pelo Ministério da Educação, se prevista em convênios entre Conselhos de Educação e MEC e de acordo com legislação que rege o regime de cooperação entre sistemas educacionais.

Art. 16º [...] § 1° Toda avaliação tem necessariamente de considerar a autoavaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelas comissões de especialistas do CEE (CEE/GO, 2006, art. 15º, 16º, p. 6-7).

Além disso, a Resolução estabelece a natureza da Comissão Própria de Avaliação (CPA):

§ 3o A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente máximo da instituição, mas independente dos Conselhos Superiores da Instituição, que supervisiona todo o processo da Avaliação Institucional, em estreita relação com o CEE (CEE/GO, 2006, art. 15º, p. 6-7).

Trata-se de um marco nas diretrizes estadual de Goiás na institucionalização da avaliação interna e trabalho da CPA. Ressalta-se que a Resolução (CEE/GO, 2006) prevê sindicâncias para os conceitos considerados insatisfatórios, na identificação de deficiências ou irregularidades na IES que implicaria, necessariamente, na abertura do Protocolo de Compromisso. Caso houvesse o descumprimento do Protocolo, as penalidades, a critério do CEE, seriam:

I - suspensão temporária de abertura de processo seletivo;

II - cassação da autorização, fixando-se o prazo para saná-las; vencido o prazo, efetua-se nova avaliação; se houver justificativas comprovadas e aceitas pelo Conselho Estadual de Educação, poder-se-á prorrogar o prazo para sanarem-se as deficiências;

III - permanecendo as irregularidades e as deficiências, haverá suspensão temporária ou desativação de cursos, bem como suspensão temporária das prerrogativas da autonomia (no caso de universidade ou centro), intervenção na instituição ou até o seu descredenciamento (CEE/GO, 2006, art. 16º, p. 7).

Apesar do caráter regulatório no ato de credenciamento, reconhecimento e recredenciamento, explicitado na Resolução (CEE/GO, 2006), salienta-se que as penalidades advêm da quebra do Protocolo e da análise global de avaliação (externa e interna) pelos quais não há desdobramento de classificação ou ranqueamento. Cabe frisar que a autoavaliação, de modo isolado, não se relaciona diretamente com a regulação ou responsabilização dos agentes, o que a torna um instrumento que deve ser analisado separado das demais avaliações, tanto pela sua concepção de autoconhecimento institucional e sua articulação para a melhoria do planejamento e gestão institucional quanto para sua identificação por parte dos participantes da pesquisa, já que muitos a percebem como um processo concomitante do Sistema, com acentuada autonomia no processo. Segundo o último Relatório de autoavaliação (GerAI[[37]](#footnote-38)/CPA, 2019), a Comissão tem seguido os princípios estabelecidos pela Resolução CEE/Pleno nº 03, de 29 de abril de 2016.

*(iii) Documentos da Universidade Estadual de Goiás (UEG).*

No âmbito da UEG, quatro participantes mencionaram consultar os Relatórios de autoavaliação da UEG. Dois participantes especificaram a consulta de diversos documentos como Estatuto, Regimento Interno da UEG, Resoluções, Portarias e Relatórios de Avaliação Institucional e de Gestão. Entre estes, os documentos citados em maior número foram os Relatórios de Avaliação CPA/UEG, produzidos no período de 2007 a 2016. Na UEG, conforme consta nos Relatórios de autoavaliação, estes são realizados pelos representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em todos os Câmpus e na Administração Central da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Entretanto, sua elaboração fica sob a responsabilidade da Gerência de Avaliação Institucional. Consta no último Relatório GerAI/CPA (2019, p. 06) que o objetivo do Relatório é:

[...] apresentar à comunidade acadêmica da UEG, 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 na comunidade acadêmica, em 2019 (GerAI/CPA, 2019, p. 06).

Além dos Relatórios de autoavaliação, foram mencionadas também as Resoluções – CsU nº 31, de 13 de julho de 2004, que constitui a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG, com o objetivo de assegurar o processo de avaliação desta instituição, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes; a Resolução nº 75, de 09 de dezembro de 2014, alterada pela Resolução nº 05, que aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. Diversas Portarias de Gabinete (nº 011; nº 003; nº 3.938; nº 1.675; nº 2.150; nº 2.150, nº 094 e nº 392) foram citadas. Todas elas referem-se à constituição, nomeação, composição e alterações da CPA/UEG no período de 2000 a 2014. Uma única Instrução Normativa (nº 007, de 19 de julho de 2011) que regulamenta a constituição CPA/UEG foi citada.

Ainda que pouco mencionados, outros documentos lembrados por um dos participantes da pesquisa foram: (i) o Plano de Desenvolvimento Institucional (UEG/2010-2019); e (ii) o Projeto Pedagógico Institucional (UEG/PPI). Estes são documentos imprescindíveis no processo de Autoavaliação Institucional (AAI). Conforme destaca a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65/2014, a AAI é um processo indutor de qualidade que, articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), possibilita a apropriação do conhecimento pelos atores envolvidos, fomentando a cultura da avaliação institucional e subsidiando a avaliação externa. Entre as responsabilidades, portanto, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) está a proposição e elaboração de relatórios abrangentes de tal maneira que se tornem úteis na melhoria das proposituras do PDI. O Sinaes ainda considera como dimensão obrigatória da avaliação “I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional” (BRASIL, 2004).

Para o desenvolvimento pleno da autoavaliação é necessário o conhecimento aprofundado dos documentos oficiais e internos da Instituição (Estatuto, Regimento Interno, Resoluções, Portarias e Relatórios de Avaliação e de Gestão). Contudo, pelas respostas dos representantes da CPA, há pouca relação/apontamento entre os documentos da Universidade Estadual de Goiás (UEG) com o processo de AAI. Talvez pelo fato dos representantes da CPA não fazerem parte da comissão responsável pela condução da AAI, uma vez que ela é desenvolvida e coordenada pela Gerência de Avaliação Institucional/CPA da UEG (GerAI) (CAMPOS, 2019; BOTELHO, 2016; GOULART, 2018).

*As orientações do SINAES (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) facilitam ou dificultam o trabalho avaliativo da CPA? Em que facilitam? Em que dificultam?*

Na questão se as orientações do SINAES (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) facilitam ou dificultam na orientação do trabalho de autoavaliação, à exceção de dois participantes, que não souberam opinar sobre a aplicação das orientações do SINAES na AAI, os demais respondentes concordam que as orientações do SINAES facilitam o trabalho avaliativo da CPA.

**Presidente 1 da CPA/UEG** - As orientações, tanto do MEC quanto da UEG e do CEE, eram em prol de facilitar os processos avaliativos. Nunca encontramos dificuldades. Eu tinha uma equipe muito competente. Fui muito privilegiada.

**Presidente 2** - A orientações do SINAES e demais documentos do INEP são basilares para a realização da avaliação institucional, assim, facilitam o trabalho da CPA.

**Representante 1 da CPA** - Facilitavam porque nos davam autoridade para discutir aos olhos da regulação todo o processo de Avaliação Institucional, contra argumentando aqueles com menor conhecimento que, por muitas vezes contestavam o que deveria ou a forma como seriam realizadas as avaliações.

**Representante 6 da CPA** - Sim. Facilitam de um lado, porém, ao normatizar certos tópicos, restringem outros.

**Representante 4 da CPA** - Acredito que facilita em parte. Dá uma clareza de direcionamento. Quando está começando e não sabemos como iniciar, tudo é incerto e assustador, o SINAES ajuda muito. Mas é muito técnico e restrito, não propõe uma análise mais profunda dos dados nem uma leitura da realidade local.

**Representante 2 da CPA** - Não lembro [de consultar nenhum documento].

**Representante 5 da CPA** - Não [sei opinar sobre as orientações do Sinaes].

As justificativas favoráveis à consulta dos documentos têm pontos concomitantes e complementares. O *Presidente 1 da CPA/UEG* afirma não ter tido dificuldades com as orientações, atribui esta facilidade, principalmente, à equipe competente que o auxiliava no processo avaliativo. Para o *Presidente 2*, as orientações do SINAES são a base para a realização da avaliação institucional, por isso, facilitam o trabalho da CPA. Na resposta do *Representante 1 da CPA*, as leis facilitam porque configuram um instrumento de autoridade que legitima todo o processo de Avaliação Institucional, “contra-argumentando aqueles com menor conhecimento que, por muitas vezes contestavam o que deveria ou a forma como seriam realizadas as avaliações” (Representante 1).

Dois participantes afirmam que as orientações do Sinaes facilitam o trabalho avaliativo da CPA, porém com ressalvas nesta facilidade. Para o *representante 4 da CPA*, as normatizações dão clareza e direcionamento para o trabalho da Comissão, sobretudo “quando está começando e não sabemos como iniciar, tudo é incerto e assustador, o Sinaes ajuda muito”, porém, considera a natureza dos documentos do Sinaes e Inep muito técnica e restrita, de modo que não contribui para uma interpretação aprofundada da realidade local. Da mesma forma, o *representante 6 da CPA* também afirma que as orientações do Sinaes, ao normatizar certos tópicos da avaliação, acaba por limitar a escolha de outros elementos.

As respostas reforçam o paradoxo na consulta e aplicação da legislação. De um lado, o texto do Sinaes direciona o trabalho em comum, buscando formar uma “cultura coletiva de trabalho”, um uso partilhado de saberes técnicos, facilitando, portanto, o trabalho. A legislação, enquanto gênero da atividade, parafraseando as colocações de Yves Clot (2006, p. 36), trata da “dimensão formal de regulação funcional referente aos procedimentos normativos, expressos na forma de instruções”. Como mencionado pelo *representante 4*, tais normatizações dão clareza e direcionamento para o trabalho da Comissão, sobretudo “quando está começando e não sabemos como iniciar [o trabalho]”.

Por outro lado, a legislação coloca que o trabalho não é totalmente ‘livre’. Há sempre restrições, limitações quando se depara com a realidade dinâmica e concreta do trabalho. Sabemos que a avaliação não é uma prática simples, estática, isenta de valores e ideologias. Quem trabalha com a avaliação estará sempre num campo de relações, interrelações, lutas e disputas de interesse no complexo jogo de concepções da Universidade. Nesse sentido, a avaliação concebida pelo seu aspecto “técnico e restrito”, sem aprofundamento “dos dados nem uma leitura da realidade local” (*representante 4*) pode ter seu lado hermético.

Poder-se-ia analisar tamanho paradoxo sobre o prisma epistemológico, ético e político imbricados nas concepções de sociedade e, por sua vez, da avaliação que se mostra como um campo técnico complexo, desenvolvido na interatividade dos contextos macro e micro. Entretanto, ainda que com pouco aprofundamento teórico na *Clínica da Atividade[[38]](#footnote-39)* abordada por Yves Clot[[39]](#footnote-40), retomamos uma abordagem suscitada por Clot (2006) em sua obra *A função psicológica do trabalho* no intuito de aprofundar a interpretação sobre aquilo que se passa no campo das normas e do trabalho de quem avalia.

Dessa obra, Clot (2006) sugere elementos importantes para a compreensão do lugar da subjetividade na análise do trabalho, propondo alguns conceitos importantes, dentre eles: o gênero de atividade. Na concepção de Clot (2006), o gênero da atividade é:

[...] sistema aberto de regras impessoais, não escritas, que definem num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum, organizada em torno de objetivos da ação. Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer (...). Trata-se por fim, das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora de lugar; o sistema social das atividades reconhecidas ou interditas num meio profissional dado. O gênero organiza a reciprocidade dos lugares e funções ao definir as atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as realizam num momento específico. [o gênero] não regula diretamente as relações entre as pessoas, mas antes as relações entre profissionais, ao fixar o "espírito" dos lugares como instrumento de ação (...). [o gênero] representa o sistema simbólico com que a ação individual deve relacionar-se (CLOT, 2006, p. 50).

Apesar de apoiar-se, em partes, no dialogismo bakhtiniano, Clot (2006) considera que o gênero da atividade é um sistema flexível, de regras impessoais, não escritas. Nisto diverge de Bakhtin (2014), que considera o gênero, no âmbito discursivo, como formas históricas que se estabilizam por meios de enunciados circunscritos nos recursos formais da língua (gramática e léxico). Mas convergem ao considerar que o gênero, da atividade e do discurso, são construções produzidas na realidade imediata da história, e não estritamente no domínio formal da língua.

O aprofundamento de Clot (2006) no tratamento dos gêneros está na relação deste com o mundo do trabalho. Clot (2006) considera que o trabalho não é uma atividade entre outras, mas uma atividade dirigida. O gênero da atividade seria, portanto, um instrumento auxiliar para conhecer o que é possível ou não esperar de uma situação. Aquilo que é permitido ou que é proibido no trabalho. Diante deste quadro proposto por Clot (2006), pode-se indagar de que forma o gênero da atividade se relaciona com o mundo do trabalho?

Na análise geral das respostas sobre a legislação, deduz-se que ela inclui as delimitações do gênero da atividade (assim como também do gênero discursivo bakhtiniano). Numa aproximação, a legislação é a materialização do gênero social interposto na mediação e ação sobre os objetos e instrumentos e as relações entre sujeitos. Isto porque, a lei enquanto materialidade histórica discursiva da atividade, ampara um repertório de regras tácitas para cada situação de trabalho. Por isso, o respaldo nas diretrizes do Sinaes legitima afirmações como “as orientações do SINAES (...) são basilares para a realização da avaliação institucional” (*Presidente 2*), “[a legislação dá] autoridade para discutir aos olhos da regulação todo o processo de Avaliação Institucional” (*Representante CPA 1*), dizendo por muitas vezes o que deve ou não ser feito. Contudo, ainda de acordo com Clot (2006), o gênero em contato com o social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal, ou seja, implica na subjetividade do trabalhador.

Por isso, compreende-se que o sistema normativo, em contato com o mundo do trabalho, mostra-se, ao mesmo tempo, facilitador e dificultador pois, direciona o trabalho, mas não comporta o trabalho que se realiza em diferentes cenários, requerido pela vida em comum, organizado em torno de valores partilhados. O Gênero da atividade não carrega em si mesmo a noção de totalidade das coisas. Ele é restrito e limitado em sua materialização simbólica. O Gênero só é vivo na atividade concreta, na interação entre os sujeitos. Por isso, uma Lei, Resolução ou Nota técnica não são capazes de ‘prever’ ou ‘sanar’ as contradições que dela podem surgir. Nem todos os avaliadores, portanto, seguem do mesmo modo os gêneros da atividade, tampouco quem consulta a legislação a concebe como um elemento de totalidade na realização do trabalho.

*Há alguma orientação específica nestes documentos que você procura priorizar?*

Na questão se há alguma orientação específica que os avaliadores procuram priorizar na leitura dos documentos, as respostas evidenciam que: (i) o Sinaes orienta a atividade de avaliação; e que (ii) a prioridade na leitura dos documentos são as dez (10) dimensões estabelecidas pelo SINAES e o cronograma de realização das atividades da avaliação institucional.

**Presidente 1 da CPA/UEG** - As orientações [do SINAES] eram em torno de direcionar a CPA de forma a proporcionar meios e/ou momentos para que os sujeitos, ou seja, a comunidade acadêmica composta por docentes, discentes, técnicos administrativos (e gestores) produzissem uma reflexão coletiva, uma diagnose a respeito do conjunto das atividades institucionais, apresentando subsídios para uma tomada de consciência sobre a instituição. Tudo isso visando melhorar nas tomadas de decisões para o alcance da qualidade acadêmica.

**Presidente 2** - Sim, preservar as dimensões a serem avaliadas e o cronograma de realização das atividades da avaliação institucional.

**Representante 1 da CPA** - Sim. Desenvolver os processos avaliativos observando sempre as 10 dimensões estabelecidas pelo SINAES. Cito facilitava sobremaneira o roteiro de avaliação.

**Representante 4 da CPA** - Sim, os índices que indicam as médias globais de curso e do ENADE.

Apenas o *Representante 4 da CPA* destacou que sua consulta ao Sinaes prioriza os índices que indicam as médias globais de curso e do ENADE. Trata-se, portanto, de uma consulta direcionada à avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes –ENADE (avaliação externa). Tanto a autoavaliação quanto a avaliação do Enade são referenciais basilares nos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de curso. Entretanto, compreende-se que a avaliação interna transcende o desempenho e o rendimento discente, pois busca os significados mais amplos da gestão, da formação e a responsabilidade social das IES.

De acordo com o *Presidente 1 da CPA/UEG*,as orientações do SINAES proporcionam meios para que a comunidade acadêmica possa produzir “uma reflexão coletiva”, “uma diagnose a respeito do conjunto das atividades institucionais, apresentando subsídios para uma tomada de consciência sobre a instituição”. Embora o respondente não explicite uma orientação específica na consulta da legislação, reforça que as normas fornecem subsídios na reflexão e discussão para o desenvolvimento social da instituição.

As orientações priorizadas nos documentos ficam mais evidentes nas respostas do *Presidente 1 da CPA/UEG* e o *Representante 1 da CPA*. Ambos dizem priorizar as dez dimensões estabelecidas pelo SINAES. Para o *Representante 1 da CPA*, seguir as dimensões avaliativas proposta pela Sinaes é um ponto facilitador para o trabalho de AAI. As dimensões institucionais a serem avaliadas são as seguintes: (I) a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); (II) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; (III) a responsabilidade social; (IV) a comunicação com a sociedade; (V) as políticas internas para os corpos docente e técnico-administrativo; (VI) a organização e a gestão institucional; (VII) a infraestrutura física; (VIII) o planejamento e a autoavaliação; (IX) políticas de atendimento aos estudantes; e (X) a sustentabilidade financeira (BRASIL/SINAES, 2004).

O Conaes sugere que a autoavaliação deve constituir-se num processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Instituição (BRASIL/CONAES, 2004, p. 07). Ainda que as dez dimensões sejam parâmetros para as CPAs, as Orientações Gerais para a Autoavaliação (BRASIL/CONAES, 2004) amplia esta abordagem ao organizá-las em três núcleos:

Quadro 4 - As Orientações Gerais para a Autoavaliação segundo Conaes

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Núcleo** | **Objetivo** | **Indicadores** |
| (1) Núcleo básico e comum | Contempla os tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES. | 4.1 – A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional4.2 – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades4.3 – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural4.4 – A comunicação com a sociedade4.5 – As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho4.6 – Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios4.7 – Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação4.8 – Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional4.9 – Políticas de atendimento aos estudantes4.10 – Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior |
| (2) Núcleo de temas optativos | Contém tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação, conforme sejam considerados pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional. Eles devem ser entendidos como sugestões para as reflexões e discussões da comunidade acadêmica – corpo discente, docente e técnico administrativo. |
| (3) Núcleo de documentação, dados e indicadores | Inclui dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações. Sendo esperado da instituição o uso de instrumentos quantitativos e qualitativos para a coleta das informações. Grande parte dos dados quantitativos sobre as instituições e cursos podem ser extraídos do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP. |

Fonte: elaborado pela autora a partir do documento *Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições* (BRASIL/CONAES, 2004, p. 13-38).

Verifica-se que os indicadores seguem as dimensões a serem consideradas no processo de avaliação institucional, estabelecidas pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, artigo 3º. Contudo, os indicadores são incluídos em três categorias distintas: (1) Núcleo básico e comum; (2) Núcleo de temas optativos; e (3) Núcleo de documentação, dados e indicadores. Conforme explicações da própria Conaes (BRASIL, 2004, p. 14), a divisão permite a operacionalização da avaliação. Todavia, destaca que os temas indicados para autoavaliação devem ser “analisados segundo as especificidades institucionais, e não entendidos como instrumento limitador”. Neste sentido, destaca, ainda, que os indicadores apontados não esgotam o leque de atividades/situações e questões que acontecem nas IES. Estas Orientações Gerais para Avaliação Institucional, portanto, não são consideradas um instrumento ‘limitador’ ou simples instrumento de ‘quantificação’. Ao contrário, segundo a Conaes (BRASIL, 2004), espera-se que esta seleção de temas seja vista como ponto de partida para a construção de um amplo processo de discussão e reflexão sobre as diversas facetas e atividades institucionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre estas.

Em suma, a orientação específica que os avaliadores procuram priorizar na leitura dos documentos revela, ainda, que num estilo pragmático, a fidelidade às normas do ofício. Essa fidelidade revela a ordem do estabilizado, aquilo que permite o avaliador dizer com segurança que “o Sinaes facilita sobremaneira o trabalho”, ou que se deve “preservar as dez dimensões do Sinaes”. Numa elucidação de Schwartz e Durrive (2015, p. 57), a ordem do estabilizado, na aplicação das normas, é o que permite ao trabalhador dizer: “eu fiz meu trabalho”. Tudo o que esse ‘saber-fazer técnico’ permite evocar, isto é, da ordem geral do trabalho “pode-se dizer do ‘colocado em palavras [...] do que é previsível [...] do normalizado” (idem, p. 57).

Todavia, a técnica não é uma postura que pode ser considerada estabilizada no gênero da atividade. Aqui retomamos a relação entre o gênero da atividade e as normas no trabalho. As dez dimensões do Sinaes, por exemplo, apesar de direcionar o trabalho de avaliação, trata-se de uma normativa estruturalmente inacabada, como salienta o próprio documento (BRASIL/CONAES, 2004, p. 14) “(...) os indicadores apontados não esgotam o leque de atividades/situações e questões que acontecem nas IES”. Clot (2006) alerta para o perigo (também colocado como um meio de degradação do trabalho) do gênero ser percebido como um molde estanque e fechado. “O fechamento do gênero pode ser algo perigoso, pois impede que seja utilizado não apenas pelos novatos que chegam ao local de trabalho, mas também pelos antigos, pois, para continuar a ser um instrumento, deve variar, permanecer vivo” (LIMA, 2007, p. 101 apud CLOT, 2006). Por isso, as orientações que os avaliadores procuram priorizar na leitura dos documentos devem figurar num processo aberto de discussão e reflexão sobre seu *modus operandi*.

Por fim, a relação que se faz entre as noções do gênero, propostas por Clot e o debate de norma no âmbito do trabalho do avaliador, refere-se ao estreitamento da consulta no pólo das normas - pelo qual os diferentes gêneros concorrem à estilização - em relação à multiplicidade da atividade retrabalhada e ressingularizada no campo do real. Concluindo com a análise feita por Lima (2007, p. 101), “ao debater o gênero, os indivíduos o recriam e, se ele é um sistema de variantes, quanto mais choques ocorrerem entre as variantes, mais flexibilidade ele terá e menos ingênuo será o sujeito”. Segundo Clot (2006), é mediante a variabilidade do gênero em contato com o social (coletivo) que emerge o estilo de quem trabalha. Ou seja, “a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas desenvolvendo-as” (CLOT, 2006, p. 50). Assim, o fechamento do gênero passa a ser perigoso quando impede o desenvolvimento do avaliador.

# CAPÍTULO 2 - MAPEANDO A BASE EPISTEMOLÓGICA NO CAMPO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO

No campo educacional, a Avaliação Institucional associa-se às propostas de reformas, inovações, qualidade do ensino, currículos, programas e projetos; ainda é instrumento extremamente relevante na configuração dos modelos, estruturas, gestão das instituições, organizações e sistemas (SOBRINHO, 2003). Talvez quase que como uma disciplina “alfa”, como defendeu Scriven no início da década de cinquenta, a avaliação tornou-se um importante processo analítico utilizado em todos os empreendimentos intelectuais e práticos disciplinados. Por sua natureza técnica, transdisciplinar e valorativa, a avaliação ultrapassou a especificidades das salas de aulas para se estender aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, da gestão, especialmente das educacionais.

Há sempre quadros conceituais que regem nossas ações, escolhas, atitudes, condutas... Em suma, o ser humano é sempre guiado por valores pré-estabelecidos. Valores estes que podem sofrer mudanças no decorrer do tempo. Aplicando este princípio à temática desta pesquisa, poderíamos indagar, inicialmente, quais as concepções gerais fundamentam a prática da avaliação? Quais tendências teóricas fundamentam a conduta dos avaliadores? Quais bases epistemológicas atribuem sentido nas escolhas do avaliador? As indagações não são retóricas, mas difíceis de serem apreendidas no movimento diacrônico e sincrônico das mudanças, sobretudo, acerca de fenômenos transdisciplinares como a prática da avaliação.

As indagações direcionam para um objeto tangente ao trabalho do avaliador: a avaliação. O sincretismo teórico que existe na relação avaliador-avaliação é uma das limitações que poderia justificar a abordagem dos paradigmas da avaliação. Há uma limitação teórica no enfoque do trabalho de algumas profissões. A figura do avaliador é uma delas, que ainda busca por autoafirmação no campo profissional. Aquele, geralmente, é um professor, um administrador, um enfermeiro, especialistas em avaliação. Certamente, caso questionassemos qual o trabalho de um avaliador da CPA, as diretrizes, estabelecidas no regimento interno da instituição e nas políticas de avaliação, citariam uma lista de funções sobre o que faz um avaliador. No entanto, nem sempre o fazer coincide com a coisa feita. O trabalho de uma pessoa tem sempre algo de singular (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010). Há singularidades subjetivas que nem sempre são inseridas nas abordagens da ciência.

Diante da falta de referencial teórico especifico sobre o trabalho do avaliador, realizar a abordagem do instrumento da avaliação tem suas justificativas. Partimos do pressuposto de que a avaliação não é somente um instrumento técnico, mas envolve um procedimento complexo, o qual inclui opções, escolhas, ideologias, crenças, percepções, posições políticas, vieses e representações que informam os critérios pelos quais uma determinada realidade será julgada. As transformações que ocorrem no interior de uma atividade carregam, em sua gênese, conhecimentos acerca do funcionamento, da técnica, da regulação, das normas, da moral e da política. Portanto, reconhecer os saberes consolidados em torno das transformações ocorridas no campo da avaliação é um caminho para se alcançar o profissional à frente deste processo. A natureza da avaliação leva o avaliador a refletir sobre questões mais gerais, tais como: Quem julga, julga para quê? Quem julga, julga de que forma? Quais aspectos da realidade devem ser julgados? Quais critérios dão sentido para este julgamento? Em quais paradigmas os critérios se baseiam? Observamos que estas questões acabam por contemplar o sincretismo existente na relação avaliador e avaliação.

Neste capítulo, em diálogo com as proposições políticas do Sistema Nacional de Avaliação, buscamos atender o segundo objetivo específico desta dissertação: compreender os saberes constituídos e saberes investidos no trabalho do coordenador da Comissão Própria de Avaliação. Para isso, apresentar-se-á os marcos no campo teórico-epistemológico da avaliação que circunscreve os paradigmas norteadores para o trabalho do avaliador. Tem-se como pressuposto que a profissionalização do avaliador é consolidada no progresso teórico da avaliação nas esferas educacionais e de gestão. Compreender a constituição do trabalho do Coordenador da CPA é aprofundar na natureza complexa do próprio instrumento avaliativo que mobiliza uma base considerável de saberes e valores.

## 2.1 Paradigmas Racionalista e Naturalista da Avaliação

Por que os paradigmas importam no campo da avaliação? Numa apropriação da terminologia de Kuhn (1998, p. 13), os paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Os paradigmas[[40]](#footnote-41) importam porque carregam em seus axiomas os pensamentos produzidos segundo os interesses e valores compartilhados de determinados grupos sociais em épocas distintas, trazendo sentidos que envolvem a própria ontologia (do grego *ontos* "ente" e *logoi*, "ciência do ser"), isto é, numa dimensão mais profunda, os paradigmas revelam nossa forma de entender quem somos, para onde queremos caminhar, como as coisas são, ou deveriam ser, como o conhecimento sobre o ser é gerado. Entretanto, algumas expressões como “*mudanças paradigmáticas*” e “*quebra de paradigmas*” tornaram-se expressões comuns, desprovidas de significados nos círculos acadêmicos, como se ‘do nada’ um paradigma fosse ‘criado’ e do nada um novo paradigma emergente destituísse o ‘velho’ paradigma, o que significaria dizer que, de forma súbita e atemporal, as sociedades construiriam seus dogmas científicos sem herdar as histórias da sua cultura. Não existe descontinuidade histórica na maneira de conhecer e interpretar o mundo, o que existe são complementaridade, novos enfoques, novas abordagens coabitando com a essência do conhecimento que se faz presente na história. Como ilustrou Bervique (2005, p. 2), “Freud, por exemplo, não iniciou um novo paradigma; apenas continuou a caminhar por uma trilha já demarcada, concebendo algumas teorias novas, tendo como fontes Darwin, para a sua teoria dos instintos”. Este exemplo pode ser estendido a tantos outros pesquisadores que ajudaram na construção de categorias paradigmáticas à luz de paradigmas anteriores, ainda que o método utilizado fosse de oposição. Assim, as novas descobertas complementam e esclarecem as anteriores, mas não as substituem, como pensava Kuhn, mas “os progressos da ciência obedecem a uma estrutura ‘arbórea’ ou ‘ramificada’, sendo, portanto, cumulativos e não paradigmáticos” (WILBER, 1989, p.70 apud BERVIQUE, 2005, p. 3).

Outras duas peculiaridades que justificam pensar a avaliação dentro de um círculo paradigmático são: *a) conceitos-mestres da inteligibilidade* e b) *operações lógicas-mestras da inteligibilidade*, ambos caracterizados por Morin (2000 apud SILVA NETO, 2011) como alicerces na construção dos paradigmas. Os *conceitos-mestres da inteligibilidade* dizem respeito a um conceito nuclear, central, fixado no centro de um paradigma, também chamado de “conceito-mestre selecionado/selecionador”, ou seja, dentro de um universo de conceitos, há preferências por um vocábulo para desempenhar uma função nuclear no paradigma. O conceito-mestre, enquanto “selecionador”, é o princípio que articula as ideias, subordinando e excluindo conceitos a partir de um conceito nuclear, construindo, assim, um todo coerente, dando forma a uma visão de mundo. A ‘Ordem’, nas concepções deterministas, a ‘Matéria’, nas concepções materialistas, o ‘Espírito’, nas concepções espiritualistas, a ‘Estrutura’, nas concepções estruturalistas, são exemplos de conceitos-mestres selecionados/selecionadores, segundo Morin (2000 apud SILVA NETO, 2011). O conceito-mestre interliga-se a ideia de *operação lógica-mestra*,cuja função é selecionar os procedimentos lógicos e metodológicos aplicados aos conceitos, bem como validar as regras formais a partir das quais opera a inteligibilidade. De acordo com Morin, uma operação lógica-mestra dá-se por conjunção ou disjunção. Se, por um lado, houver coerência na articulação entre os conceitos secundários, subordinando-se ao conceito-mestre, a operação lógica do paradigma será de conjunção, por outro lado, se o conceito secundário for excluído do conceito-mestre, mostrando-se antagônico, incompatível com ele, a operação lógica do paradigma será a de disjunção (MORIN, 2000 apud SILVA NETO, 2011). Os conceitos-mestres da inteligibilidade e suas respectivas operações lógicas-mestras da inteligibilidade são duas categorias interpretativas observáveis no campo da avaliação educacional, aqui representadas no Quadro (5) - Das diferenças entre os paradigmas Racionalista e Naturalista da avaliação.

Compreende-se, até aqui, que os paradigmas refletem as formas subjetivas de entender o mundo, as relações humanas, ou seja, o funcionamento da sociedade, o qual, inserido em uma discussão mais profundamente filosófica, ajusta-se como uma base de valores e pressupostos que orienta, de modo objetivo ou subjetivo, a atividade do avaliador. Seria nesta abordagem, mais ampla e geral dos paradigmas, que os modelos, enfoques, abordagens e metodologias da avaliação estariam interligados em forma de conceitos-mestres e operações lógicas-mestras.

No entanto, a natureza transdisciplinar da avaliação possibilita ao avaliador combinar vários enfoques, incluindo transitar em modelos paradigmáticos diferentes - ora, racionalista, ora naturalista. Observa-se que, na prática da atividade, os paradigmas, aparentemente categorizáveis e descritivos, tornam-se flexíveis, subordinados às circunstâncias e finalidade da educação. Em grande medida, a dificuldade de encaixar a avaliação em modelos rígidos acontece porque quem opera com a avaliação depara-se com *escolhas* segundo a preferência do avaliador, sua qualificação e conhecimento da teoria e metodologias avaliativas, sua circunstância política, condição hierárquica na instituição, seu juízo de valor para julgar o objeto da avaliação, entre várias outras variáveis que influenciam no modo de fazer. No campo da atividade do avaliador, ater-se a uma única abordagem pode limitar e enviesar a avaliação, portanto, os paradigmas não serão tratados como um conjunto rígido de axiomas, mas como referências filosóficas e teóricas que podem ser combinadas e adaptadas dialeticamente em suas contradições e complementariedade.

De modo geral, num esforço de compreender as categorias da avaliação, alguns autores como Guba e Lincoln, Ângulo e MacDonald são citados por formularem as diferenças entre os dois principais paradigmas em avaliação: racionalista e naturalista, indicados no quadro a seguir (apud Dias Sobrinho, 2003, p. 37).

Quadro 5 - Principais diferenças entre os Paradigma Racionalista e Naturalista da avaliação

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Paradigma Racionalista** | **Paradigma Naturalista** |
|  |  Positivismo |  Construtivismo  |  Participativo  |
| **Ontologia** | Realismo ingênuo – realidade “real”, mas inteligível | Relativismo – local e realidades especificamente construídas | Realidade participativa – realidade subjetiva-objetiva, múltipla, intangível, divergente, holística. |
| Homem como controlador  | Homem como educador  |
| **Axiologia** | Os valores com base nas Autoridades administrativas / Leis | Fonte de valores da comunidade universitária |
| **Epistemologia** | Dualidade/objetivista;DescobertasVerdadeirasDescoberta provável – saber experimental | Transacional/subjetivista;DescobertascriadasMentes verdadeiras | Subjetividade crítica na transação participativa com o cosmos;Epistemologia-valores |
| Natureza das verdades como generalizações livres de contexto, afirmações monotéticas, ênfase nas similaridades. | Natureza das verdades como Hipóteses dependente do contexto, afirmações ideográficas, ênfase nas diferenças. |
| Conhecimento proposicional | Conhecimento tácito |
| Conceitos-mestre: eficiência, utilidade, competitividade | Conceitos-mestre: Participação, democracia, cooperação |
| **Enfoques da avaliação** | Técnico-burocrática | Participativa |
| **Metodologia** | Experimental/manipuladora;Multiplismo crítico;Quantitativo | Hermenêutica/investigação de açãoFalsificação de hipóteses | Participação política na verificação das práticas;Uso da linguagemMétodos qualitativos |
| **Períodos da avaliação** | Período da mensuração | Período da negociação |
| **Modelos avaliativos** | Análise de sistemas, Objetivos comportamentais,Avaliação sem objetivos, Avaliação para tomada de decisão | Análise de sistemas, Objetivos comportamentais,Avaliação sem objetivos, Avaliação para tomada de decisão |
| **Objetivos** | Controlar, hierarquizar, instrumentalizar a distribuição de recursos, credenciamento (*acreditation*), prestação de contas. | Conhecer a instituição, promover um autoconhecimento institucional, melhorar a qualidade, prestar contas à sociedade. |
| **Premissas políticas** | Utilitaristas | Pluralistas-intuicionistas |

Fonte: Adaptado de Dias Sobrinho (2003, p. 37-38); Silva (2015, p. 100).

No quadro (5), apresenta-se a distinção entre os paradigmas racionalistas e os paradigmas naturalistas e suas inferências para o campo da Avaliação Institucional. Caracterizam-se as respectivas ontologias, axiologias, epistemologias e metodologias empregadas no tocante aos paradigmas: positivista, construtivista e participativo.

Na perspectiva racionalista/positivista, a ontologia tem suas características relacionadas ao realismo ingênuo (também conhecido como realismo do senso comum), o qual considera que as coisas são exatamente como as percebemos e o ser não distingue a percepção e o objeto percebido, por isso a consciência crê, ingenuamente, que a realidade é a sua verdade ou o seu saber verdadeiro; ou ainda a partir da certeza sensível, ou seja, a certeza de que o sensível é que proporciona o conhecimento verdadeiro (HESSEN, 1980, apud WEISS e BRASCHER, 2017). Ainda na visão positivista/racionalista, o distanciamento entre o pesquisador e o objeto a ser analisado, sob a suposição da neutralidade das ações, reflete a imagem de um homem com caráter controlador e rígido. Desta compreensão do ser, num plano axiológico, na ausência de valores subjetivos, os valores parecem emergir das instituições ‘racionalizadas’, por isso a fonte de valores prioritárias são aquelas constituídas na base das autoridades administrativas, na legislação, nas normas, nas regras institucionalizadas. O valor com origem no plano macro, das autoridades, parece dirigir o enfoque da avaliação para uma dimensão apenas técnico-burocrática que envolve: a) uma metodologia quantitativa, experimental/manipuladora; b) objetivos voltados para o controle, hierarquização, instrumentalização, credenciamento (acreditation) e prestação de contas; c) os conceitos-mestre são definidos por eficiência, utilidade, competitividade; e d) premissa política do utilitarismo. Neste enfoque da avaliação, o conhecimento é proposicional, isto é, a natureza das verdades é reputada como generalizações livres de contexto, afirmações monotéticas e ênfase nas similaridades.

Na perspectiva naturalista/construtivismo, o ser é um projeto em constante construção. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Partindo deste pressuposto, a realidade é subjetiva-objetiva, múltipla, intangível, divergente, holística. O homem é altamente relacional na sua atuação como educador. Assim, os valores surgem, ou melhor, são construídos coletivamente, por meio do diálogo com a comunidade universitária. Logo, o valor com origem no plano micro, da comunidade, conduz o enfoque da avaliação para uma dimensão participativa, que envolve: a) uma metodologia de participação política na verificação das práticas, métodos qualitativos e uma abordagem hermenêutica dos fatos; b) objetivos voltados para o autoconhecimento da instituição, melhoraria da qualidade os programas, dos processo e prestação de contas à sociedade; c) os Conceitos-mestre são: participação, democracia e cooperação; e d) premissa política pluralistas-intuicionistas. Neste enfoque da avaliação o conhecimento é tácito, pelo qual a natureza das verdades são hipóteses dependente do contexto, afirmações ideográficas e ênfases nas diferenças e na subjetividade crítica na interpretação da realidade.

Como mencionado, há várias possibilidades de combinações neste quadro. Operar com conceitos-mestres como eficiência, utilidade e competitividade nem sempre significa dizer que a avaliação está fundamentada numa base racionalista, sem operar com ações de participação, democracia, cooperação. Vale dizer que os sistemas paradigmáticos na avaliação não são puros, pois nenhum deles se bastam para uma avaliação abrangente. As avaliações podem operar combinando diferentes enfoques dependendo das necessidades e das circunstâncias. Os modelos *reflexivo-participativo[[41]](#footnote-42)* (naturalista), apoiados em representações plurais que buscam reconstruir o significado de suas ações e refletir acerca dos resultados percebidos ou possíveis na comunidade, não exclui o *modelo-descritivos* (positivista), a partir do qual se levantam dados, fatos, interpretações da instituição por meio de questionários, categorias e dados que servirão para uma resposta-ação.

As complexidades que surgem no trabalho do avaliador reverberam a contradição entre dois paradigmas que não pertencem exclusivamente ao campo da avaliação, e, sim, da ciência, da política, da ideologia, em síntese, da vida em geral. Os paradigmas são, como diz Patton (1978, p. 203, apud SOBRINHO, 2003, p. 85), “uma visão de mundo, uma perspectiva geral, um modo de esmiuçar a complexidade do mundo real”. Visões que se intercruzam, se combinam e se complementam para o desafio teórico e prático da avaliação.

### 2.1.1 Mudanças paradigmáticas no campo da Avaliação

Após esta breve contextualização do conceito e aplicação do paradigma, a proposta é mostrar de que forma os saberes produzidos no marco destes paradigmas sofreram mudanças durante o processo histórico de desenvolvimento do fenômeno da avaliação educacional, bem como estes refletem na organização do trabalho da Comissão Própria de Avaliação. Para isso, recorremos os quatro períodos da avaliação que, por se apresentarem em contextos históricos diferentes, tem suas formulações epistemológicas especificas, carregadas de suas propostas educacionais, política e social.

Para explicar a maneira pela qual os modelos de avaliação se apresentaram em nossa brevidade histórica, recorremos à sistematização realizada por Dias Sobrinho (2003, apud Stufflebeam e Shinkield, 1987)[[42]](#footnote-43) e Silva (2015) que buscaram mapear, no decorrer do século XX, os principiais períodos em que emergiram relevantes matrizes para o campo. De modo geral, os quatro (4) períodos correspondem respectivamente: mensuração, objetivos, juízo de valor e fase da negociação. Essa periodização foi ilustrada por Silva (2015), a qual retomo abaixo no quadro (6) para fins didáticos:

Quadro 6 - Periodização do campo disciplinar da avaliação

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **PERÍODOS** | **CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO** | **CHAVES-MESTRES** |
| 1890 – 1930 | Mensuração | Medição |
| 1930 – 1957 | Objetivos | Objetivos educacionaisDescriçãoGrau de consecução dos objetivosTotalidade do sistema educacional |
| 1957 – 1973 | Juízo de valor | Juízo de valor*Accountability* |
| 1973 - Dias atuais | Negociação | Avaliação de mudança ocorrida no alunoNegociaçãoQuantitativa/QualitativaFormativa/Diferenciada/Integradora |

Fonte: Souza (2015, p. 62) [adaptado].

*O primeiro período da avaliação,* de 1890-1930,é conhecido como pré-Tyler, devido ao seu precursor Ralph W. Tyler (1902-1994). Esta fase corresponde à centralidade na elaboração e aplicação de testes, desenvolvidos no âmbito da psicologia, paralelamente ao avanço da ciência positivista e da necessidade de medidas objetivas e válidas para o desenvolvimento de pesquisas clínicas. Os testes surgem como consequência da necessidade de instrumentos de pesquisa, cientificamente válidos e objetivos, a fim de serem utilizados no campo da psicologia experimental (SCHEEFFER, 1968). A avaliação-mediação se estabelece, portanto, enquanto instrumento no estudo do comportamento (*psicometria*).

Segundo Sobrinho (2003, p. 16), “avaliação e mediação são conceitos intercambiáveis, centrado na determinação das diferenças individuais, sem relação como programas escolares ou desenvolvimento do currículo”. No entanto, os testes desenvolvidos na década de 1900, pelo psicólogo e pedagogo Alfred Binet, não estavam totalmente desvinculados do contexto escolar. Binet tinha como motivação solucionar as causas do retardamento escolar dos alunos das escolas francesas, e aplicara, pela primeira vez, os testes de nível mental para determinar o “Quociente de Inteligência” (QI). Os testes aplicados pela psicologia, como destacou Scheeffer (1968), tinham finalidades práticas e teóricas no diagnóstico clínico, na orientação educacional, profissional e pessoal. Na orientação educacional, visava:

o melhor conhecimento das características e capacidades dos escolares, a fim de facilitar seu ajustamento e aproveitar adequadamente suas potencialidades. Os testes de aptidão intelectual e as provas de interesses ocupam, em geral, um lugar de destaque na atividade orientacional escolar (SCHEEFFER, 1968, p. 6).

Os testes de Binet foram então introduzidos nos Estados Unidos por Henry Golddard, os quais foram, em 1916, requalificados por Lous Terman, denominando-os posteriormente de Stanford-Binet. Este teste tornou-se um dos mais tradicionais no campo da avaliação educacional. Os testes mentais foram amplamente utilizados no sistema educacional e nas forças armadas norte-americanas. No caso destes últimos, os comandantes contaram com apoio da American Psychological Association. E, em relação aos trabalhos de Lous Terman, com a expressiva participação da Universidade Columbia na classificação e seleção de alunos no ingresso na educação superior (SILVA, 2015).

As limitações da avaliação deste primeiro período estão relacionadas à descontextualização da análise dos resultados, referidos como uma norma ou padrão. De modo geral, as críticas desenvolvidas nesta fase são: i) a padronização, que por vezes não observava fatores externos como condições socioeconômicas, cultural dos avaliados; ii) a quantificação da aprendizagem dos estudantes, cujas subjetividades (emoções, experiências, inteligência) eram classificadas por números; e iii) a função meramente técnica do avaliador, baseada no arsenal de instrumentos disponíveis para mensurar qualquer variável. Na análise de Sobrinho Dias (2003), a avaliação era sobretudo da aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames para medir rendimentos, sem preocupar-se com questões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, tais como o currículo e a estrutura institucionais.

O *segundo período da avaliação*, de 1930-1957, dá início à expressão *avaliação educacional*, cunhada por Ralph Tyler. É caracterizado pelo incentivo à gestão científica e ao desenvolvimento curricular e institucional, por meio dos objetivos previamente estabelecidos. Neste período há uma forte tendência em analisar os fenômenos educativos em uma perspectiva sociológica, pois a sociedade contraia seus contornos de modernidade como, por exemplo, a urbanização, o crescimento das indústrias, a diversificação nos postos de trabalhos e a consequente demanda por mão de obra qualificada. O fracasso escolar deixa de ser restrito à competência individual e passa a ser de responsabilidade do sistema educacional, da escola e dos docentes. Evidentemente, a escola e seus currículos necessitavam de reformas. Neste contexto, a abordagem da avaliação-mensuração estaria limitada para responder aos propósitos das novas demandas sociais. Deste modo, Dias Sobrinho (2003, p. 19) reforça que “a avaliação nesse momento se desenvolve de acordo com o paradigma da racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria”.

Sobrinhos (2003) analisa que a ideia de eficiência escolar, dos processos pedagógicos e administrativos à serviço de um modelo produtivo, favorecia o aperfeiçoamento de instrumentos adequados a diagnosticar, por exemplo, o *tempo* para execução de uma tarefa, *porcentagem* de sucesso na escolarização, *número* de alunos aprovados nos diversos níveis, e a formular índices para “diagnosticar o êxito da empresa escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 1994, p. 15, apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 20). Cabe ressaltar que neste momento a eficácia da escola tradicional estava posta em questão pelo movimento da Educação Progressista quanto ao acesso e permanência das classes populares. Neste contexto, o estudo experimental de Tyler apresenta uma nova concepção de prática avaliativa em que a avaliação deve focar o aluno em suas habilidades, conhecimentos, atitudes e interesses. O êxito de um programa educacional só poderia ser verificado através da avaliação, quando se concretizassem os objetivos propostos (SILVA, 2015).

Em síntese, a fase dos objetivos caracterizou-se pela “descrição” do padrão de pontos fortes e fracos referentes aos objetivos estabelecidos, denominada de “Geração dos Objetivos” (STAKE, 1967 apud SILVA, 2015). A função do avaliador seria de descritor, mantendo os aspectos técnicos anteriores a essa função. A mensuração não desaparece, mas se entende que poderia ser mais um dos instrumentos empregados ao serviço da avaliação. Nessa perspectiva, a finalidade da avaliação era de “determinar o grau de mudanças comportamentais, por meio dos objetivos educacionais traçados em relação ao currículo e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas” (TYLER, 1942, apud SILVA, 2015, p. 68).

As críticas ao modelo de Tyler persistem quanto à metodologia quantitativa e abordagem nos moldes do paradigma positivista. As críticas parecem se enquadrar no âmbito do conflito entre os objetivos das ciências sociais e das ciências físicas. Problematizava-se a possibilidade de estudar os fenômenos naturais e sociais a partir de uma unidade metodológica. Questionava-se, ainda, acerca da eficácia da avaliação para o aprimoramento dos currículos (CRONBACH, SCRIVEN E STAKE, apud SILVA, 2015), pois a avaliação por objetivo não se propunha a questionar a relevância das metas para a comunidade impactada, ou seja, não incluía verificar a ética do processo. Na crítica a Tyler, Scriven (1967) introduz a ideia de obrigar o avaliador a determinar o valor (mérito) do objetivo, diferenciando os papéis dos objetivos, para poder determinar a eficácia das práticas educacionais. Apesar das críticas, a avaliação passa a ser referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo voltada à reformulação do currículo, o que vai servir de apoio para a próxima geração *accountability*, compreendida como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade.

O *terceiro período da avaliação*, de 1957-1973, foi marcado pelas disputas políticas e econômicas do período pós-guerra. Nos Estados Unidos, Scriven (2018) narra um episódio em que havia pressões do governo americano para que houvesse um melhor desempenho dos alunos de Matemática e Ciências em consequência ao espírito de competição provocada pela viagem espacial bem sucedida dos russos.

[...] a Casa Branca liderou o estabelecimento de uma série de compromissos para que os gerentes do sistema educacional dos EUA investissem mais tempo e esforço no ensino de ciência para que não ficassem muito longe dos russos. Eles [os gerentes educacionais] começaram a ser pressionados consideravelmente para investir a mesma quantidade de dinheiro a atualização dos currículos de Estudos Sociais para que não ficassem completamente desatualizados nisso também (SCRIVEN, 2018, p. 12).

O avanço soviético na corrida espacial, iniciado em 1957, suscitou sucessivas e massivas críticas ao sistema educacional norte-americano, que impulsionaram o revigoramento das práticas avaliativas ancoradas em novas abordagens. Segundo House (1994 apud SILVA, 2015), de modo geral, as escolas passaram a ser responsabilizadas pelos baixos rendimentos dos alunos e ascenderam diversas críticas concernentes à eficácia do financiamento público no campo educacional, exigindo-se transparência do trabalho destas e prestação de contas dos educadores aos usuários do sistema educacional. Na intenção de superar as críticas contra o sistema educacional, o governo norte-americano passou a empregar o modelo produzido pelo Pentágono nas escolas, a fim de elaborar programas que pudessem ser enunciados, mensurados e avaliados na perspectiva do custo/benefício. Esta medida desvelou a ineficácia das metodologias das práticas avaliativas existentes, amparadas na abordagem da avaliação por objetivos, no sentido de diagnosticar as novas e sofisticadas demandas postas às políticas educacionais e ação estatal no campo educacional.

Scriven (2018) observou naquele período desafios que a expansão dos programas federais no ensino de ciência traria para o campo da avaliação, tais como: a falta de qualificação especializada para lidar com avaliações de programas mais complexos; falta de uma teoria mais sistematizada acerca da avaliação; e, por fim, a falta de parâmetros no campo ético como fonte de valores para o trabalho do avaliador. Com efeito, as soluções colocadas pelo autor são concomitantes aos desafios, ou seja, as hipóteses defendidas por Scriven na avaliação consistem em quatro pontos principais: 1) Formular boas teorias, hipóteses, amostras, bons desenhos experimentais, bom quadro teórico capaz de trazer refinamentos teóricos para a prática do avaliador; 2) Elevar a avaliação como disciplina formal dedicada ao desenvolvimento de uma lógica válida, com fonte em diversas perspectivas teóricas; 3) Formar avaliadores-especialistas no intuito de elevar a qualidade da avaliação e inseri-los em uma grande variedade de práticas avaliativas; e 4) Incluir uma ética aplicada da avaliação, partindo do pressuposto de que não há avaliação livre de valores, são os valores que tornam as avaliações mais do que meras descrições. A especialização de avaliadores e a dimensão dos valores na avaliação serão desenvolvidas neste estudo mais a diante.

Scriven (2018) também desenvolveu argumentos fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional. Almejou estabelecer que a avaliação desempenhasse muitos papéis, mas deveria possuir um único objetivo, determinar mérito ou valor do que é avaliado. Para que o mérito de um programa fosse avaliado, fez, então, a clássica distinção entre avaliação *formativa* e *avaliação* *somativa*. A avaliação formativa seria, normalmente, “realizada *durante* o desenvolvimento de um programa ou produto (ou pessoa...) e é realizada, com frequência (...) *para* o pessoal interno com vistas à melhoria” (SCRIVEN, 2018, p. 166, grifos do autor). Esse tipo de avaliação deveria começar com algum procedimento diagnóstico (pré-formativa), subjacente a realidade interna da instituição para que se conheça em detalhes e forneça expectativas reais das causas e dos problemas institucionais. Pode ser feita tanto por um avaliador interno ou avaliador externo ou (preferivelmente pelos dois). O relatório deste tipo de avaliação deve ser objetivo, resumido, priorizando principalmente uma lista de sugestões e seus efeitos para a instituição avaliada.

Contrastada à avaliação formativa, a *avaliação somativa* de um programa (ou outro avaliado) é “conduzida *após* o término de um programa [...] e *para* o benefício de algum público externo ou tomador de decisão [...], embora possa ser *feita* por avaliadores **internos** ou **externos**, ou uma mistura”, (SCRIVEN, 2018, p. 182, grifos do autor), no entanto, considera que os avaliadores externos dariam maior credibilidade ao processo. Não se trata de uma avaliação de resultado, como observou Scriven, mas, sim, de uma avaliação focada no processo, pois sua finalidade é subsidiar decisões relativas à continuidade ou interrupções de programas que ainda se encontram em funcionamento. A avaliação somativa teria destinatários distintos, beneficiários potenciais, futuros discentes, professores (estratégia de recrutamento) e instituições de fomento, agências de supervisão estatal e os gestores locais.

Ainda segundo o autor (*idem,* 2018), as práticas de avaliação nas dimensões formativa e somativa, articuladas às dimensões interna e externa, são indispensáveis à realização de avaliações de qualidade nos sistemas educacionais. Ambas são complementares e determinam o sucesso da avaliação. No entanto, há uma problemática no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) quando o avaliador (interno e externo) prioriza a avaliação somativa e não inclui o aspecto formativo da avaliação. No que concerne à avaliação externa, observa-se que a adoção de avaliação somativa reflete na postura de um avaliador com preferência à burocracia estatal, pelos índices e conceitos, voltando-se aos futuros interessados no Sistema de Educação Superior.

Embora as dimensões do julgamento de valor fossem acrescentadas por Scriven, forçando o avaliador a determinar o mérito e valor da sua ação ao realizar uma avaliação segundo as necessidades reais da *população-alvo*, a finalidade da avaliação permanecia pautada em metodologias técnicas, cujo instrumento deveria verificar o grau em que os objetivos dos programas, das aulas e dos conteúdos seriam alcançados. Permanece, assim, a falta de questionamento sobre o valor dos objetivos traçados no bojo da proposta pedagógica, confundindo mediação com avaliação. Sobrinho Dias (2003, p. 26) afirma que “as coisas se complicam quando se tenta conciliar a multiplicidade de valores vivenciados por uma dada comunidade com o paradigma positivista de investigação. Esta tem todo interesse em sustentar a neutralidade da ciência e da técnica”.

No campo profissional da avaliação, a transição do paradigma positivista (fase de medição, descrição objetiva dos resultados) para o nível de uma avaliação interpretativa e analítica dos resultados, considerando as variabilidades dos valores, constitui numa mudança não somente de uma perspectiva paradigmática do campo teórico e científico. Esta infere uma nova exigência na qualificação do profissional de avaliação que, ao incorporar juízos de valor como princípio na realização da tarefa, precisa lidar com a complexidade do fenômeno avaliativo que não é sustentado apenas pelo julgamento técnico, isto é, a qualificação do avaliador não está no modo técnico, aparentemente mais simplificado e racional no modo de realizar uma tarefa, mas na capacidade de incluir processos cada vez mais dinâmicos de interações e escolhas, negociadas com o grupo da comunidade beneficiada.

A avaliação seguiu ampliando seu campo de atuação. Novas abordagens, orientadas na fenomenologia social, hermenêutica, interacionismo simbólico e etnometodologia foram incluídas no bojo teórico da avaliação, ao passo que questionava os pressupostos teórico-metodológicos, tecnológico e objetivista daquela. Com o refinamento da técnica, a intensificação de atividades avaliativas e o fortalecimento de sua estimação política a avaliação constitui-se como atividade política e de sentido ético, incorporando a “negociação” como um de seus valores e procedimentos centrais, revelando a necessidade da promoção de valores democráticos.

A negociação indica uma das características do *quarto período da avaliação*, de 1973 - dias atuais, representada, sobretudo, pelo enfoque naturalista da avaliação. Os conceitos-mestres deste período são: negociação, participação democrática (MacDonald), iluminativa (Parlett e Hamilton), responsiva ou respondente (Stake). O pensamento democrático de que todos os grupos de interesses colocados em risco por uma avaliação têm o direito de apresentar suas demandas, independentemente do sistema de valores que estes adotam, ressignificam os atores do processo avaliativo. Neste enfoque, o poder de quem avalia é distribuído de forma democrática entre os participantes ou distintos grupos, partindo do princípio de que a participação é fundamental e que toda informação deve ser levada em consideração (DIAS SOBRINHO, 2003).

Uma das maiores dificuldades deste período reside no fato dos atores institucionais tornarem a prática da avaliação formativa numa realidade palpável nas instituições educacionais. Com a inclusão de diferentes fontes de representatividade, o processo torna-se mais conflituoso, contraditório e político, o que exige uma postura de negociador-formador, a fim de considerar as contradições teóricas, práticas e de interesses organizacionais ou políticos. Espera-se que o avaliador busque propor os acordos necessários para o desenvolvimento da avaliação.

Segundo Guba e Lincoln (2011), o avaliador, no último período, assume uma nova postura em relação aos outros três momentos da avaliação. Tomando como princípio da negociação o respeito aos diferentes conjuntos de valores, o avaliador passar a ter o papel de “orquestrador do processo de negociação”, bem diferente do papel de técnico que coleta informações.

Analisando os períodos da avaliação, observa-se que as mudanças de percepção e utilidades do instrumento de avaliação influenciaram não apenas o saber teórico, mas o saber-fazer do avaliador. Na fase da mensuração, a função do avaliador era dominar os instrumentos amparados na psicometria. Na fase dos objetivos, exigia-se que o avaliador tivesse clareza dos objetivos dos programas, dos conteúdos, das estratégias de ensino, dos padrões organizacionais e do currículo. Na fase do juízo de valor, passou-se a demandar do avaliador a capacidade de julgar o mérito do objeto avaliado, quanto sobre sua relevância e utilidade. No quarto período, o avaliador não tem garantias sobre o controle de como os resultados da avaliação serão empregados, pois compreende-se que o pluralismo de valores na sociedade é uma questão crucial a ser levada em consideração na avaliação. A competência em gerir uma avaliação globalizada, integradora e formativa, tornou-se uma das características bastante solicitadas na experiência brasileira no campo da educação superior na década de 1990, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Afinal, o que se modifica no trabalho do avaliador com a história das transições paradigmáticas? A pergunta em si já carrega uma afirmação*: o trabalho se modifica no decorrer da história*. Fato indiscutível para a Ergologia. Mas quais são as marcas dessas mudanças? Para Schwartz (2010a), há vários fatores que refletem nestas mudanças como os ambientes materiais, as técnicas, a organização institucional e, sobretudo, as marcas dessas mudanças são visíveis naquilo que “é pedido aos homens e às mulheres no trabalho, aquilo que se designa pelo termo enigmático: as competências” (2010a, p. 26). Essas mudanças, continua Schwartz (2010a, p. 28), são sempre contraditórias, pois, por um lado, incluem as potencialidades técnicas que podem exigir novas formas de responsabilidades e competências dos homens e das mulheres que trabalham. Ao mesmo tempo, não escapa das pressões econômicas e das políticas que impõem seus limites “àquilo que se pode chamar de novos campos de iniciativa”.

O percurso histórico dos períodos de mensuração, objetivos, juízo de valor e a da negociação, muito longe de encerrar o fim das atividades avaliativas, conduziram a criação de novos postos de trabalho, o que equivale dizer que também deu início a novas relações coletivas, como o caso das Comissões Próprias de Avaliação, novas qualificações, habilidades e competências que são aprendizagens daquilo que se modifica no trabalho. No entanto, parafraseando Schwartz (2010a), a questão é saber o que de fato se pode falar das características do trabalho do avaliador, antes mesmo que o trabalho seja feito. “Não podemos julgar o valor das mudanças do trabalho sem se inquietar, do ponto de vista daquele que trabalha” (*idem*, 2010a, p. 29).

### 2.1.2 Modelos e enfoques da Avaliação

Nesta seção, o objetivo é destacar alguns dos principais formatos, tipologias e enfoques da avaliação, expressões, às vezes, consideradas sinônimas para nomear os modelos de avaliação. Por outro lado, certas expressõesesbarram numa duplicidade interpretativa sobre seu uso. Para Denise Leite (2005), por exemplo, o termo *modelo* deve ser evitado por representar um padrão único, um ‘tipo ideal’ e técnico para situações que são humanas e complexas. Já autores como Guba & Lincoln e Ernest House (apud SILVA, 2015) utilizaram inúmeros modelos para representar posições clássicas e distintas entre as perspectivas teóricas da avaliação.

Defende-se aqui a utilização do termo modelo como construções hipotéticas, teorizadas, modos de explicação que servem para a análise ou esclarecimento de uma realidade concreta, (JAPIASSU E MARCONDES, 1989). Nas palavras de Scriven (2018, p. 373), “os modelos estão para os paradigmas assim como as hipóteses estão para as teorias, o que significa que são menos gerais, mas que há algumas sobreposições”. A valoração, portanto, de um modelo bom ou ruim depende da sua utilidade dentro do espaço teórico que fora construído. Assim, quanto maior o seu uso prático (valor de uso), possibilidade de previsão e similaridade com o fenômeno proposto melhor ele será considerado. Em resumo, podemos dizer que um modelo é bom quando funciona para os fins propostos. Desta forma, se os avaliadores usam um modelo descritivo nos relatórios de gestão, significa que esse apresenta uma característica funcional dentro das exigências transitórias.

Na categorização destes modelos, insisto na lógica de agrupá-los em uma sequência que carrega características dos paradigmas que vão desde sua abordagem mais racionalista/positivista à abordagem mais naturalista/construtivista, do mais quantitativo ao mais qualitativo, dos enfoques técnico-burocrática aos enfoques mais participativos e democráticos.

Antes de descrever estes modelos, convém fazer uma breve distinção entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. Ressalta-se que na problematização delineada nesta pesquisa, tomou-se como uma das categorias analíticas a avaliação interna, submetida no âmbito da Avaliação Institucional, por referir-se à modalidade específica de avaliação praticada pelo coordenador da CPA, cuja principal função é conduzir a autoavaliação.

A avaliação da aprendizagem preocupa-se com a validação do conhecimento transmitido por meio do ensino, no qual um grupo de indivíduos são “submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de conhecimento, habilidade ou atitude; refere-se assim à análise de desempenho de indivíduos, seja após uma situação de aprendizagem ou, regularmente, no exercício de uma atividade, em geral, profissional” (BELLONI *et al.* 2000, p. 17 apud LEITE, 2015 p. 33). Da outra parte, a Avaliação Institucional “dedica-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global e contextualizado”. Emprega-se o mesmo termo para a avaliação de políticas setoriais e de instituições prestadoras de serviços públicos (educação, saúde) ou para a avaliação de planos e projetos, ou, ainda, para a avaliação de políticas implementadas por ONGs, (BELLONI *et al.* 2000, p. 17 apud LEITE, 2015 p. 33). Esta última, foco deste estudo, ganhou ênfase no Brasil nos anos de 1990, por meio de experiências desenvolvidas em instituições de educação superior, tais como: Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também, a partir da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAUIB), que promoveu na segunda metade da década a profusão de diversos trabalhos acadêmicos sobre a avaliação institucional, relata Dias Sobrinho (2003) e Ristoff (2000). O modelo de avaliação institucional, neste contexto, foi desenvolvido em duas modalidades básicas articuladas referentes à origem de seus avaliadores e à avaliação interna e externa.

Há várias formas de listar os modelos da avaliação institucional. De acordo com os objetivos desta pesquisa, vamos enfatizá-los na perspectiva do modelo quanto à metodologia.

Quadro 7 - Modelos de avaliação quanto à metodologia

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Paradigma** | **Metodologia****Quanto a abordagem** | **Modelos** | **Descrição** |
| Positivista | quantitativa | Descritivos | Levantamento de dados, fatos, percepções, interpretações sobre algumas características da instituição por meio de questionários, traçando-se um perfil, em torno de vários fatores, categorias ou variáveis, elaborando-se proposições diante dos resultados. Esse perfil, traçado descritivamente, é levado ao conhecimento do coletivo na crença de que os dados apresentados provocarão reações-ações. |
| quali-quantitativa | Descritivos analíticos | Utilização de referenciais teóricos para a coleta e interpretação dos dados, procurando comparar ou interseccionar fatores ou variáveis, quantitativos e/ou qualitativos (...) incorporando metodologias de entrevistas de aprofundamento sobre algumas questões apenas para caracterizar alguns aspectos.  |
| Naturalista | Reflexivos-interpretativos | Valendo-se de uma base descritiva e analítica avançam no conhecimento de situações, desvelando significados e relevâncias, com base em referentes sociocientífico-culturais e contextuais, agregando também, formas diversificadas de coleta de dados como entrevistas (coletivas e individuais) grupos focais, estudos de caso, etc. |
| qualitativa | Reflexivos-participativos | Apoiado nas premissas e formas de levantamento de questões e informações da avaliação participativa e da pesquisa-ação, que demanda o envolvimento dos interessados desde a opção de se instaurar o processo de avaliação institucional até a escolha da metodologia de trabalho, organização do processo, escolha dos meios. Envolve, em situação de reflexão sobre as formas e processos de desenvolvimento das diversas atividades institucionais. Todo o processo é conduzido coletivamente o que exige formação adequada de quem induz a proposta e acompanha o movimento participativo e dele participa.  |

Fonte: Traduzido de Gatti (2006, p. 196 apud ARANA, 2014, p. 17).

O Quadro (7) apresenta os modelos de avaliação quanto à metodologia. Compreende-se por metodologia a clássica concepção de que ela se constituiu como um instrumento formal da ciência que cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para se fazer ciência e alcançar resultados verdadeiros de uma determinada realidade (DEMO, 2000). Trata-se de uma aplicação racional em compreender a lógica interna de uma investigação.

Segundo Scriven (2018), a metodologia da avaliação apropria-se de diferentes disciplinas, selecionado e sintetizando estas apropriações segundo o tipo de tarefa que dela emana. Diante da variedade de metodologias, derivadas de vários campos disciplinares, a função do avaliador é a de selecionar um caminho que consiga fornecer, com segurança e credibilidade, os resultados segundo o contexto de cada caso a ser avaliado. A dinamicidade existente na identificação do propósito avaliativo influencia decisivamente no modo de construir uma metodologia da avaliação.

Registra-se que a alusão feita à metodologia da avaliação nesta pesquisa refere-se à apropriação consciente e sistematizada do procedimento lógico, em um nível de abstração mais geral, de uma investigação, conduzida por avaliadores segundo os problemas levantados por eles. Quanto ao método, este corresponde às realizações mais concretas da investigação, mais restrita em relação ao objeto estudo, mas com a finalidade de orientar o avaliador nas etapas concretas da investigação com instrumentos adequados a sua investigação.

Retornando ao Quadro (7), a metodologia é indicada com base nos paradigmas científicos (Positivista e Naturalista). Quanto ao tipo de abordagem metodológica, classificam-se em quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo. Quanto ao modelo, dividem-se em descritivos, descritivos analíticos, reflexivos-interpretativos e reflexivos-participativos. Na coluna da descrição, Gatti (2006) atenta-se em apresentar os procedimentos, as técnicas, e, em partes, o resultado final do processo avaliativo consolidado no relatório final.

Em uma matriz Positivista, a proposta metodológica dos avaliadores acaba por priorizar uma abordagem quantitativa, cuja análise é mais descritiva do que analítica. Nesta abordagem, a fase inicial da avaliação ocorre mediante levantamento de dados por meio, prioritariamente, de questionário. Os resultados, portanto, são considerados como inerentes aos objetos e atos, por isso é definida como objetiva e pouco analíticos da realidade institucional. Por consequência, a análise tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto. Em relação às formas que os processos de análise de dados quantitativos podem assumir, tomando como referência Gil (2006), observam-se em boa parte das pesquisas os seguintes passos: a) estabelecimento de categorias; b) codificação e tabulação; e c) análise estatística dos dados. Ainda na matriz positivista, quando se aplica uma abordagem quali-quanti, insere-se alguns referenciais teóricos para a coleta e interpretação dos dados, procurando comparar ou interseccionar fatores ou variáveis, quantitativos e/ou qualitativos, incorporando outras técnicas de aprofundamento sobre algumas questões do problema. Neste método, os resultados são relatados em forma de descrição, mas como alguns pontos analíticos. Contudo, ressalta-se que a condução do processo e da análise está centrada no gestor responsável pela avaliação.

Na matriz naturalista, centrada na percepção democrática de negociação e participação de todos os envolvidos, além da fase de abordagem quantitativa e descritiva, ela progride no sentido de incluir uma análise mais ampla dos resultados, o que exige um esforço do avaliador para construir elaborações analíticas dentro de um quadro de problematização colocadas no início da investigação. É o avaliador quem seleciona o melhor caminho no objetivo de fornecer, com segurança e credibilidade, os resultados segundo o contexto de cada caso a ser avaliado. Como ressalta Gatti (2012), nas abordagens qualitativas, as análises de dados centram-se em torno de uma lógica – a lógica do pesquisador. Ainda no nível qualitativo, a abordagem *reflexivos-participativos*, apoiada nas premissas e métodos anteriores, avança no sentido de descentralizar seus procedimentos da figura de um representante central. Nisto demanda um maior envolvimento dos participantes, desde a opção de se instaurar o processo de avaliação institucional até a escolha da metodologia de trabalho, organização do processo e escolha dos meios, onde todo o processo precisa ser conduzido de forma coletiva.

Na análise do procedimento metodológico das duas matrizes, identifica-se um fenômeno aparentemente contraditório formulado na trajetória das mudanças paradigmáticas no campo da pesquisa social. Esta contradição está subordinada diretamente ao método, isto é, ao modo de ‘operacionalizar’ a pesquisa qualitativa e quantitativa. Gatti (2012) explica a dicotomia existente entre o tratamento da abordagem qualitativa versus o quantitativo, o qual (re)produz preconceito nas áreas sociais, surtindo, assim, generalizações do tipo “tudo o que vem a partir das abordagens “qualitativas” é bom; o que vem de abordagens “quantitativas” é mau” (idem, 2012, p. 2). Como observaremos mais adiante, esta discussão também permeia as abordagens teóricas sobre a realização do trabalho da CPA. Quando os membros da CPA, na apresentação final do seu trabalho traduzidas em termos de relatório, priorizam a abordagem quantitativa, estes fizeram um trabalho considerado ‘ruim’. Mas quando, por exemplo, priorizam a abordagem qualitativa, estes fizeram um ‘bom’ trabalho, fizeram aquilo que se esperava da comissão de avaliação.

Há dois aspectos, segundo Gatti (2012), que precisam ser levados em consideração no julgamento de valor atribuído à perspectiva metodológica quantitativo–qualitativo. O primeiro é considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados e opostos.

Epistemologicamente, quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma mensuração dessa grandeza sob certos critérios), e ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, em si, seu significado é restrito. De outro lado, a apreciação de uma qualidade depende de que o fato, o evento, a ocorrência, seja apreendido, portanto é necessária sua manifestação em certo nível de grandeza. E, ainda, “ausências” são apreciadas nos dois casos. Pensando dialeticamente, qualidade e quantidade, formam uma relação dialógica em que uma gera a outra e se influenciam mutuamente (GATTI, 2012, p. 2).

Gatti (2012) mostra que a relação entre as abordagens quantitativas e qualitativas não são excludentes, mas complementares dependendo do fenômeno a ser analisado. O que a autora demonstra é que a cada investigação lidamos com explicações que sejam plausíveis a partir de pistas, tendências, relações, com o uso de algum tipo de lógica: por indução/dedução; análises/síncreses, ou seja, lidamos com os dados e análises básicas, porém, transcendemos esses dados e análises iniciais, com fundamento argumentativo sólido.

O emprego do método quantitativo não trata apenas de inferência estatística, mas, de inferência teórico-lógica: trata-se de interpretação. Conforme Falcão e Régnier (2000, apud GATTI, 2012, p. 10), a quantificação abrange “um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho”. O papel da quantificação na pesquisa, portanto, é o de oferecer indícios, a partir de um conjunto de dados que permitem auxiliar o pesquisador na sua investigação. Gatti (2012) esclarece que os números, frequências e medidas têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistemológica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. Por fim, as contribuições desta abordagem só se produzem com efetividade quando os dados se compõem com teoria, conhecimento de contexto e interpretações qualitativas.

Este último ponto leva ao segundo aspecto a ser considerado na aplicação da abordagem quantitativa e qualitativa: as aproximações quanto ao fenômeno a ser estudado e o problema levantado. Nesse sentido, considera-se que o método não é autônomo e o uso das duas abordagens metodológicas serão sempre aproximações, mas não são o próprio fenômeno. O diagnóstico daquilo que se pretende investigar, a enunciação do problema, já indica alguns elementos daquilo que se pretende identificar. É esse olhar para o problema que vai dirigir nossa investigação e as formas de aproximação do levantamento e da análise dos dados obtidos. A prática da investigação é construída numa dupla conjunção: a de referentes bibliográficos, pelos quais construímos um modo de ver a realidade, interagindo com referentes da experiência, que alimentam nossas mediações e representações sobre a questão a investigar (Gatti, 2012). Ainda na análise de Gatti (2012), a dicotomia é superada no tratamento dado a cada investigação, combinando vários procedimentos de busca para se conseguir elementos relevantes ao estudo das questões propostas.

A dicotomia entre as abordagens qualitativas e quantitativas também remetem a outro problema central no trabalho das CPA: o trabalho regulado e o trabalho livre de controle, também denominado como formas democráticas de emancipação nas atividades avaliativas. No documento *Bases para uma Nova proposta da Educação Superior*, desenvolvidopela Comissão Especial de Avaliação (CEA) (BRASIL, 2003), relata-se que os modelos descritivos – baseado em abordagens essencialmente quantitativa – carregam, culturalmente, tendências de inspiração inglesa para a verificação da eficiência ou ineficiência das instituições em se adaptarem às novas exigências sociais.

***Nessa linha, a avaliação se realiza como atividade predominantemente técnica****,* ***que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições*** em termos de ensino, sobretudo, e também de pesquisa e prestação de serviços à comunidade. **Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis**, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de rankings de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais. **Em função disso, esta perspectiva de avaliação é denominada regulatória** (BRASIL, 2003, p. 12, grifo meu).

Os enunciados em destaque carregam a associação feita entre atividades predominantemente técnica das IES, isto é, quando a avaliação é construída com base na quantificação de produtos. Em função do uso de instrumentos políticos que privilegiam a relevância dos objetos materiais e a constância das ocorrências, entendendo a natureza das informações como uniforme e logicamente organizada, utilizando a perspectiva da matemática e da lógica dedutiva, a avaliação é denominada de regulatória.

Na tentativa de evitar o ‘excessivo teor’ de modelos somente descritivos, a outra orientação da avaliação proposta pelo SINAES buscou superar a linguagem técnica e performática da medição. Compreende-se que o conhecimento produzido no interior das Instituições Superiores serve de instrumento para a cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade. Nessa perspectiva, a avaliação, chamada emancipatória, não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho, mas seu processo requer uma reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que é feito através de abordagens qualitativas que incluem juízos de valor com abordagens qualitativas.

### 2.2 A dimensão dos valores na natureza da Avaliação

[...] **Quero**, entretanto, **acrescentar mais uma definição a esta lista de objetivos**, pois creio que ela está fortemente presente em todos os projetos da avaliação: **"avaliar para (a) firmar valores"** (MEC/PAIUB, 1994, p. 10, grifo meu).

No aprofundamento das questões relacionadas ao trabalho de quem coordena a avaliação institucional é importante reafirmar que avaliar é (a) firmar valores.

Na acepção etimológica do termo, avaliação vem do latim *(-a) + valere*, que em uma tradução literal significa *“atribuir valor a”*. A etimologia do termo carrega em seu significado um aspecto singular da avaliação que é o de “atribuir valor às coisas”. Com efeito, o ato de avaliar implica em um indivíduo que, tomando por base elementos da realidade, atribua um valor ou uma qualidade, a partir de um determinado critério, que seja assumido como válido, o que pode ser traduzido pelo fato de que a avaliação se manifesta como uma investigação da qualidade de alguma coisa (LUCKESI, 2010). A contextualização feita por Luckesi (2010), a partir da etimologia do termo, indica que, apesar da existência de uma teia de relação e significados para tratar da avaliação, o ato de avaliar não escapa da realidade objetiva do conceito que é tentar medir, determinar, mensurar o mérito das coisas, das pessoas ou das instituições em estudo.

Contudo, se, por um lado, o *“atribuir valor a”* parece conduzir a uma ação bem definida e objetiva, por outro, o *valor* que se pretende atribuir está relacionado a uma realidade subjetiva sustentada na percepção do *eu* – como sujeito empírico, individual que avalia. É na abordagem axiológica (de *axios*, em grego, valor) que a avaliação recebe, em boa parte, uma descrição filosófica mais detalhada acerca da problemática do *valor* aplicado à avaliação.

Por meio de uma observação feita do valor atribuído a um metal como a prata, Vázquez (2006) chega a uma sistematização da essência dos valores. Em seu estado natural, a prata é um fragmento da natureza com propriedades sensíveis, físicas ou naturais. Nesse estado natural, a prata teria valor, possivelmente, para o cientista, para o estudioso de química inorgânica que se interessariam em descrever a estrutura e propriedades essenciais do metal. Com o decorrer do tempo, este metal, ao ser transformado pelo trabalho humano, passa a adquirir qualidades de propriedade estética, propriedade prático-utilitária e propriedade econômica. A prata tornar-se-ia em objeto natural humano ou humanizado. Neste segundo estado, a prata já não possui valor por aquilo que representa *in natura*, mas é o valor utilitário, econômico e estético como de servir a um adorno, de servir como moeda, de servir como ferramenta, por exemplo. Portanto, “a prata não existe apenas em seu estado natural, mas como objeto dotado de certas propriedades que possui valor quando colocada numa relação espacial com o homem” (VÁZQUEZ, 2006, p. 137).

Dessa ilustração, Vázquez (2006, p. 140-141) sistematiza quatro traços essenciais na definição de valor. O primeiro é que “não existem valores em si, como entidades ideais ou irreais, mas objetos reais (ou bens) que possuem valor”. O segundo traço é que “os valores somente existem na realidade natural e humana como propriedades valiosas dos objetos na mesma realidade”. O terceiro traço é que os “valores exigem – como condição necessária – a existência de certas propriedades reais – naturais ou físicas – que constituem o suporte necessário das propriedades que consideramos valiosas”. Por fim, o último traço, pode ser observado nas propriedades reais que sustentam o valor, e sem as quais este não existiria, mas que são valiosas apenas em potência. “Para passar a ato e transformar-se em propriedades valiosas efetivas, é indispensável que o objeto esteja em relação como o homem social, com seus interesses e com suas necessidades”. Desta maneira, o que vale somente em potência adquire um valor efetivo em contato com o homem e com a realidade social.

Acompanhando os traços de valores proposto por Vázquez (2006), a avaliação adquire um valor para o homem a partir do momento em que avança de um objeto natural para um objeto humanizado que é determinado pela sua existência social, histórica e cultural, em virtude das causas internas que condizem com as necessidades produzidas no processo sócio-histórico. A avaliação é, em primeiro lugar, um objeto útil, isto é, satisfaz determinada necessidade humana, e, neste sentido, a avaliação tem valor à medida que podemos usá-la. No entanto, a avaliação não teria um valor de uso se ela não possuísse certas propriedades sensíveis e materiais. Aqui temos o terceiro traço do valor sublinhado por Vázques (2006) da dupla relação de valor entre: a) propriedades materiais do objeto (sem elas o valor de uso não existiria, nem potencialmente, nem efetivamente); b) com o sujeito que o usa (também sem ele não existiria o valor, nem potencial, nem efetivamente, embora isso não anulasse a existência do objeto real).

É na relação das propriedades materiais do objeto com o sujeito atribuidor de valores que podemos levantar duas questões unilaterais acerca do sentido da avaliação. Afinal, quem confere valor à avaliação? (seria o coletivo de trabalho? Estado? Diretrizes políticas?) A avaliação é quem confere valor às coisas, ou são as coisas que conferem os valores que a avaliação busca atender? O ato de avaliar mobiliza a constante dialética entre o objetivismo e subjetivismo axiológico.

O subjetivismo axiológico defendido por pensadores como David Hume e F. Nietzche[[43]](#footnote-44) reduz o valor à valoração e encerra os valores no domínio da subjetividade. Como definiu Vázquez (2006, p. 142), “o subjetivismo é quando há transferência do valor do objeto para o sujeito e o faz depender do modo como a presença do objeto me afeta”. No subjetivismo, ainda conforme Vázquez (2006), o valor de uma coisa, portanto, é reduzido a um estado psíquico subjetivo, a uma vivência pessoal. De acordo com esta posição, o valor é subjetivo porque para ele existir necessita da existência de determinadas reações psíquicas do sujeito individual com as quais se identifica. Desta forma, poderíamos pressupor que se eu valorizo a avaliação enquanto ferramenta de trabalho é porque ela me mobiliza de certa maneira a tal ponto de sentir necessidade de usá-la, suscitando em mim uma reação de necessidade desinteressada, seja essa necessidade sentida de modo intencional ou não intencional, de forma pensada ou não pensada. Em outras palavras, caso faça uso da avaliação é porque isto me agrada, ou de acordo com as minhas vivências pessoais, ela é a melhor escolha. No subjetivismo axiológico, a avaliação não teria valor em si mesma, pois os valores dependem exclusivamente do sujeito e das suas preferências. Um subjetivista perguntaria: pode a avaliação ter valor em si mesma se ninguém a percebeu? Neste caso, a avaliação só tem valor porque existe um sujeito, ou uma classe de sujeitos que, quer seja na individualidade ou quer seja na coletividade, atribuem um grau de importância com determinado juízo de valor relativo que dependem de sujeito para sujeito, de cultura para cultura, dependendo do sentimento de agrado ou desagrado. Contudo, Vázquez (2006, p. 142) considera um equívoco o subjetivismo recusar por completo as propriedades do objeto – quer as naturais, quer as criadas pelo homem – que podem determinar a atitude valorizada do sujeito. Considera que a reação do sujeito não é exclusivamente pessoal e instintiva, mas suas impressões da realidade são geradas por apreciações éticas, estéticas e econômicas de sua época, “é por isso que o subjetivismo falha quando tenta reduzir o valor a uma mera vivência, ou estado psíquico subjetivo” (VÁZQUEZ, 2006, p. 143).

Por outro lado, o objetivismo axiológico rejeita a tese de que o objeto valioso depende mormente do sujeito, afirma o contrário, que há objetos valiosos em si (sem a dependência do sujeito). Esta tese remonta ao idealismo (Teoria das ideias) de Platão (427 a.C.-347 a.C.), que tomou um caminho diferente do seu mestre Sócrates “ao transpor a reflexão valorativa para o mundo metafísico das ideias, que não é mais do que uma Teoria dos Valores, culminando na Ideia de Bem” (PEDRO, 2014, p. 489). Segundo Platão, os valores são ideias que residem numa dimensão inteligível. O Bem, o Belo, a Justiça e o Amor são ideias absolutas (que valem por si mesmas), imutáveis (que não mudam em qualidade nem quantidade), eternas (não têm princípio nem fim) e são objetivas (possuem uma realidade própria, independente do sujeito). Para Platão, a “superessência do bem dá sustentação às ideias puras e incorpóreas, uma vez que ela é o princípio do conhecimento (na visão do sujeito) e da cognoscibilidade (na visão do objeto)” (MACHADO, p. 21579). Assim, o valor corresponde à essência e à existência, transitando entre a realidade e à maneira das ideias platônicas – ideal. Do ponto de vista da objetividade axiológica, a avaliação, se considerada como ação intrínseca e natural à atividade humana, formada no próprio limiar da consciência que julga o certo do errado, o belo do feio, o bom do mau, o perfeito do imperfeito, o produtivo do improdutivo, poderia então ser definida como uma ‘entidade-psíquica’, sem dependência fundamental com os valores encarnados nas relações sociais, subentendida de um modo intemporal, absoluta e incondicionada, visto que nem a cultura, nem a sociedade podem alterar o fato de existir como tal. A valoração dos critérios usados na avaliação poderia ser subjetiva, no entanto permaneceria intactas a natureza do que é a avaliação, pois não se pode confundir o objeto com a sua captação. Contudo, que sentido teria a avaliação se não existisse os sujeitos que pudessem fazer uso dela – ainda que idealmente - em suas práticas cotidianas, educativas e institucionais?

Na modernidade, este impasse, segundo Luckesi (2010), foi reformulado por Imanuel Kant, filósofo do século XVIII, para quem o ser era incognoscível. O valor então se desprende do ser e passa a ter por base a vontade do ser humano. ‘A vontade de’ é quem passa a legislar sobre os valores. “O primeiro imperativo categórico ético – portanto, prático, não-metafísico - proposto por Kant, dizia: “Faze as coisas de tal forma que todos possam fazer igual a ti”. Já não era mais o “ser” que regia o valor, mas a vontade do sujeito” (LUCKESI, 2010, p. 10).

Com o tempo, o valor afasta-se da concepção objetivista como entendiam Platão e Aristóteles, consolidando-se enquanto uma “atribuição do sujeito à realidade, tendo por base suas propriedades, comparadas com um determinado critério, estabelecido social, cultural, filosófica e politicamente” (LUCKESI, 2010, p. 10). Como exemplo, podemos sinalizar que os critérios que classificam uma avaliação de qualidade não existem por si mesmos, mas agregados a outros, através de uma atribuição do sujeito em decorrência do ajuizamento numa determinada circunstância social e cultural. Em outras palavras, o que define se uma avaliação será boa ou ruim vai depender do que a cultura e a sociedade legitimam como útil e bom. Desse modo, a qualidade vem do reconhecimento social que legitima os sentidos da avaliação.

O avanço na sistematização teórica acerca da avaliação parte de um processo de valoração e consequente ‘legitimação’ na comunidade científica. É o que mostra o relato de Scriven, pesquisador e pioneiro na formulação da teoria em avaliação, concedido em seu livro Avaliação: um guia de conceitos. Scriven, em 1950, foi um dos primeiros a defender o valor da avaliação enquanto disciplina teórica e científica, buscando transformá-la de ato naturalizado em propriedades valiosa e efetiva para o aperfeiçoamento de produtos e das instituições.

 A necessidade de produzir conceitos específicos no campo da avaliação levou Scriven a produzir manuais para tratar conceitualmente as categorias, natureza e fundamentos da avaliação, isto em um período onde “a visão geral que se ensinava na filosofia e na ciência era de que a avaliação não passava de uma expressão de preferências ou gosto, que não podia ser tratada como disciplina ou profissão ou qualquer coisa respeitável” (SCRIVEN, 2018, p. 11). A incerteza dos contemporâneos de Scriven quanto à validação dos resultados avaliativos remete exatamente ao aspecto valorativo do ato de avaliar, em que relacionar a subjetividade das pessoas parece escapar da precisão científica, deixando-se guiar por preferências e gostos.

Como Scriven conhecia a dimensão dos valores atribuída à avaliação, ele compreendeu que um dos problemas relacionados nela é a falta da identificação de valores considerados relevantes e capazes de fornecer credibilidade ao resultado final do processo avaliativo. Scriven procura então sistematizar um ‘quadro descritivo’ apropriado para fornecer os indicadores necessários à observação daquilo que de fato as pessoas valorizam. Na visão dele, há dois tipos desses valores, um valor que é descritivo, isto é, surge da observação daquilo que de fato as pessoas valorizam; o segundo valor é prescritivo, ou seja, surge com critérios que especificam o que as pessoas deveriam fazer, ou até mesmo o que elas deveriam valorizar.

Um exemplo do modo de proceder com valores descritivos é conhecer o objeto que se quer avaliar para então tirar conclusões avaliativas. Por exemplo, “se você conhece o que é um relógio de pulso, sabe que precisão na marcação da hora, legibilidade e durabilidade são méritos em um relógio de pulso; e se você sabe disso, sabe como tirar algumas conclusões avaliativas”, Scriven (2010, p. 346). Os valores que sobressaem na observação do relógio são o da utilidade. Avaliar a qualidade de um relógio, portanto, só terá valor se essa avaliação for útil para alguém. Ainda que o valor não seja um elemento natural do objeto, é impossível atribuir valor sem antes conhecer em detalhes o objeto avaliado.

De modo geral, o problema da avaliação, segundo Scriven, está no desafio da identificação e validação dos valores que sejam relevantes para a sociedade, pois “os valores/preferências que às vezes entram na avaliação, como um tipo de dado, variam, em termos de visibilidade, de óbvios” (idem, 2018, p. 510). Os indicadores poderiam ser formulados a partir de valores descritivos, mas não deveriam ter um valor prescritivo, cujo processo surge das conclusões impositivas daquilo que as pessoas devem ou precisam valorizar.

Scriven (2018) observa que os valores das pessoas envolvidas em programas de avaliação não definem o mérito de um programa, mas com frequência, estes valores formam um insumo crucial para a análise de necessidades, e muitas vezes afetam estes programas, ainda que indiretamente. Para resolver os impasses que os valores assumem na avaliação, Scriven acredita que é fundamental uma dedicação exaustiva no campo da ética. Nas palavras do autor:

Toda cultura tem um sistema de ética e, até certo ponto, vivem seguindo esse sistema e sendo julgados por algumas questões como, por exemplo, se punem seus prisioneiros matando-os e assim por diante; a forma como avaliamos não apenas as culturas, mas os indivíduos dessas culturas é se tiveram uma vida boa, [se] contribuíram para a cultura, ou [se] eram inimigos do bem-estar dos outros e egoístas em sua orientação. Toda [essa discussão cultural] vem de algum lugar, se isso vai ter valor então deverá ter bons fundamentos. [...] *É muito importante perceber que tomar consciência da forma como a ética pode ser abordada como um assunto de avaliação aplicada é muito importante*. Porque isso lhe dá a chance de decidir se os sistemas éticos europeus importados ou os sistemas éticos tradicionais de seu país ou algum terceiro sistema ético diferente dos supracitados é aquele que você deseja que controle suas próprias crenças e comportamentos. Isso pode ser feito usando a avaliação como disciplina de controle ou se apoiar em compromissos no campo ético (SCRIVEN, 2018, p. 16-17, grifo meu).

Ainda segundo o autor (idem, 2018), justifica que o modo pelo qual julgamos as culturas, assim como os comportamentos e hábitos de seus indivíduos, como a questão da pena de morte, por exemplo, parte de um sistema ético e moral forjados em comunidade. Se a avaliação parte de algum modelo de sistema ético, logo, na visão do autor, é necessário fornecer bons fundamentos, bons parâmetros para que a avaliação seja de fato bem sucedida. Assim como na ciência, é necessário ter padrões de “bom” e “ruim” e ser capaz defendê-los caso queira ter credibilidade no meio científico. Partindo dessa lógica, Scriven sustenta que os fundamentos avaliativos devem partir da própria ética aplicada. Os sistemas éticos de um país, de uma cultura, são quem defini a própria finalidade da avaliação, que poderá servir ao controle do estado ou emancipação da sociedade.

No Brasil, o conjunto de valores que nortearam o primeiro Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), proposto em 1994, pela Comissão Nacional de Avaliação, constituída por representantes de toda a comunidade universitária nacional, visavam construir “um projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública” (BRASIL/MEC, 1994). A concepção do texto do PAIUB foi construída com base nos seguintes princípios:

1. Globalidade

2. Comparabilidade

3. Respeito à identidade institucional

4. Não premiação ou punição

5. Adesão voluntária

6. Legitimidade

7. Continuidade

(BRASIL, 1994, p. 8).

O princípio da *globalidade* expressa a necessidade de conhecer toda a estrutura organizacional da educação superior nas áreas de ensino, de pesquisa, extensão, administração, enfim, todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível. O princípio de *comparabilidade* surge da busca inevitável de construir uma linguagem comum dentro da universidade e entre as universidades para que houvesse a mesma compreensão quando alguns termos como “evasão”, "trancamento", "cancelamento" e "egressos" fossem usados. O terceiro princípio, do *respeito à identidade institucional[[44]](#footnote-45)*, considera a singularidade de cada instituição pela qual se concebe as características e objetivos da identidade institucional. O quarto princípio, *da* *não-punição ou premiação*, deixa claro que o processo de avaliação não deve estar vinculado a dispositivos de punição ou premiação, ao contrário, a função da avaliação institucional deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem na melhoria da IES. Os três últimos princípios, *adesão voluntária*, *legitimidade* e *continuidade*, estão relacionados à consolidação de uma cultura da avaliação que tornasse permanente as atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício ininterrupto das funções acadêmicas. A promoção desta cultura deveria ser por adesão voluntária[[45]](#footnote-46) e consciente das IES; legitimidade na prestação de informações fidedignas com base numa metodologia adequada e acompanhada de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; por fim, a continuidade do processo de avaliação deveria ocorrer continuamente, permitindo a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos.

Em continuidade, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, reforçou e ampliou este conjunto de princípios fundamentais que serviriam de guia para definir a conduta dos avaliadores. No Roteiro de Auto-Avaliação Institucional, estes princípios estão resumidos da seguinte maneira:

Responsabilidade social com a qualidade da educação superior;

Reconhecimento da diversidade do sistema;

Respeito à identidade, à missão e à história das instituições;

Globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;

Continuidade do processo avaliativo (BRASIL, 2004).

Todos estes princípios tornam-se parâmetros para (a)firmar valores no instrumento de avaliação. Estes valores, assumidos no coletivo de trabalho dos avaliadores desde o PAIUB, indicam que o instrumento de avaliação não parte de uma suposta neutralidade, mas são sempre resultados de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos ou políticos. Esta dimensão dos valores foi discutida na introdução do documento PAIUB, por Ristoff (BRASIL, 1994), ao exemplificar o modo pelo qual o valor opera:

[...] quando, por exemplo, organizamos um instrumento de avaliação do desempenho docente, e este instrumento põe perguntas, há sempre um valor desejado e indesejado subjacente a cada uma delas. Quando perguntamos, por exemplo, se o professor apresentou plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor cumpriu o plano de ensino, estamos de fato afirmando que cumprir o plano é desejável. Quando perguntamos se o professor foi assíduo ou pontual, estamos, sem dúvida, afirmando que assiduidade e pontualidade são os valores que prezamos. Estas são as formas mais escancaradas de apresentar o que muitas vezes se disfarça, se insinua e se espalha como neutro, mas a avaliação não é neutra como não é neutra ou desinteressada a linguagem (BRASIL, 1994, p. 10).

Nesta citação, o que Ristoff demonstra é que há valores sendo priorizados de acordo com a consciência ética do grupo em um dado momento histórico. Enquanto os planos de ensino e a assiduidade forem considerados valores importantes, sua defesa será eminente para aquela comunidade.

No entanto, o que é consubstancial à natureza do valor é que ele pode sofrer mudanças no plano micro das relações de trabalho de acordo com os valores empreendidos pela instituição e pelas concepções dos avaliadores. O conjunto de princípios explicitados no plano macro dos documentos - como no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, reconhecido a posteriori pela Lei 10.861, de 04 de abril de 2004, que por sua vez são norteadores da conduta dos procedimentos avaliativos - nem sempre condizem com os valores empreendidos pelos avaliadores no plano micro da atividade. Apesar de um indivíduo não inventar sozinho nem completamente os seus valores, ele os retrabalha incessantemente, através das convocações e solicitações do meio e da vida social (SCHWARTZ E DURRIVE, 2015), o que significa dizer que os valores compartilhados cultural e institucionalmente são ressingularizados individualmente.

Na revisão de literatura, identificamos, em diversas teses (CARVALHO, 2009; ARTHUS, 2013; ZANOTTO, 2014; PINTO, 2015; BOTELHO, 2016; GOULART, 2018), a recorrência de abordagens que tratam da avaliação institucional interna e externa da educação superior, sob duas perspectivas diferentes quanto a finalidade e utilidade dos instrumentos de avaliação. Na abordagem das teses, observa-se que há diferentes atribuição de valores para os grupos de pesquisadores no modo de conceber o conjunto de regras e orientação política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). De um lado, a avaliação é concebida como centralizadora, contábil, operacional, de cunho pragmático, que favorece os resultados pautados na eficácia e eficiência dos serviços prestados, inclinando-se à finalidade de regulação e controle do Estado, que pouco contribui para a construção de novos conceitos relativos à qualidade do ensino. Por outro lado, a avalição proposta pelo SINAES é compreendida em uma perspectiva mais formativa, com vistas à melhoria da instituição e dos processos de gestão, na preservação dos valores públicos, sociais, democráticos, éticos, e não de simples controle e ranqueamento. Em um sentido democrático, a avaliação possuiria um caráter formativo, participativo, emancipatório, de efetividade social e científica, cuja finalidade levaria à compreensão da realidade institucional e seu desenvolvimento efetivo.

O paradoxo entre avaliação de controle e avaliação democrática corrobora com a tese do subjetivismo axiológico, a qual infere que os valores no domínio da subjetividade das pessoas envolvidas na avaliação estão correlacionados ao modo como a presença do objeto afeta o avaliador. As escolhas, por sua vez, refletem na seleção dos insumos de trabalho. No caso da avaliação, estes insumos podem ser traduzidos por métodos de avaliação, recursos tecnológicos aplicados à tabulação dos dados, escolhas daquilo que será avaliado, horas de trabalho dedicado ao processo de trabalho e engajamento do coletivo de trabalho.

## 2.3 A dimensão transdisciplinar da Avaliação

Uma problemática na atividade da CPA trata da dimensão transdisciplinar que a avaliação assume na atividade de quem avalia. Esta é uma compreensão de que o *instrumento avaliação* pode mobilizar tantas quantas áreas do conhecimento forem possíveis. Como observou Scriven (2018), a avaliação é transdisciplinar porque atravessa todas as disciplinas e campos profissionais. Afinal, seria mais fácil questionar em qual área (acadêmica e profissional) a avaliação não está presente. São áreas de intersecções da Avaliação Institucional saberes da administração, da estatística, da tecnologia de informação, psicologia, marketing, educação, entre outros. Essa natureza transdisciplinar da avaliação exterioriza uma dialética de saberes constituídos no processo de qualificação e competência exigidas para o professor-gestor-avaliador[[46]](#footnote-47). Ou seja, infere-se que o professor-gestor-avaliador ao lidar com a avaliação defronta-se com uma atividade que exige a mobilização de saberes consolidados em várias áreas do conhecimento. Ensinar, gerir e avaliar não seriam essas ações difíceis de serem apreendidas pelos coordenadores?

Sobrinho Dias (2003) apontou como um desafio para a comunidade acadêmica lidar com a desconfiança a respeito da capacidade dos educadores na função de gestor. No olhar dos políticos e dos empresários ou dos “homens de negócio”, todos os serviços públicos, em particular a educação, seriam mal geridos”. Consideram que a baixa qualidade e eficiência educacional, por exemplo, seria, sobretudo, uma questão gerencial. “Como no mundo dos negócios a gestão é tida como de grande eficiência, deve-se então levar aos setores públicos – à educação, por suposto – a mesma racionalidade e as mesmas práticas gerenciais dos sistemas econômicos” (SOBRINHO DIAS, 2003, p. 43).

O desenvolvimento da avaliação como campo disciplinar e política pública adveio, entre outros fatores, da necessidade de respostas às exigências estatais nos países centrais, para supervisionar programas sociais de larga escala, informar deliberações políticas e prestação de contas (HOUSE, 1992). Esse aspecto permitiu a emergência de diversas perspectivas e modelos avaliativos, entre os quais, segundo apontado por Silva (2015), se destacam a avaliação como *atividade de serviço de impulso pronto* (CRONBACH, 1964); *como atividade de seus objetivos como formativo* (SCRIVEN, 1967); *como instrumento a serviço dos destinatários* (STAKE, 1967); *como mecanismo a serviço das administrações* (STUFFEBEAM, 1971); *como ferramenta a serviço dos responsáveis das decisões em relação aos usuários* (MACDONALD, 1971); *como atividade política* (HOUSE, 1973; MACDONALD, 1974; WEISS, 1975), *como atividade prática* (STAKE, 1978); e *como atividade particularizada* (SILVA 2015).

Scriven (2018) observou com atenção as razões de rejeição de qualquer tentativa de estudo sistemático da avaliação na comunidade acadêmica por professores das áreas de humanas. O que ele verificou foi que, apesar da avaliação ser uma prática constante nas instituições, não havia uma atribuição valorativa, um sentido para os professores se ‘desviarem’ de suas funções para promover a avaliação sistemática de vários programas educacionais. Para justificar a relevância do valor acadêmico e social da avaliação, em primeiro lugar, Scriven (2018, p. 13) tenta mostrar que “a questão não era se havia algum lugar para a avaliação entre as disciplinas respeitáveis, mas sim, se seu lugar estava em todas as disciplinas”, a fim de separar o que Scriven chamaria de “bom” ou “ruim”. Isto é, distinguir as boas teorias, hipóteses, amostras, bons desenhos experimentais daqueles menos bons e dos claramente inválidos”. Assim, o autor (idem, 2018) defende que a avaliação não é um assunto que deveria ser tratado separado da ciência, mas deveria ser tratada com mais cuidado, uma vez que a Ciência depende da avaliação.

## 2.4 Síntese parcial dos resultados

Apresentou-se neste capítulo os pressupostos teórico-epistemológico da avaliação que recobrem os paradigmas norteadores para o trabalho do avaliador. Neste percurso, observa-se que a profissionalização do avaliador é consolidada pelo campo político, no contexto das Reformas Administrativas, como também pelo avanço teórico da avaliação nas esferas educacionais e de gestão.

No recorte desta seção, apresenta-se o tempo de trabalho dos coordenadores e Presidente da CPA/UEG, também sua trajetória profissional e os saberes que consideram ter apreendido na função de avaliadores. Portanto, nesta seção será apresentado os dados empíricos que visam mapear a natureza do trabalho do Coordenador da CPA/UEG, a partir do tempo de trabalho neste cargo, assim como os conhecimentos que surgem das experiências na realização da tarefa.

*O tempo e a experiência profissional do coordenador de avaliação institucional*

Por que esse interesse pelo tempo na construção dos saberes do avaliador? Reformulando a pergunta feita por Tardif e Raymond (2000), no original direcionado aos docentes, procuramos analisar os dados empíricos da pesquisa com base nas relações entre o tempo e a formação dos saberes profissionais de quem avalia. Para Tardif e Raymond (2000), o tempo é importante na medida em que trabalhar remete a aprender trabalhar:

[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 210).

Sobre o tempo, Tardif e Raymond (2000) pressupõem que, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. Para os autores (op cit., 2000, p. 211), essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com as situações de trabalho. Segundo os autores, é necessário observar não apenas as tipologias dos saberes, mas fazer sua inscrição no tempo, a fim de compreender a genealogia dos saberes docentes. A partir do pressuposto de que o tempo é um elemento qualitativamente formador do saber profissional do avaliador, os participantes desta pesquisa foram questionados por quanto tempo foi ou estão como coordenadores/presidentes da CPA/UEG?

O Gráfico 1 demonstra o tempo que os coordenadores permaneceram nas funções de coordenador e/ou presidente da CPA/UEG. Cabe ressaltar os três perfis de entrevistados nesta pesquisa: (a) Coordenadores da CPA/UEG que foram destituídos de seus cargos com a Reforma Administrativa da UEG em 2020; (b) Coordenadores/Presidentes da CPA/UEG que já exerceram seus cargos e não participam mais do processo de AAI; (c) Coordenadores/Presidentes da CPA/UEG que ainda exercem seus cargos até a conclusão desta pesquisa (2021).

Gráfico 1 - Tempo de coordenação/presidente da CPA

Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados das entrevistas.

Observa-se no gráfico cinco variações no tempo de coordenação/presidente da CPA. O destaque em amarelo representa três participantes que estão (-va) no cargo há mais de cinco anos. Em seguida, o destaque laranja indica dois participantes que estão (-va) no cargo entre um a dois anos. Nas demais representações (cinza e azuis), há somente um participante para cada período respectivamente: (i) mais de dez anos; (ii) de três a quatro anos; (iii); 0 a 12 meses. Se fosse incluído o tempo de alguns participantes com estudos e pesquisas sobre AAI, alguns participantes (1/3) teriam um tempo maior de experiência. Contudo, no gráfico 1, é possível verificar somente o período de experiência prática, isto é, tempo ao exercer os cargos de coordenador ou presidente da CPA/UEG.

Considerando que a primeira iniciativa de avaliação institucional foi ainda na recém criada UEG, com a constituição de Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs), em 1999, portanto, há 22 anos, observou-se que nenhum dos participantes permaneceram envolvidos diretamente com a AAI desde a constituição dos NAIS. No entanto, conforme observado por Goulart (2014), Botelho (2016) e Campos (2019), antes da adesão ao Sinaes (2004) não ficaram registradas de forma sistemática e organizada em documentos passíveis de análise as ações desenvolvidas pelas comissões neste período uma vez que os “[...] registros sobre o início das atividades voltadas para o processo de autoavaliação da UEG são confusos sobre a sua origem” (BOTELHO, 2016, p. 14).

Contudo, ao verificar os relatos da trajetória profissional dos presidentes e coordenadores da CPA/UEG, o que fica evidente é que dois participantes estiveram envolvidos na criação da primeira CPA/UEG, anterior ao período do SINAES, como relata:

**Presidente 1 da CPA/UEG** - *Em 1999, quando da criação da UEG, eu fui convidada a ir trabalhar na reitoria da UEG, mais precisamente para colaborar na criação da CPA da UEG*. *Foi quando as práticas institucionais de Avaliação Institucional na UEG iniciaram-se com a instalação da Comissão de Avaliação Institucional (CPA), que deu início ao processo de avaliação institucional na UEG, conforme consta na Portaria n. 011, de 15 de março de 2000*. *Nós éramos três pessoas na condução do processo avaliativo da UEG, ou seja, a professora Maria do Carmo Ribeiro Abreu como presidente, o prof. Roldão Aprígio e eu como assessores*. Em 2001 fui com a prof. Maria do Carmo para a Pró-Reitoria de Graduação e então instituiu-se outra equipe para compor a CPA. Em 2001 fui com a prof. Maria do Carmo para a Pró-Reitoria de Graduação e então instituiu-se outra equipe para compor a CPA.

E, em 2011 retornei para a avaliação, conforme relatei anteriormente. Em 2011 eu fui convidada pela reitoria a assumir a CPA da UEG. Neste mesmo ano, 2011, foi criada a Gerência de Avaliação Institucional a partir da reforma administrativa, Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, em especial da estrutura organizacional complementar da Universidade Estadual de Goiás no âmbito do critério de meritocracia, Decreto n. 7.275, de 04 de abril de 2011. E, em abril de 2016 eu me aposentei (Presidente 1 da CPA/UEG, 2021, grifo meu).

**Presidente 2 da CPA/UEG** - Participo das atividades (Congressos, comissões, reuniões, discussões) sobre avaliação institucional desde 1998. Na UEG em 2020 o Reitor prof. José Izecias, criou os Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) com representantes desse núcleo em todos os câmpus da UEG. *Participei indiretamente das atividades do NAI em Quirinópolis ajudando com nas reuniões de discussão da avaliação. Em 2003 o Reitor criou o Coordenação de Apoio a Avaliação Institucional (CAAI). A CAAI sob a coordenação da Prof.ª Iria Brzezinski elaborou um Programa de Avaliação Institucional, no qual fiz parte, como colaboradora do projeto. Em 2004, com a criação do SINAES, a CAAI atualizou e fez adequações no Programa de 2003 para desenvolver a avaliação institucional na UEG conforme o SINAES eu era diretora do Câmpus da UEG Quirinópolis e participei das reuniões na CAAI, para elaboração do Programa de Avaliação Institucional da UEG*. Indiquei 2 professores da UEG Quirinópolis para fazer o Curso de Pós-graduação em Avaliação Institucional oferecido pela UEG coordenado pela Prof. Iria Brzezinski. Como diretora, acompanhei os trabalhos de realização da avaliação institucional na UEG Quirinópolis de 2005 a 2009. Em 2010, terminei a direção e fui nomeada membro da CPA, no qual permaneci até 2017. Em 2018 fui convidada para a Gerência de Avaliação Institucional da UEG e coordenação da CPA, até 2019 na gerência e até esse momento 2020 coordenando avaliação, por meio da Coordenação de Avaliação Institucional (Presidente 2, 2021, grifo meu).

Conforme relato do *Presidente 1 da CPA/UEG*, em 1999, o Reitor, por meio da Portaria nº 011, de 15 de março de 2000, nomeou uma comissão para conduzir o processo de implementação da autoavaliação institucional na UEG. Nascimento (2008, p. 122, 123) destaca que essa comissão era formada por sete servidores e foi denominada de Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CAVI). Conforme o autor op cit, a CAVI apresentou a primeira proposta denominada de “Avaliação Institucional: um projeto em construção”, que não foi desenvolvida por questões políticas, operacionais e forças de relação e poder ainda não bem delimitadas. Botelho (2016, p. 97) também afirma não ter localizado em sua pesquisa “[...] nenhum registro das ações desenvolvidas por essa equipe em cumprimento das determinações da Reitoria”.

Segundo Botelho (2016, p. 98), uma das justificativas para a descontinuidade no primeiro momento de implantação do processo de autoavaliação na UEG, no curto tempo de existência da UEG, provavelmente, foi devido à implantação da comissão por incentivo do programa de qualidade lançado pelo governo de Goiás e, especialmente, porque “[...] não há registros de discussões sobre o desenvolvimento do processo avaliativo no espaço interno das UnUs existentes à época, caracterizando uma decisão unilateral, e não do coletivo da IES”. A autora, ainda, acrescenta que as “[...] circunstâncias e o contexto político e gerencial daquele período, com políticas de avaliação ainda não evidenciadas pelas discussões internas nas UnU, permitiram momentos de tensão que, uma vez estabelecidos, dificultaram o desenvolvimento de uma cultura avaliativa” (BOTELHO, 2016, p. 68).

Voltando aos dados empíricos, o *Presidente 2* participou do momento de criação do Núcleo de Avaliação Institucional (NAI) e da Comissão de Auto Avaliação Institucional (CAAI), ambos ainda anteriores à instituição do SINAES, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. No surgimento do NAI, Campos (2019, p. 132) menciona que, em novembro de 2002, a Reitoria começou a rediscutir o Programa de Avaliação e então compondo a Comissão Nuclear de Avaliação Institucional para coordenar os trabalhos nos Núcleos de Avaliação Institucional NAI. No ano seguinte, em 2003, para assessorar o Gabinete da Reitoria, constituiu a Assessoria de Assuntos Institucionais, por meio da Portaria/Gab. nº 001/03, com a presença de pesquisadores externos, especializados e com distinção na área da educação, da avaliação institucional e de políticas públicas.

A constituição da Comissão de Assessoria e Avaliação Institucional (CAAI), instituída pela Portaria/Gab. nº 003/2003, manteve apenas a Professora Jandernaide Resende Lemos, pertencente à comissão anterior e atribuindo à Prof.ª Dr.ª Iria Brzezinski, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), a coordenação e responsabilidade pelos processos avaliativos da UEG, de 2003 ao início de 2011 (GOULART, 2014; BOTELHO, 2016; CAMPOS, 2019). Conforme Botelho (2016), os membros externos da CAAI foram contratados como docentes da UEG para atuarem no Curso de Especialização de Avaliação Institucional. A Prof.ª Brzezinski também atuou em outros cursos de pós-graduação da Universidade. Ainda segundo a autora op cit., a contratação de profissionais externos à UEG foi encarada como profissionais ‘de fora’ e com um olhar externo sobre a UEG.

A primeira tarefa da CAAI foi coordenar uma Comissão Especial responsável pelo processo de recredenciamento da UEG junto ao CEE/GO40. Abriu-se uma discussão sobre a realidade da instituição e a elaboração de um diagnóstico. Dados tais como número de alunos, professores, servidores, cursos, orçamentos, programas de extensão, pesquisa, entre outros, somente começaram a ser mais sistematizados a partir desse processo de recredenciamento. Posteriormente, a CAAI elaborou a primeira versão do Programa de Avaliação Institucional (PAI), que se tornou público e foi aprovado na Assembleia Estatuinte Universitária de Caldas Novas, nos dias 25 e 26 de maio de 2003, convocada como espaço democrático para discussões sobre o Estatuto, Regimento Geral e o PAI. Ainda neste ano, o Programa foi apresentado ao INEP/MEC e ao CEE/GO, logo, antes da Instituição aderir ao SINAES (BOTELHO, 2016; CAMPOS, 2019). Como destacou Campos (2019, p. 136), o período anterior ao SINAES foi marcado pela criação do PAI, instalação dos NAIs, primeiras pesquisas com base na AAI e, paralelamente, condução do processo de recredenciamento da Universidade junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/GO).

Os participantes *Presidente 1 da CPA/UEG* e *Presidente 2 da CPA/UEG* foram os dois entrevistados internos da UEG que participaram na implantação do primeiro Núcleo de Avaliação Institucional (NAI) e da primeira Comissão de Auto Avaliação Institucional (CAAI), em período anterior ao marco do SINAES, ainda que na função de pesquisadores, diretores de UnUs ou assessores e, após o SINAES, já ocupando cargos de coordenação e/ou presidência da comissão de avaliação.

Em relação à trajetória dos Representantes da CPA/UEG - aqueles que representam a CPA em seus Câmpus - todos têm seus cargos vinculados ao momento posterior à implantação do SINAES. Dentre os seis respondentes entrevistados, apenas um tem a sua formação e trajetória profissional relacionada à Avaliação Institucional:

**Representante 1 da CPA/UEG** - *A minha experiência com a avaliação institucional iniciou em 2011*, *ao ingressar em uma disciplina de Políticas Públicas, na UnB. Achei interessante a temática, o que me levou ao Doutorado em novembro de 2012, concluindo em março de 2016.* [...] *Fui Assessora da Gerência da CPA de 2016 a 2018*. Após este período fiquei ligada à Avaliação como gestora do Câmpus Nordeste e ainda, componente do Grupo G5 – Um grupo criado para resgatar a avaliação institucional a partir dos Relatórios de 2018 e trabalhar com os cursos que estavam mal avaliados no ENADE e CPC por dois ciclos avaliativos consecutivos (Representante 1 da CPA, 2021, grifo meu).

A *Representante 1 da CPA* destaca que, após sua formação *stricto sensu*, trabalhou, inicialmente, por dois anos, na Assessoria da Gerência da CPA, bem como coordenando a avaliação no seu câmpus. Observa-se, portanto, que a *Representante 1 da CPA* assumiu seu cargo no período da Gerência de avaliação institucional (GerAI/UEG). Enquanto Assessora da GerAI, a *Representante 1 da CPA* tinha como atribuição principal articular junto aos Câmpus o processo avaliativo e auxiliar na elaboração do Relatório Geral. “A cada reunião dos gestores, quando se abria espaço, tinha como missão a conscientização sobre a importância do processo avaliativo como principal ferramenta para o planejamento da gestão” (Representante 1 da CPA). *A Representante1 da CPA* considera que os saberes provenientes da sua formação contribuíram no trabalho com a autoavaliação. Nas palavras dela “[...] por ter feito o Doutorado na área e participar de um grupo nacional de pesquisa com mais de 30 pesquisadores na área, sendo os participantes de instituições federais, estaduais, municipais e confessionais, isto me permitiu ampliar os conhecimentos, não tendo, portanto, nenhuma dificuldade na área [da autoavaliação] (*Representante 1 da CPA*).

Os demais representantes da CPA relacionaram sua trajetória profissional com destaque para os cargos de docência e coordenação de curso:

**Representante 2 da CPA** - Sou docente e pesquisador, doutor em sociologia. Atuei na coordenação do curso de história antes de assumir função no CPA (Representante 2 da CPA, 2021).

**Representante 3 da CPA** - Sou docente com formação na área da Educação e concomitante com a docência exercia função de coordenadora pedagógica e Representante da CPA UEG Crixás por sete anos e Aparecida de Goiânia por cinco anos (Representante 3 da CPA, 2021).

**Representante 4 da CPA** - Sou graduada em Letras Português/Inglês, com especialização e mestrado na área de Ensino de Língua Inglesa. Atuo no ensino de inglês há 22 anos, sendo parte em cursos livres (escolas de inglês), ensino fundamental e ensino superior. Sou efetiva na UEG há 16 anos (Representante 4 da CPA, 2021).

Evidencia-se que os cargos da CPA/UEG são majoritariamente cargos assumidos por docentes na área de humanas e docentes, que ao longo de sua carreira universitária, assumem cargos de coordenação ou direção. Não há uma área de formação específica para ocupar o cargo. Nos relatos acima, identifica-se docentes com formação nas áreas de Sociologia, Pedagogia e Letras.

Sobre a formação, outro participante destacou sua experiência no segmento administrativo e de consultoria empresarial:

**Representante 5 da CPA** - Sou um profissional com experiência no segmento de consultoria empresarial adquirida através de mais de 10 anos realizando serviços em grandes empresas da região em diversas áreas como Financeira, Restruturação dos Processos Internos e Gestão de Pessoas. Graduado em Administração de Empresas, com diversos cursos, Pós Graduado em MBA Liderança Executiva e Gestão Empresarial. Atualmente sou Consultor Empresarial e fui docente do curso de Sistemas de Informação na UEG, lecionando para as disciplinas de Contabilidade, Economia, Financias e Empreendedorismo (Representante 5 da CPA, 2021).

Ao contrastar o tempo de experiência e a trajetória profissional do coordenador de avaliação institucional com a necessidade de qualificação para a realização dos trabalhos no campo da autoavaliação institucional, os docentes, com formação na área de gestão ou administrativa, ressaltam que os saberes provenientes desta formação servem de conhecimento de base para quem realiza trabalho na CPA.

**Representante 2 da CPA** – [...] não senti falta de qualificação. Acredito que pessoas que tem formação em gestão ou administração pública são os únicos que devem realizar essa atividade. Também acredito que o processo de processamento de dados deva ser totalmente eletrônico, inclusive no que toca aos dados que a coordenação teve que levantar nós departamentos - esses dados certamente já faziam parte de um sistema mais amplo cujos dados poderiam ter sido mais facilmente compartilhados (Representante 2 da CPA, 2021).

**Representante 5 da CPA** – [...] a minha formação de ser administrador penso que ela sim me deu suporte para fazer este trabalho (na CPA) (Representante 5 da CPA, 2021).

O *Representante 4* atribui à formação em gestão ou administração pública critérios para exercer a função de coordenador da CPA. Mas também ressalta a necessidade de melhoria no processo de processamento de dados, o qual depende de um conjunto mais amplo de qualificação técnica. O *Representante 5* compara sua formação em administração como principal auxílio para realizar as tarefas na CPA.

Ao relacionar sua trajetória profissional com o trabalho da CPA, o *Presidente 2* e o *Representante 1 da CPA* citam o fato da sua qualificação acadêmica no campo da AI ter reduzido as dificuldades na realização dos trabalhos no campo da autoavaliação:

**Presidente 2** - Eu não tive dificuldades [no trabalho da CPA], visto que minha pesquisa de mestrado foi avaliação institucional [...] assim, eu participo das discussões da avaliação institucional desde 1998. Estudo e pesquisei mais formalmente sobre avaliação institucional de 2012 a 2018 (Presidente 2 da CPA, 2021).

**Representante 1 da CPA** - No meu caso, por ter feito o Doutorado na área e participar de um grupo nacional de pesquisa com mais de 30 pesquisadores na área, sendo os participantes de instituições federais, estaduais, municipais e confessionais, isto me permitiu ampliar os conhecimentos, não tendo portanto, nenhuma dificuldade na área (Representante 1 da CPA, 2021).

Questionados se sentiram falta de alguma formação ou qualificação para a realização dos trabalhos no campo da autoavaliação institucional, os dois participantes afirmaram não sentir dificuldade, considerando suas respectivas dedicações aos estudos e participações em pesquisas sobre AI. O *Presidente 1 da CPA/UEG* complementa que a formação continuada é um elemento essencial na realização de qualquer atividade:

**Presidente 1 da CPA/UEG** - Formação continuada ou qualificação para a realização dos trabalhos são sempre necessários para qualquer atuação profissional sendo assim, eu sempre participei de pesquisas na área então a formação foi acontecendo durante as pesquisas, eventos, produção técnica e científica etc.

Contudo, verifica-se que o percurso da qualificação é algo singular, pois não há uma bagagem de saberes acadêmicos comuns aos que ocupam o cargo da CPA:

**Representante 6 da CPA** - No início, sim [senti falta de qualificação]. Mas no decorrer do tempo foram oferecidas algumas que ajudaram bastante (Representante 6 da CPA, 2021).

**Representante 4 da CPA** - Sim, sinto falta de outro curso que nos atualizasse sobre procedimentos de pesquisa e de análise estatística (Representante 4 da CPA, 2021).

O *Representante 6* afirma ter sentido falta de qualificação apenas inicialmente, mas que essa lacuna fora preenchida por alguns cursos realizados durante seu tempo de trabalho. Por outro lado, o Representante 4 citou sentir falta de qualificação durante seu tempo de atividade à frente da CPA.

Nas relações entre formação, qualificação e o trabalho da CPA, observa-se que os cargos de destaque na Comissão de Avaliação da UEG, como nos cargos denominados Presidente da CPA ou Gerência de Avaliação (GerAI), têm acentuada relação com a formação acadêmica no campo da Avaliação Institucional, bem como com o tempo da sua trajetória profissional na UEG, sobretudo em atividades ligadas à coordenação de curso e à Reitoria. Por outro lado, não se observa uma relação entre a formação específica em AAI na atribuição/distribuição dos representantes/coordenadores da CPA em seus respectivos câmpus.

Com ou sem qualificação no campo da AI, observa-se uma realidade de trabalho com muitas especificidades e aprendizado. De um lado, depara-se com um número de docentes que destacam os saberes, habilidades e conhecimentos que consideram ser constitutivos no trabalho do avaliador.

**Presidente 1 da CPA/UEG** - A avaliação institucional me oportunizou conhecer sobre o processo de identidade da Universidade, a partir das análises os dados advindos da comunidade acadêmica e, obviamente, com a reflexão sobre grandes questões, como: Quem fomos? Quem somos? Quem queremos ser? (Presidente 1 da CPA, 2021).

**Presidente 2 -** O conhecimento sobre avaliação institucional. Principalmente conhecer a UEG por meio da avaliação realizada. (Presidente 2 da CPA, 2021).

**Representante 1 da CPA** - Considero como aprendizado os caminhos identificados para a realização da avaliação institucional da educação superior, seja ela interna ou externa e ainda, os conhecimento sobre os indicadores de qualidade utilizados pelo INEP, como: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Conceito Preliminar de Cursos (CPC), Índice de Desempenho Esperado e Demonstrado (IDD) e IGC, fundamentais para a trajetória das funções de gestão, das quais faço parte desde o ano de 2000 (Representante 1 da CPA, 2021).

**Representante 3 da CPA** - Aprendi a realizar a leitura geral da Instituição e detalhado dos segmentos que compõem os câmpus. Aprimorei a interpretação dos dados coletados [...], aprofundei conhecimentos sobre logística e reconheci a importância da CPA para o bom andamento da IES (Representante 3 da CPA, 2021).

Questionados sobre o que consideram ter aprendido particularmente com o trabalho realizado na CPA, o *Presidente 1* destaca a dimensão identitária e filosófica da universidade, a qual nos leva a refletir sobre “grandes questões, como: Quem fomos? Quem somos? Quem queremos ser?”. Próxima dessa questão, o *Presidente 2* considera ter aprendido com o trabalho, principalmente, o conhecimento mais amplo sobre a UEG. Já o *Representante 1 da CPA* aponta os aprendizados metodológicos na realização da avaliação institucional da educação superior e, ainda, “os conhecimentos sobre os indicadores de qualidade utilizados pelo INEP, tais como: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); Conceito Preliminar de Cursos (CPC); Índice de Desempenho Esperado e Demonstrado (IDD); e IGC”. Segundo a participante, trata de informações fundamentais para a trajetória das funções de gestão. Outros elementos técnicos, constitutivos do trabalho, são acrescentados pelo *Representante 3 da CPA*, como “a interpretação dos dados coletados [...], conhecimentos sobre logística” e reconhecimento da importância da CPA para a qualidade da IES. A *Representante 3* ainda acrescenta, acerca do trabalho na autoavaliação:

[...] Gostaria de registrar a possibilidade infinita de aprendizagem que este trabalho oportuniza uma vez que não há rotina sedimentada. Cada ano o trabalho apresenta novas facetas. Outro ponto é a oportunidade de conhecimento intenso em relação a IES e os instrumentos avaliativos disponibilizados pelos órgãos superiores da educação /MEC (Representante 3 da CPA, 2021).

Em relação às possibilidades de aprender com o trabalho, a *Representante 3* considera o fato de o trabalho ser dinâmico, sem uma “rotina sedimentada”, pois a cada novo ciclo da avaliação a proposta é desvelar um conjunto de saberes sobre a IES. Como já apontado, o trabalho com a autoavaliação envolve procedimentos metodológicos complexos e múltiplos e exige de todos os envolvidos o cumprimento de inúmeras tarefas diante do fenômeno do conhecimento educativo e da gestão. Todavia, esse trabalho também concorre com vários desafios para a sua concretude:

**Representante 4 da CPA** - Aprendi a olhar a instituição de modo global, não apenas a minha unidade. E que os problemas mais duros que enfrentamos são as políticas públicas de investimento em ciência e tecnologia – ou melhor, a falta delas (Representante 4 da CPA, 2021).

Além do olhar institucional que a autoavaliação oportuniza, o *Representante 4 da CPA* pondera que a falta de investimento em ciência e tecnologia são “os problemas mais duros” enfrentados no seu trabalho. Por outro lado, deparamo-nos com docentes que, no campo da experiência-prática, articulam as relações entre o trabalho da CPA com os acontecimentos políticos e crise institucional vivenciados neste tempo profissional.

**Representante 2 da CPA -** Infelizmente, foi uma experiência desgastante. Não acho que aprendi muito. A avaliação aconteceu no meio de uma crise Institucional e o desencanto era generalizado (Representante 2 da CPA, 2021).

**Representante 5 da CPA** – [aprendi sobre] Paciência e o silêncio para você não se estressar! isto eu falo em relação aos que estavam à frente da CPA em Anápolis (Representante 5 da CPA, 2021).

Outra parte dos entrevistados, ainda questionados sobre a aprendizagem no cargo da CPA, os representantes 2 e 5 apontaram acerca dos conflitos internos vivenciados na UEG. O *Representante 2* assumiu o cargo da CPA já em meio a crise institucional de 2019, com a reestruturação das unidades da UEG, e ao período da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, em 2020. Portanto, num período em que a cultura da avaliação não se desenvolveu de forma plena. Já o *Representante 5* questiona sobre a falta de comunicação com o câmpus central em Anápolis: “esta comunicação com o câmpus em Anápolis foi precária muitas coisas ficaram sem explicação e nem eles sabiam explicar” (Representante 5 da CPA, 2021).

Certamente, o desempenhar de uma função não acontece em um ambiente neutro, onde todos os pares compartilham da mesma ideia para um objetivo comum. Contudo, Schwartz (2010) considera o trabalhar como atividade humana onde ocorre propriamente os debates de normas e valores entre o real e o vivido do trabalho, de modo a revelar os conflitos do trabalho real que não conseguem ser abarcados pelas prescrições que qualificam o trabalhador a realizar o que está previsto, como se esta fosse a única opção viável para a realização da tarefa, desconsiderando os eventos e os outros modos de agir no trabalho que considera os ingredientes da competência industriosa como elementos que se articulam no agir em competência a partir da subjetividade. Segundo Dias, Santos e Aranha (2015, p. 221), processo de renormalização culmina com a reinvenção das normas pelo sujeito, que supõe uma tomada de decisão a partir de seus critérios de atribuição de valor às condições que favorecem o seu bem viver no mundo.

*Quais habilidades, conhecimentos ou competências você destaca dessa trajetória profissional que possibilitou a ocupar/permanecer o cargo de coordenador?*

Para Schwartz (2010), é sempre possível extrair do trabalho real e concreto os vários saberes formalizados e saberes investidos que as disputas fornecem na situação laboral. Por isto, está pergunta busca verificar a constituição do trabalho a partir do pólo dos saberes constituídos, isto é, dos saberes que sustentam a qualificação profissional do avaliador para o desenvolvimento da avaliação institucional.

Os participantes foram questionados se, na sua trajetória profissional com a AAI, destacariam habilidades, conhecimentos ou competências que os/as possibilitaram ocuparem ou permanecerem no cargo de coordenador da CPA/UEG.

**Representante 1 da CPA** - Destaco o meu conhecimento adquirido de maneira aprofundada, sobre o funcionamento de uma instituição da educação superior, a partir do uso de instrumentos gerados pelo processo avaliativo, que se bem utilizados, revelam as suas fragilidades e potencialidades, e assim podem ser postos como um balizador para a busca da qualidade no planejamento de gestão (Representante 1 da CPA/UEG, 2021).

A *Representante 1 da CPA* destaca que seu conhecimento pré-profissional, adquirido ao longo da carreira docente, sobre o funcionamento de uma instituição da educação superior, é o saber que a possibilitou a ocupar o cargo de coordenador da CPA/UEG. Tais conhecimentos da IES, se bem utilizados, podem revelar um balizador para a busca da qualidade no planejamento de gestão, destaca a *Representante 1*. Depreende-se que, se por um lado, o conhecimento da IES é um atributo considerado na convocação do posto de trabalho, os resultados, na margem da eficácia, asseguram a permanência no cargo.

Enquanto a *Representante 1* reforça os saberes já convocado por suas competências científicas e/ou profissionais, a *Presidente 1 da CPA* aponta para os saberes convocados durante a realização do trabalho:

**Presidente 1 da CPA/UEG** - foi um processo compartilhado de produção de conhecimento sobre a Universidade: (a) criamos e instalamos um sistema de informação e divulgação de dados ágeis e preciso com a participação dos diferentes segmentos da Universidade garantindo a democratização das ações, chamado QUALITAS; (b) desenvolvemos durante todo o processo avaliativo o caráter formativo de forma que levasse 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; (c) Criamos mecanismos que promovessem a articulação entre as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão com os seus avanços, mostrando que a Universidade norteia suas ações/projetos baseada em suas diretrizes, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano Estratégico de Gestão (PEG) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (Presidente 1 da CPA/UEG, 2021).

A *Presidente 1 da CPA* atribui a sua permanência no cargo segundo as ações desenvolvidas por ela e sua equipe no decorrer do seu trabalho. A *Presidente 1* reforça, inicialmente, o princípio da avaliação democrática que visa uma construção “compartilhada de produção de conhecimento sobre a Universidade”. Em seguida, ressalta as principais atividades desenvolvidas na sua gestão, entre elas: (a) criação do sistema de informação e divulgação de dados - denominado QUALITAS; (b) desenvolvimento de uma avaliação de natureza formativa, reflexiva e crítica; (c) criação de mecanismos capazes de articular as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão com os seus avanços, a partir das diretrizes institucionais - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Estratégico de Gestão (PEG) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Observa-se que as atividades descritas pela *Presidente 1* são integradoras dos saberes formalizados pelas políticas de avaliação. Não somente no campo político, mas infere-se que as ações que se destacam no fazer da atividade reforçam os valores consolidados socialmente, considerando que o saber por si mesmo não é um elemento gerador da ação, como analisa Durrive e Haubrich (2018, p. 148-149):

[...] Ele fará isso não apenas porque dispõe de um saber – pois ele pode muito bem saber alguma coisa e não fazê-la. Se o ser humano sabe e faz determinada ação é porque ele concede valor a um ato tanto quanto ao saber a ele associado. Trata-se de algo que ele considera importante, e por isso é necessário privilegiar, priorizar. Todos os atos são, assim, provações de si. Aliás, esta é a razão pela qual nós falamos de ‘experiência’, pois a palavra experiência quer dizer, na origem, ‘colocar à prova’. Consequentemente, eu tenho experiência, pois eu me coloquei à prova no meu encontro com o meio. Aquilo que eu fiz ativamente, eu o fiz em nome de um valor, ou seja, em nome de coisas que contam, que têm um grande peso, na minha opinião. Então a questão é saber de onde vêm esses valores (DURRIVE & HAUBRICH, 2018, p. 148-149).

A colocação de Durrive e Haubrich (2018, p. 149) demonstra a relação complexa entre os saberes e os valores profissionais. Os saberes não entram sozinhos no jogo da construção profissional. Eles são (-a, -re) provados no encontro com o meio, pois “o ser humano é, fundamentalmente, um ser social: ele se constrói nas relações humanas”, por isso “ninguém inventa os seus próprios valores”, mas são transmitidos por meio dessas relações humanas. Todavia, ainda segundo Durrive e Haubrich (2018), os valores podem tomar muitos caminhos diferentes, uma vez que cada um vai retrabalhá-los à sua própria maneira. Nisto reside a dificuldade de investigar os saberes e as habilidades ocultados pelas normas.

Numa dimensão mais individualizada sobre o trabalho, a *Representante 4* arrazoa:

**Representante 4 da CPA** - Acho que o que me fez permanecer [no cargo da CPA] foi a pontualidade na entrega de relatórios e as análises detalhadas que costumo fazer. Por ser de humanas, foco na análise dos fatos, dos resultados e constato as relações entre os números e os acontecimentos da unidade; o que pode ter causado determinado índice; o que pode ter contribuído para apresentar tal e tal número (Representante 4 da CPA/UEG, 2021).

A *Representante 4 da CPA* considera a pontualidade e as análises aprofundadas nos relatórios da autoavaliação como elementos que a fez permanecer na função de coordenadora no câmpus. A pontualidade na entrega dos relatórios é um valor singularizado pela *Representante 4* na atividade da CPA, pois, do ponto de vista do trabalho, a pontualidade é uma competência renormalizada no encontro com o meio e com os outros, com aqueles que organizam o trabalho, que o enquadram, que o ‘avaliam’ (DURRIVE E HAUBRICH, 2018). Já o olhar crítico e analítico dos dados coletados na AAI, são competências que, ainda segundo a *Representante 4*, trata-se de um saber construído durante a sua formação na área de humanas.

*O que um coordenador precisa conhecer para evidenciar as potencialidades e fragilidades da universidade?*

Os participantes foram interrogados acerca do conhecimento que o coordenador de avaliação precisa possuir para evidenciar as potencialidades e fragilidades da universidade. As expressões *potencialidades* e *fragilidades* foram utilizadas, segundo a nomenclatura do Relatório Geral da AI na UEG. Isto porque os resultados da autoavaliação são apresentados em formas de síntese, destacando as potencialidades e as fragilidades da IES. Segundo o Relatório (UEG, Relatório de AI, 2019, p. 41), destaca-se que: “Potencialidades são os Pontos positivos; Fragilidades são os pontos que requerem melhorias e/ou investimentos”. Ainda que as potencialidades e fragilidades sejam valores percebidos pela comunidade acadêmica, e não pela visão do avaliador, ressaltamos que a pergunta tem a intenção de verificar os saberes que surgem das experiências na realização da autoavaliação, considerando que o trabalho da comissão interna tem como função “auxiliar na identificação dos problemas, das potencialidades e das ações que devem ser empreendidas” (BRASIL, 2003, p. 77).

Os coordenadores destacam os conhecimentos basilares para que sejam identificados os critérios de fragilidade e potencialidade institucional:

**Presidente 1 da CPA/UEG** – (a) Conhecer o Estatuto, missão e visão da universidade; (b) Ter conhecimento dos documentos norteadores das políticas institucionais da universidade, como, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano Estratégico de Gestão (PEG) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); (c) Trabalhar em estreita parceria com o setor de planejamento da universidade; (d) Participar, como ouvinte e/ou se inteirar, das reuniões dos órgãos colegiados da universidade. (Presidente 1 da CPA/UEG, 2021).

**Representante 1 da CPA** - As potencialidades e fragilidades são reveladas pela comunidade acadêmica que participa do processo, a partir do questionamento feito, de acordo com cada dimensão, sendo elas: (i) missão e PDI; (ii) política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão; (iii) responsabilidade social da instituição; (iv) comunicação com a sociedade; (v) políticas de pessoal; (vi) organização e gestão da instituição; (vii) infraestrutura física; (viii) planejamento e avaliação; (ix) políticas de atendimento aos estudantes; (x) sustentabilidade financeira. Portanto, o Coordenador de CPA não precisa evidenciá-las tendo em vista que são evidenciadas pela própria comunidade acadêmica, uma vez que todos os segmentos participam do processo avaliativo e respondem, anonimamente aos questionamentos feitos. Quanto a reduzir as dificuldades, isto cabe aos gestores de Câmpus e Unidades, que deveriam, primeiro, participar do processo de conscientização para o desenvolvimento da cultura de avaliação que ainda é muito incipiente e utilizar os relatórios, como espelho da realidade, para conduzir os planejamentos da gestão, em todas as dimensões avaliativas. Se você fala de Coordenador da CPA, a ele compete apenas divulgar os resultados que evidenciam potencialidades ou fragilidades (Representante 1 da CPA/UEG, 2021).

**Representante 3 da CPA** - Para fazer parte da CPA é necessário conhecer informações básicas de logística, leitura e interpretação de dados fornecidos pelo questionário online, Excel, conhecimento da Instituição para balizar os resultados coletados e a realidade institucional (Representante 3 da CPA/UEG, 2021).

**Representante 4 da CPA** - Precisa conhecer os cursos, estar em contato com os colegas, ouvir os alunos de todos os cursos e estar atento às demandas da secretaria e do grupo gestor. Mas no caso da UEG, com essa nova configuração de não termos colegiado nem conselho, creio que não precisa se ater a este grupo (Representante 4 da CPA/UEG, 2021).

As respostas do *Presidente 1* e *Representante 1 da CPA* validam os conhecimentos já descritos, quanto aos saberes provenientes da experiência profissional a cargo da CPA, entre eles: (a) O conhecimento amplo da IES por meio de seus documentos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano Estratégico de Gestão (PEG) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); (b) o trabalho em estreita parceria com o setor de planejamento da universidade, ambos citados pelo Presidente 1 da CPA; e, (c) o conhecimento dos eixos e dimensões do SINAES, citados pela Representante 1.

Os *Representantes 3* e *4* complementaram, apontando para a necessidade: (d) de conhecer informações básicas de logística, leitura e interpretação de dados fornecidos pelo questionário online, Excel; (e) da participação em reuniões dos órgãos colegiados da universidade; (f) da consolidação da cultura de avaliação por meio dos resultados da AI; (g) do conhecimento dos cursos; (h) de estar em contato com os colegas, ouvir os alunos de todos os cursos e estar atento às demandas da secretaria e do grupo gestor.

Algumas observações foram feitas durante as respostas. O *Representante 1 da CPA* reforça que as potencialidades e fragilidades são reveladas pela comunidade acadêmica e que, portanto, o Coordenador de CPA não precisa evidenciá-las, uma vez que todos os segmentos participam do processo avaliativo. “Aos coordenadores da CPA então compete apenas divulgar os resultados que evidenciam as potencialidades ou fragilidades”. (Representante 1 da CPA/UEG, 2021). Já o *Representante 4* observa que, embora seja necessário trabalhar juntos aos colegiados e aos gestores, com o redesenho da UEG não há representatividade da CPA no grupo dos gestores.

Como já mencionado, evidenciar as ações consideradas assertivas ou vulneráveis da IES faz parte de uma análise coletiva, por meio de representação da comunidade acadêmica no espaço democrático da UEG. Todavia, para alcançar tal objetivo, supõe-se que a comissão de avaliação precisa internalizar um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças e de valores, pelos quais se estruturam a prática de seu ofício. Embora não se tenha uma lista exaustiva e quantitativa para esta afirmação, os dados empíricos evidenciam que os saberes ‘valorizados’ pelos coordenadores ocorrem na interface dos saberes consolidados pelo sistema político de avaliação – estes realizados na articulação entre eixos e dimensões do SINAES com a proposta da missão e valores desenvolvidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – e dos saberes técnicos que estes profissionais precisam adotar - como compreender de logística, informática, análise de dados, entre outros. Este conjunto estruturante de saberes não exclui a dimensão social e subjetiva que o trabalho demanda dos trabalhadores, pois nele perpassam os vínculos entre comissão e gestão (Reitoria, direção acadêmica, coordenação de curso...), a interação entre a comissão e os diversos segmentos acadêmico (corpo docente, discente, técnico-administrativo), a pró-atividade de quem realiza o trabalho, entre outros. Há uma intensa mobilização de saberes, competências, conhecimentos e valores que nem sempre são elucidados nas respostas.

*Se hoje entrasse um coordenador novato, quais seriam suas instruções para que ele pudesse conduzir o ciclo da autoavaliação?*

Retomando os debates de Tardif e Raymond (2000), acerca da relação entre o tempo, os saberes e a trajetória profissional do trabalho, os autores fazem uma constatação pertinente sobre a consolidação da carreira profissional, situando-a na interface entre a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva:

*A institucionalização da carreira* denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência de trabalho. *Quanto à dimensão subjetiva* da carreira, ela remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Desse ponto de vista, a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações. Em troca, a ação dos indivíduos contribui para remodelar as normas e papéis institucionalizados, por exemplo, alterando-os para levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 224-225, grifo meu).

Diante da exposição de Tardif e Raymond (2000), a carreira profissional é resultante das constantes mediações entre a institucionalização do trabalho – que remetem às normas coletivas da cultura e tradição ocupacional – e a dimensão subjetiva da carreira – que remete à renormalização das normas pelos indivíduos que as altera e as transformam continuamente, a partir da interação com o meio. Os autores então chegam ao raciocínio de que a fase inicial da carreira guarda conexão com a história de vida e a socialização (pré-profissional e profissional), revelando o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber profissional. Desta forma, concluem que as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho.

Nesse sentido, os participantes desta pesquisa foram questionados sobre quais seriam as instruções para que um coordenador novato pudesse conduzir o ciclo da autoavaliação. A pergunta tem a intenção de evidenciar quais saberes marcam o início da trajetória profissional do avaliador, ou quais saberes estão na base da socialização do trabalho de quem avalia.

Observa-se, nas respostas dos participantes, que as primeiras orientações estão relacionadas aos saberes relativos à qualificação, como destaca a *Presidente 2* e a *Representante 1 da CPA*:

**Representante 1 da CPA** - Primeiro passo, *ler produções acadêmicas sobre a Avaliação Institucional*, a fim de conhecer os componentes do processo, dentre eles, a autoavaliação, *conhecer a regulação e regulamentação* e produzir um diagnóstico, seguindo os eixos de avaliação. Isto é fundamental para entender o que é a Avaliação Institucional, que para muitos, se confunde com a Avaliação de Aprendizagem. Portanto, torna-se imprescindível o *conhecimento dos eixos*: (i) Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional que atende à dimensão 8 e inclui o Relato Institucional; (ii) Eixo 2: Desenvolvimento institucional atendendo às dimensões 1 e 3; (iii) Eixo 3: Políticas acadêmicas, incluindo as dimensões 2, 4 e 9; (iv) Eixo 4: Políticas de gestão atendendo às dimensões 5, 6 e 10; (v) Eixo 5: Infraestrutura atendendo à dimensão 7 (Representante 1 da CPA/UEG, 2021).

**Presidente 2** - Sugestão para *estudar os documentos relacionado a avaliação institucional do SINAES* aos demais documentos publicados pelo INEP, *olhar os Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG* dos anos anteriores (Presidente 2 da CPA/UEG, 2021).

Infere-se que trabalhar na comissão de avaliação demanda dos coordenadores qualificações e saberes consolidados nas “produções acadêmicas sobre a Avaliação Institucional”, “regulação e regulamentação do ensino superior”, nos “documentos de avaliação institucional do SINAES”, bem como da cultura específica da IES, a qual inclui “os Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG”. Nesse sentido, o trabalho da CPA envolve uma equipe qualificada para adentrar o campo da educação e da avaliação.

Todavia, os participantes mencionam outros saberes, atitudes e comportamentos a serem aprendidos no âmbito da socialização profissional:

**Representante 2 da CPA** – [...] Recomendaria a aquisição de *habilidades argumentativas a fim de persuadir o público alvo.* Além disso, parece importante conhecer algumas melhorias anteriores que foram implementadas como consequência de avaliações (Representante 2 da CPA/UEG, 2021, grifo meu).

**Representante 3 da CPA** - O Coordenador da CPA deverá *ser pessoa pró ativa, ter bom relacionamento com a equipe gestora*. Através do relatório da CPA será possível auxiliar a equipe gestora sobre os pontos de potencialidade e, principalmente os pontos de fragilidade da Instituição para a elaboração do projeto de ação (Representante 3 da CPA/UEG, 2021, grifo meu).

**Representante 5 da CPA** - O coordenador da unidade do CPA [...] igual eu falei *ele precisa ter paciência, força de vontade e ter características de auto convencimento perante os acadêmicos* (Representante 5 da CPA/UEG, 2021, grifo meu).

**Representante 6 da CPA** - Procure conhecer as diretrizes do Coordenador, *caminhe junto com a Gestão da UnU*, *seja envolvido com o processo, mas, apenas profissionalmente, seja verdadeiro com as informações, seja parceiro do corpo discente* (Representante 6 da CPA/UEG, 2021, grifo meu).

**Presidente 1 da CPA/UEG** – [...] (f) *Amar o que faz; (g) ser e estar motivado(a)* (Presidente 1 da CPA/UEG, 2021, grifo meu).

**Representante 4 da CPA** - Eu poderia ajudar com algumas orientações, mas creio que *cada pessoa conduz de uma forma diferente. Acredito que eu possa ajudar na coleta de dados incentivando alunos a participarem*, como já dito, a adesão dos estudantes é que considero ser a mais difícil (Representante 4 da CPA/UEG, 2021, grifo meu).

Em complementação aos saberes teóricos e saberes das políticas de avaliação, os participantes consideram que o coordenador da CPA, recém-chegado no cargo, deve possuir habilidades que não se encontram formalizadas nos cursos de formação *lato* ou *stricto sensu*. Entre elas são citadas: (a) ter boa capacidade argumentativa, de modo a convencer e engajar a comunidade acadêmica; (b) ter bom relacionamento com a gestão, com os docentes; (c) ser envolvido profissionalmente com a AAI (d) ser pró-ativo; (e) ter força de vontade; (f) ser paciente; (g) ser verdadeiro com os resultados; e (h) amar o que faz.

Nestes apontamentos, é possível destacar a dimensão subjetiva destacada por Tardif e Raymond (2000), a qual remete ao fato de que a modelação de uma carreira se situa no ponto de encontro entre os saberes formalizados e os saberes que carregam as marcas e expressões do ser humano. Para o coordenador da CPA, observa-se que o trabalho precisa exceder as atribuições técnicas que envolve o planejar e o executar da autoavaliação. O profissional da avaliação não trabalha sozinho, precisa, portanto, sempre gerir bem as relações interpessoais, nisto envolve o “ter habilidades argumentativas” e “ter bom relacionamento com a gestão”, citados pelos participantes.

# CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS DA ERGOLOGIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DO COORDENADOR DE AVALIAÇÃO INTERNA (CPA)

O objetivo deste capítulo é desenvolver os fundamentos da Ergologia e as ferramentas conceituais que ajudaram na leitura da coleta de dados a partir de alguns conceitos, a saber: atividade, normas antecedentes (debate de normas), renormalização, saberes investidos, saberes constituídos. Em seguida, focaliza o problema colocado para o trabalho da CPA na relação entre o debate de normas e o controle.

## 3.1 Contribuições da Ergologia na compreensão do trabalho

“Ergologia constitui-se em um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las” (SCHWARTZ, 2010a, p. 37).

“[...] a Ergologia propõe uma análise “situada” apostando na potência humana de compreender-transformar o que está em jogo (re) inventando, criando novas condições e um novo meio pertinente – a *si* e à situação” (ATHAYDE e BRITO, 2010, p. 10).

“Ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o “desconforto intelectual” (SCHWARTZ, 2010a, p. 30).

As epígrafes iniciais desta seção demarcam o propósito dos estudos ergológicos. Parafraseando Schwartz (2010a), esta é uma abordagem que consiste em um projeto de melhor conhecer e compreender a atividade humana para intervir nas situações de trabalho, tendo em vista a sua transformação. Ou, nas palavras de Durrive (2015, p. 9), a abordagem ergológica da atividade é “um enigma contínuo entre vida e história que nos convida tanto à produção de conhecimento como à transformação das *situações industriosas[[47]](#footnote-48)*”. Este encaminhamento da atividade de trabalho não é inteiramente autêntico, pois encontra suas aproximações teóricas na Ergonomia[[48]](#footnote-49) e se intercruza com outras disciplinas[[49]](#footnote-50) que têm o trabalho como objeto de pesquisa.

Para compreender a concepção de trabalho norteadora desta pesquisa, apresentar-se-á os fundamentos da Ergologia e suas contribuições nesta pesquisa. A exposição da próxima seção será realizada em dois movimentos. No primeiro, reconstitui-se a origem da Ergologia, suas gênesis e concepções sobre o trabalho e o trabalhador; no segundo movimento, demarca-se as ferramentas conceituais da Ergologia, a saber, entre elas: atividade, normas antecedentes (debate de normas), renormalização, saberes investidos, saberes constituídos, corpo-si e dramática de uso de si.

### 3.1.1 Origem, gênesis e concepções da Ergologia: uma démarche[[50]](#footnote-51) da atividade

O ponto de partida do que hoje se denomina ergologia é o interesse pelo trabalho. A discussão inicial, que posteriormente se converge a uma proposta pluridisciplinar sobre os estudos do trabalho, é relatada por Schwartz (2013) em uma entrevista sobre os contornos que esta abordagem ganhou na universidade de *Provence*, na década de 1980. Inicialmente, fazendo referência às implicações do pensamento taylorista à época, a questão que se colocava para um grupo de pesquisadores era o que se modifica no trabalho? Como enfrentar suas transformações? “Como conhecer esse trabalho que se modifica e que nos modifica, nós habitantes e cidadãos desse mundo, tanto trabalhadores como pesquisadores e universitários?” (SCHWARTZ, 2010a, p. 20). Segundo Schwartz (2013), naquela década, achava-se em evidência a ideia de que algumas formas de trabalho estavam desaparecendo, novas categorias socioprofissionais emergiam, e a classe operária estava acabada e as transformações tecnológicas e industriais obrigavam a considerar um mundo social, político e econômico completamente novo. Nesse contexto, Schwartz sentia como parte do ofício de professores e pesquisadores entender em qual grau essas mudanças afetavam a vida dos trabalhadores. Essa inquietação sobre o trabalho deu origem, em 1986, ao dispositivo[[51]](#footnote-52) denominado de Análise pluridisciplinar do trabalho (APST). Esta equipe pluridisciplinar, cujo precursor foi o filósofo Yves Schwartz, juntamente com o linguista Daniel Faïta, e o sociólogo Bernard Vuillon, desenvolveram novos encaminhamentos para abordar a atividade humana e responder aos questionamentos feitos pelos operários franceses ao modelo taylorista-fordista de organização do trabalho e gestão da produção (BRITO, 2008; ALVES, 2009). Outra demanda que contribuiu para a formação dessa equipe, informa Brito (2008), diz respeito ao envolvimento das instituições de ensino superior francesa com a formação profissional continuada de trabalhadores.

Para compreender as questões que se colocavam sobre as mudanças do trabalho, nas décadas anteriores à formação da APST, no contexto da França, cabe aqui uma breve contextualização histórica da luta dos trabalhadores para a melhoria das condições de trabalho. Thébaud-Mony (2011) relata que a partir de 1945, no período do fordismo na França, o sindicalismo adquire força e legitimidade para a defesa dos direitos dos trabalhadores. Entretanto, o princípio de divisão do trabalho e dos coletivos, fundamento da organização capitalista do trabalho, refletia na desigualdade dos direitos entre trabalhadores franceses e imigrantes, homens e mulheres, adultos e jovens. Assim, as reivindicações salariais, a insalubridade e a dureza das condições de trabalho nas minas e nas fábricas foram fortemente reivindicadas. Nos anos de 1960, um movimento de resistência cresce e culmina com a greve geral de maio de 1968, para uma transformação das condições de trabalho e pelo direito de os trabalhadores se recusarem a “perder sua vida para ganhá-la”. Já no fim da década de 1970, com o crescente processo de industrialização, a ordem de “flexibilização” dos postos de trabalho e da terceirização dissimularam os fenômenos materiais de “precarização social do trabalho como a intensificação do trabalho, demissões, instalação de um desemprego estrutural, destruição dos coletivos de trabalho, erosão dos direitos ligados ao contrato de trabalho, em especial pelo recurso ao trabalho temporário e à terceirização” (THÉBAUD-MONY, 2011, p. 25). Foi somente em 1982, com a “leis Auroux” que os novos direitos dos trabalhadores se inscrevem no Código do Trabalho, e então, os sindicatos entram na empresa, com a criação de seções sindicais internas para a defesa dos direitos dos trabalhadores.

Thébaud-Mony (2011) analisa que “as novas formas de dominação no trabalho”, e a modernização de uma aparente flexibilidade, mostravam as fragilidades no processo de conquistas de direitos dos trabalhadores e suas implicações no direito à saúde deles nos locais de trabalho. Essa conjuntura histórica ocorrida na França reverberou em uma estreita relação da abordagem ergológica sob a realidade dos trabalhadores que se defrontavam, no plano profissional, social e político, com os problemas propostos pelas novas estratégias de racionalização do trabalho e pelas mudanças em curso aos meios de trabalho, sobretudo com a incorporação de novas tecnologias a potencializar as iniciativas de automação de processos produtivos (BRITO, 2008). Nesse contexto, a APST se apresenta como um esforço para mobilizar novos conceitos e pressupostos que pudessem evidenciar o que realmente se passa na atividade do trabalho sob o ponto de vista de quem exerce o ofício.

Com a APST dá-se início a uma *démarche* ergológica que se apresenta como uma nova forma de ouvir o que os trabalhadores teriam a dizer sobre seus saberes, seus valores, suas competências, sobre a realidade enigmática do trabalho, enfim, percepções que até então não estavam sendo incluídas na abordagem do trabalho. Em 1989, ainda na universidade de *Provence*, institui-se o Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESS) para atender a estudantes universitários de diversas disciplinas das ciências humanas e assalariados em regime de formação contínua sem diplomas universitários (HENNINGTON, CUNHA E FISCHER, 2011). Posteriormente, o Departamento de Ergologia passou a ofertar o Master[[52]](#footnote-53) de Ergologia – APST. Entre os objetivos gerais das propostas fundantes do Departamento de Ergologia, Hennington, Cunha e Fischer (2011), descrevem alguns:

[...] promover uma abordagem transversal para compreender os meios de trabalho em sua globalidade; elaborar instrumentos de intervenção com vistas à reorganização e à gestão do trabalho e, consequentemente, promoção da eficácia, da qualidade e, sobretudo, da melhoria das condições de trabalho; estimular um quadro de reflexão teórico-prática a propósito do trabalho e de suas transformações em curso, em todas as atividades profissionais (HENNINGTON, CUNHA E FISCHER, 2011, p. 6).

Os objetivos propostos pelo departamento reforçam as questões históricas em um tempo social marcado pela necessidade de reinvenção dos meios laborais por meio de instrumentos teórico-prático, úteis à reorganização, mudanças e melhorias nas situações de trabalho, ao mesmo tempo que interroga os saberes acadêmicos acerca dele. Esta proposta é motivadora para o desenvolvimento dos conceitos da abordagem ergológica e tem suas repercussões no modo de pensar o trabalho, “exigindo abordagens que contemplem a relação sujeito-objeto em uma perspectiva concreta do trabalho realizado ‘aqui e agora’, um trabalho encarnado em um ‘sujeito’ situado histórica e culturalmente” (HENNINGTON, CUNHA E FISCHER, 2011, p. 9).

Nessa proposta, uma das primeiras reflexões no desenvolvimento da *démarche* ergológica é a mudança do objeto de estudo de trabalho para *atividade*. Este conceito ganha centralidade nesta proposta e se distingue de termos similares como tarefa, ação[[53]](#footnote-54) e do próprio conceito de trabalho. Mas por que *atividade*? Quais implicações deste termo na produção de conhecimento do trabalho? Essa ‘escolha’ pelo termo carrega complexidades difíceis de serem pontuadas na historicidade da temática sobre o trabalho. Mas fazemos aqui um esforço teórico e didático de caracterizar este conceito que evoca dimensões epistêmicas, filosóficas e antropológica que se entrelaçam a vários outros conceitos-chaves desta abordagem.

Como bem expõe Schwartz (1996, p. 151 apud MELO, 2019, p. 77), a *atividade* não é de fácil compreensão, pois seu conceito “articula inextricavelmente o antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido”, por trazer uma parte invisível, impalpável e, acima de tudo, porque a atividade “é sempre lugar de uma dramática[[54]](#footnote-55)”, um lugar de “usos de si” (por si e pelos outros), é “sempre um destino a viver” (SCHWARTZ, 2004a, p. 25 apud MELO, 2019).

Segundo Schwartz (2004), o conceito de atividade é impreciso, mas guarda proximidades com a fecunda ambiguidade do conceito encontrado em Marx, quando ele define o processo da atividade humana (*der menschlichen Tätigkeit*).

[...] ‘trabalho propriamente dito’, é apresentado como Zweckmässige Tätigkeit, atividade orientada por um objetivo. No trabalho, comenta ele, (Marx, 1950), o homem “realiza ao mesmo tempo seu próprio objetivo do qual tem consciência, objetivo que determina como uma lei seu modo de ação, e ao qual deve subordinar a sua vontade”. Essa auto-atribuição de lei é uma subordinação mais ou menos tensa conforme a força relativa da exigência (objeto e modo de execução) afaste ou não o indivíduo de um ‘livre jogo das forças corporais e intelectuais’ (SCHWARTZ, 2004, p. 40).

O termo em alemão *Tätigkeit* representa, nas teses sobre Feuerbach (Marx, 1987), o papel intermediário da atividade no sentido *lato sensu* da abordagem sobre o trabalho na reviravolta filosófica de Marx. A *Tätigkeit é* um fazer mediado do homem no mundo. Mais adiante este termo ressurge nas obras de Lev Vygotsky e Alexei Leontiev. A Ergologia também passa por esse termo e busca ampliar e compreender a complexidade dessa atividade. Por estar contraposta ao objeto, à realidade, à sensibilidade, a *atividade*, segundo Schwartz (2004, p. 37), tomou-lhes as conotações que sucessivamente fizeram “os epítetos, o sensível (sinnliche Tätigkeit), o real (wirkliche T.) e o objetivo (gegenständliche T.)”.

De modo mais geral, a *atividade* parte da compreensão de que o “trabalho nunca é simples e envolve enfrentar as relações com o corpo, com o psiquismo e as normas, com o privado e o público”, com os valores mercadológicos e os que não podem ser por ele mensurados, a engenhosidade dos seres humanos, a ética e a política, o local e o global (SCHWARTZ, 1997, p. 2 apud ALVES, 2009, p. 91). Nega-se a concepção de que o trabalho é simplesmente uma execução de tarefas, pois há sempre uma dialética de ordem micro e subjetiva do trabalho com a ordem macro das intervenções sociais, do poder, do mercado, das leis. Dessa dialética resulta no debate permanente das relações que tendem a ser *renormalizadas* pelas singularidades do ser vivente, particularidades daquele que trabalha.

Do ponto de vista antropológico e existencialista do ser vivente, Durrive e Schwartz (2015, p. 375) conceitua a atividade como “o impulso de vida e de saúde que é próprio ao ser humano, cada vez que ele começa a fazer alguma coisa”. Esta afirmação, traduzida em questionamento, equivale refletir sobre o que homens e mulheres colocam em ‘jogo’ ao envolverem sua vida, sua saúde, seu tempo, seus esforços ou poupar-se deles, durante a realização de uma atividade? Esta é uma questão existencial de ordem subjetiva, mas que implica nas escolhas, nos valores mobilizados durante o trabalho, no uso de si mesmo e no uso dos outros, que desagua nos comportamentos observáveis do trabalhador.

Pode-se observar, por exemplo, o como e o porquê o avaliador escolhe tais metodologias de avaliação ao invés de outra; se ele decidi seguir os princípios e as diretrizes do SINAES, ou se as segue apenas parcialmente; se busca mobilizar a cultura avaliativa, ou se omiti da responsabilidade; se utiliza os resultados para o crescimento da IES ou se cumpre protocolos legais; se faz uma, duas ou três reuniões semestrais; se distribui as tarefas do ciclo avaliativo ou se centraliza o processo. Todas essas questões, das maiores as menores, são formas de agir observáveis. Isto não significa verificar se o avaliador cumpre ou não as normas. Mas é questionável o que estas escolhas implicam no seu departamento? O que motiva estas escolhas? O que estas escolhas evocam na relação consigo mesmo e com os outros? A não observação das normas, pode, do ponto de vista da Ergologia, estar relacionada a um conjunto de valores coletivos (como a cultura avaliativa, a missão da IES, os valores organizacionais, os princípios do SINAES) e a valores individuais que é o modo de vida que nos move a critérios mais ou menos inconscientes.

Assim o trabalho é, em partes, abstraído da realidade do presente, já que o “viver é sempre *viver* aqui e agora, ainda que esta negociação da vida e da atividade suponha um universo de normas antecedentes como recursos e como constrangimentos” (SCHWARTZ e DURRIVE, 2015, p. 376). Ora, se a análise do trabalho é, em partes, do presente, como reconstituir a história do trabalho? A história do trabalho é outro ponto que a Ergologia busca reconstruir no equilíbrio da análise entre passado e presente. De um lado o trabalho é *anterioridade*, é passado porque como elemento pertencente à cultura e parte da vida humana em algum momento precisou ser construído, (re)definido socialmente. Todavia, sendo a atividade de trabalho dinâmica, viva e continuamente contextualizada, a abordagem do trabalho também é sempre no/do presente, pois remete às maneiras singulares, únicas, que cada profissional, ou o que cada *corpo-si[[55]](#footnote-56),* no conceito ergológico, *renormaliza* durante a atividade. Nesta perspectiva antropológica, o homem é um “ser de atividade” que está permanentemente inserido em um debate de normas (renegociações) com seu meio de vida (SCHWARTZ, 2016a).

Para compreender de modo mais objetivo os conceitos-chaves desta abordagem, recorremos a síntese feita por Schwartz (2010a) dos quatro pressupostos de base na *démarche* ergológica. A primeira proposição trata da distância *do trabalho prescrito e trabalho real*. A segunda considera que o conteúdo dessa distância é sempre *parcialmente* *ressingularizado*. A terceira proposição examina que a distância do prescrito e do real remete à atividade do *corpo-si*. Por último, a distância remete a um debate sobre os *valores*. Vamos expor adiante o que cada um desses pressupostos significa.

A *atividade* se inscreve como o elo de distanciamento do *trabalho real* e do *trabalho prescrito.* Esta é a proposição fundadora da ergonomia: o trabalho prescrito não coincide com o trabalho real, ou seja, um trabalhador pode receber orientações, até mesmo rígidas, sobre o que deve ser feito, mas isto não significa que as orientações condizem com o modo de realização concreta do trabalho. A constatação de que o trabalho prescrito e real nem sempre correspondem surge com as longas experiência de observação do trabalho concreto realizado pelos ergonomistas.

Schwartz (2010a) localiza o prescrito com base naquilo que foi “pensado teoricamente, antecipadamente” e consequentemente materializado linguisticamente nos *domínios discursivos[[56]](#footnote-57)* instrucionais, representados pelas instituições científica, acadêmica, educacional, jurídica, industrial, enfim, aos âmbitos institucionalizados que dão origem aos gêneros textuais[[57]](#footnote-58). O trabalho prescrito é, portanto, registrável, visível, pode ser verbalizado. Na CPA, por exemplo, fazendo uma analogia a Schwartz e Durrive (2010), o trabalho que é prescrito é o “trabalho pré-determinado, “cientificamente pensado” por pessoas que planejaram os programas de avaliação, que “estudaram tudo detalhadamente” (SCHWARTZ E DURRIVE, 2010, p. 70).

O trabalho prescrito existe na condição do que seria ideal, mas ainda não materializado na vida dos homens. No entanto, entre o ideal e o real há uma distância que é percorrida por aqueles que, em situações concretas de trabalho, podem ser agente de transformação ou receptores das variabilidades do meio. Portanto, a proposição universal de que para toda atividade de trabalho há uma distância, é seguida de uma segunda proposição, de que ela jamais pode ser prevista e “de que essa distância é sempre parcialmente singular” (SCHWARTZ, 2010a, p. 43).

A primeira proposição sobre a atividade humana conduz para um outro raciocínio que, segundo Schwartz (2010, p. 42), “parece ir exatamente no sentido inverso (da primeira) [...] pois ao mesmo tempo em que sabemos que sempre existirá uma distância, sabemos também que não poderemos jamais prevê-la”. Se não podemos prevê-la, como observar essa distância? Para o autor (idem, p. 42) essa distância *ressingularizada* é observada na história particular de cada área do trabalho e na singularidade dos trabalhadores. Por isto a abordagem ergológica procura refazer a história situando a dialética entre os aspectos macros do trabalho (surgimento, normas, coletivos...) em relação aos aspectos micros (subjetividades, valores, variabilidades sociais, econômicas, culturais dos indivíduos...).

A partir do pressuposto de que não existe uma maneira única de pensar os processos de trabalho, assim como as atitudes, decisões e os comportamentos daqueles que trabalham, nos quais são sempre singulares, surge a terceira proposição a ser conceituada na démarche ergológica: o *corpo-si*. O Glossário da Ergologia (2018, p. 14), traz a seguinte definição para o termo:

A individualidade considerada como uma história é o corpo-si. Essa individualidade é aquela dos encontros indefinidamente renovados com os meios da vida, que produzem incessantes renormalizações. O corpo-si ultrapassa a separação entre o biológico, o psíquico e o cultural. Trata-se da pessoa enquanto ela está em atividade: um centro de arbitragem que incorpora o social, o psíquico, o institucional, as normas, os valores (presentes e retrabalhados), a relação com o tempo, a relação com os níveis de racionalização, etc. Cada um funciona com um certo número de “normas endógenas” que são aquelas do seu corpo-si, que as constituiu no histórico das renormalizações sucessivas.

Sintetizando a definição na expressão de Schwartz e Durrive (2010, p. 44) o *corpo-si* “é tudo ao mesmo tempo: arbitragens complicadas no interior e uma entidade que vai do mais biológico ao mais cultural”. O *corpo-si* é aquele que racionaliza, de modo consciente ou inconsciente, através da sua fisiologia, intelecto, cultura. É ele quem carrega o sujeito enigmático da atividade, aquele quem faz a ‘gestão’ do prescrito e do real.

Com este conceito Schwartz refuta a noção de um sujeito totalmente subordinado ao meio e busca assim reconstituir uma visão holística do ser humano na sua atividade de trabalho. No lugar daquilo que comumente se chama de “subjetividade” no trabalho, Schwartz propõe a noção de corpo-si para evitar que se tome o sujeito em uma perspectiva idealista. O *corpo-si* parte desta visão antropológica que recusa “toda determinação unilateral do agir humano por determinações histórico-sociais” (SCHWARTZ, 2016a, p. 95). Para Schwartz (2010a, p. 44, grifos do autor) “isso assinala a dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim, esta entidade atravessa tudo isto. A atividade remete a isto (a este ‘sujeito’)”.

Enfim, a quarta e última proposição da *démarche* ergológica é a relação entre atividade e os *valores* que remete a um debate de normas*.* Sobre isso, Schwartz (2010, p. 45) raciocina que:

a partir do momento em que vocês sabem que a distância entre o prescrito e o realizado é universal, que existe portanto, no trabalho, outras razões que entram em jogo além das razões dos organizadores, isso quer dizer que a pessoa faz escolhas! Ela faz as escolhas, conscientes ou inconscientes [...]. E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso. E então, existem debates – o que eu chamo de “debates de normas” – que geralmente não são vistos [...] Há debates de normas no interior da menor atividade de trabalho, a mais ínfima (SHWARTZ, 2010, p.45).

Com a constatação de que há uma distância da atividade entre o trabalho prescrito e real, e aquele que ‘administra’ essa distância é o *corpo-si*, com quais critérios esse ‘corpo’ administra seu trabalho? O raciocínio de Schwartz parece resultar em uma dedução simples, mas ela traz abertura para uma discussão complexa, que é a dimensão dos valores, parcialmente tratada no capítulo anterior. Os valores, para Schwartz, são dimensões simultâneas que envolvem aspectos individuais e ao mesmo tempo coletivos. Na esfera individual há os debates consigo mesmo. Estes estão relacionados ao que Schwartz (2010) chama de economia ou racionalidade do corpo. Mas há também debates coletivos que são de ordem social, do “bem viver juntos”.

Conforme Marcelle Duc e Durraffoug (2010, p. 69), o debate de *normas antecedentes* e essa tendência da pessoa renormalizar constantemente sua atividade é considerado, na ergologia, de “dramáticas de usos de si”, que é o *uso de si por si*, e o *uso de si pelos outros*. O *uso de si por si* é “o uso do seu corpo, de sua inteligência, de sua história, de sua sensibilidade, de seus gostos”. Já o uso de si pelos outros consiste em valores de ordem social, que definem o “bem viver juntos”. A expressão dramática de uso de si, segundo Schwartz e Durrive (2015, p. 377), refere-se a “eventos que rompem os ritmos das sequências habituais de trabalho”, geralmente já prescritas, antecipáveis, que, por diversas variabilidades evoca um uso de si, do corpo, do sujeito em relação ao meio e entre as pessoas. Esse ‘envolver’ e ‘transformar’ gera novos eventos, novas formas de ‘gerir’ o trabalho. A atividade sempre aparece nessa tensão dramática que implica o corpo individual e os ‘corpos’ coletivos.

Após a apresentação dos conceitos fundantes da abordagem ergológica, embora não esgotados, finalizaremos esta seção em direção a três apontamentos das contribuições desta abordagem, cuja proposta foi mencionada na epígrafe inicial como “um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”. (SCHWARTZ, 2010a, p. 37).

O primeiro ponto de contribuição é a orientação nas narrativas historiográficas contemporâneas que se entrelaçam à matriz histórica do trabalho. Disto resulta as percepções ou representações heterogêneas dos homens em seu tempo histórico. Schwartz (2011, p. 23, grifos do autor) observa que na narrativa moderna, o trabalho é “reduzido ao ‘trabalho stricto sensu’: prestação remunerada em uma sociedade mercantil e de direito”. Essa narrativa seria uma tendência em limitar a “história do trabalho ao que foi desenhado e circunscrito pela Revolução Industrial e pelo assalariamento: a porção de tempo trocada por remuneração” (idem, p. 23).

Schwartz (2011) interroga que as definições de trabalho ao longo da história, propostas por diferentes correntes de pensamento, não alcançaram a amplitude das discussões que o cerca. O que o trabalho permite inferir em termos de investimento humano pessoal e coletivo? O que ele revela em termos de continuidades de modos de fazer e o que ele omite em termos de saberes investidos? Não caberia ao historiador contextualizar e investigar também essas questões? Estes questionamentos ampliam do ponto de vista histórico as narrativas sobre o trabalho.

Como analisou Cunha e Alves (2012, p. 30), essa aproximação entre história e atividade corresponde, em certo sentido, numa matriz de história, pois a vida se vive através de um corpo mergulhado em um meio e por ele estruturado, por intermédio de normas, saberes técnicos, sociais e ético-políticos”. Esse corpo é biológico, psíquico, cultural e também histórico. É um ser inteiro, completo, “atravessado por debate de normas nos microatos que se inscrevem entre o trabalho prescrito e o trabalho real: o ser é convocado nas configurações históricas das situações de trabalho” (idem, p. 30). Assim a perspectiva ergológica nos remete à ideia de que, “para *compreender* algo de nossa história e para *agir* na história, é preciso se colocar no plano dos debates de valores onde há um retrabalho permanente dos valores a viver – e nós somos todos iguais diante desse trabalho”. (SCHWARTZ, 2010d, p. 203).

O segundo ponto de contribuição relaciona-se a abordagem epistêmica. Como produzir novos conhecimentos do trabalho? Como os saberes sobre o trabalho são produzidos? O que sabem os trabalhadores? Existe um método capaz de apreender toda a complexidade da atividade humana? Tendo em vista que o trabalho tem uma dimensão singular, como se poderia conhecê-lo? Estas questões, também localizadas nos debates ergológicos, ampliam as formas de abordar a epistemicidade dos conceitos, das disciplinas pelas quais se colocam em diálogo multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, mas também em permanente confrontação ao crivo da atividade. No domínio da atividade humana, a ergologia busca mobilizar os conhecimentos precisos e pontuais para encontrar o global, conduzindo-se, dialeticamente, com as descobertas das ciências especializadas, como: a ergonomia, a sociologia, a psicologia, a medicina, a filosofia, a economia, a engenharia, as ciências da educação, etc.

Conhecer a realidade complexa da atividade laboriosa significa observar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la, e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos. Para este objetivo, “a ergologia coloca como proposta metodológica a dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência” (TRINQUET, 2010, p. 95). Ou, dito conforme noções ergológicas, coloca em prática os processos socráticos em duplo sentido que são realizados pela dialética entre os saberes constituídos e os saberes investidos, organizados por Schwartz e seus colaboradores no seio de um dispositivo dinâmico de três polos (DD3P). O dispositivo busca articular a atividade humana, os saberes e, ainda, a disposição/abertura para o aprendizado com as pessoas nas diferentes situações laborais (ALVES, 2009).

Afasta-se do nosso objetivo aprofundar na análise dos dispositivos três polos. Mas convém uma ilustração realizada por Trinquet (2010) de como os *pólos* seriam observáveis numa situação concreta da atividade à luz de uma abordagem epistemológica.

[supomos] um cientista (ergonomista, psicólogo, químico, eletricista, etc.) [estes] situam-se, a priori, no pólo dos saberes constituídos, já que ele é convocado por suas competências científicas e/ou profissionais. Mas, ele também é um “trabalhador” em sua especialidade, na qual possui um saber investido em suas próprias atividades; e mais ainda, nada o impede de ter ideias e proposições para organizar e conceber o debate. Na realidade, ele se situa nos três pólos: a) aquele do pólo dos saberes constituídos, organizados e disponíveis, b) mas, também, enquanto “trabalhador” mesmo, aquele que dispõe de saberes investidos e, enfim, c) enquanto parte integrante da organização, da concepção e do desenvolvimento de debates, aqueles saberes que pertencem às exigências ergológicas (TRINQUET, 2010, p. 104).

O termo “pólo” consiste em um lugar (material ou imaterial) onde se agregariam competências, saberes, conhecimentos da realidade individual e coletiva. Cada pólo constitui, portanto, uma ‘entidade’ de ideias, de conceitos, de interesses. Há dois polos mais explícitos que a ergologia busca esclarecer, são eles: a) *pólo dos saberes constituídos*: refere-se a todos os conceitos, competências e conhecimentos disciplinares acadêmicos e/ou profissionais. No caso da CPA são, entre eles, os saberes que nutrem a qualificação profissional do avaliador para o bom desenvolvimento da avaliação institucional, isto é, são todos os saberes que são necessários, mas exteriores e anteriores à situação de trabalho estudada, ou, os saberes que estão em *desaderência* com a atividade estudada. São esses os saberes que, essencialmente, permitem elaborar o trabalho prescrito; b) *pólo dos saberes investidos na atividade*: refere-se à experiência prática, e, permanentemente recriadora de saberes através dos debates de normas que, no instante em que são conhecidos, jamais podem ser apreciados e controlados pelos saberes constituídos. Na CPA este polo reflete a experiência do avaliador, e também sua autonomia ao fazer escolhas no processo da avaliação institucional como selecionar categorias de avaliação, de paradigmas, de enfoques avaliativos, selecionar o modo de estruturação e organização do relatório técnico. Os dois pólos de saberes (constituídos e investidos) se diferenciam em suas origens, suas formas e seus conteúdos, que remetem às funções, aos papéis e às responsabilidades de quem trabalha (TRINQUET, 2010). O diálogo desses dois polos faz emergir o terceiro polo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de maneira a produzir novos saberes a propósito da atividade humana. O terceiro polo é o lugar onde se ‘recria’ dialeticamente a história da atividade industriosa, incluindo os debates de normas nas quais os valores são retrabalhados, convocando o *corpo-si* em sua *dramática uso de si*. Compreende-se que a proposta teórica-metodológica dos três polos congrega a filosofia da *démarche* ergológica da atividade, de modo mais geral, e do trabalho, mais especificamente.

Por último, o terceiro ponto de contribuição são os pressupostos por detrás da concepção de trabalho. Trabalhar, na perspectiva ergológica, é uma forma de atividade plena, totalizante, pois independe do trabalho ser ou não assalariado, ser formal ou informal, doméstico ou mercantil (CARDOSO, 2019). Os homens assim trabalham em todos os níveis da sociedade, independente da sua posição hierárquica, econômica, social. Esta afirmação não pretende apagar as desigualdades sociais, de posição, de recursos existente no trabalho, mas permite não reduzi-lo a duas categorias sempre finitas e acabadas. O trabalho não é finito, pois não se reduz a uma influência apenas externa, normativa. Tampouco se reduz a uma sequência de gestos e/ou de ações que serão automatizadas ao longo da vida, já pré-programadas por antecedência e pelos outros. Trabalhar não é, simplesmente, aplicar as normas, mas se adaptar sempre às variabilidades organizacionais, materiais, ambientais e humanas, em tempo real (CARDOSO, 2019). Para Schwartz “Trabalhar é gerir” em situações que exige mais do que o cumprimento de tarefa porque nela há um corpo em atividade. Trabalhar, “envolve relacionar-se com as exigências e normas institucionais (“gestão do uso de si por outros”) e simultaneamente lidar com as arbitragens que cada um dá ao próprio corpo, às próprias capacidades, aos saberes (“gestão do uso de si”) (Schwartz, 2004 apud ALVES, 2009).

Na próxima seção faremos uma releitura dos pressupostos apresentados na *démarche* ergológica consoante à atividade de coordenação da CPA.

## 3.2 Encadeamentos da abordagem ergológica na compreensão do trabalho da CPA

Nesta seção nosso foco foi revisitar alguns dos conflitos identificados durante a revisão de literatura sobre a atividade de trabalho da CPA. Reforça-se que há uma linha tênue entre as dificuldades aludidas à CPA com a própria natureza da avaliação. Portanto, colocar em foco o trabalho do coordenador da CPA envolve explicitar algumas zonas conflituosas que se manifestam recorrentemente na literatura especializada da avaliação institucional. Os pressupostos até aqui apresentados na *démarche* ergológica parecem revisitar com muita vivacidade os pontos emblemáticos no trabalho da CPA.

Observamos no segundo capítulo que a avaliação mobiliza uma rica e profunda discussão acerca dos valores. Afinal, todos concordam que avaliar envolve a produção e emissão de um juízo de valor sobre as coisas (SCRIVEN, SOBRINHO DIAS, FREITAS, LEITE, OLIVEIRA), e, sobre valores, parece ser difícil haver consenso. Na dimensão dos valores há diversos campos semânticos que emergem das questões sobre quem avalia, avaliar o quê, como, para quê e para quem avaliar. Esses julgamentos podem ser construídos no plano individual ou coletivamente; podem ter paradigmas[[58]](#footnote-59), enfoques[[59]](#footnote-60), procedimentos metodológicos[[60]](#footnote-61) que são meios para a materialização desses valores. Além disso, os valores podem ser dimensionados com base nas crenças epistemológicas, filosóficas, políticas, ideológicas construídas por cada instituição. A problemática do trabalho surge já nas definições e nos valores que a avaliação assume para o coletivo de trabalho, neste caso para a CPA. Este não parece ser um conflito que pode ser superado por mais ou melhores teorias no campo da avaliação, pontua Sobrinho Dias (2003).

Sobre a mobilização dos valores durante a atividade, não são eles de quem a ergologia fala? Os valores não parecem permear as atividades humanas de modo geral? Na perspectiva ergológica, o acesso ao ponto de vista da atividade passa pelo acesso aos valores que são colocados em exercício no ato laboral. Os valores, segundo Schwartz (2010) estão em permanente criação e recriação assim como o debate das normas antecedentes. São os valores que orientam escolhas, arbitragens, ações, objetivos do *corpo-si*. Na perspectiva de Schwartz e Durrive (2015, p. 385), os valores estão num plano subjetivo pelo qual se atribui um peso mais ou menos às coisas. Trata de uma “hierarquia, uma categorização própria a cada um a propósito do que se estima, prefere, ou pelo contrário que se negligencia, rejeita”.

Em certa medida, [os valores] é a tentativa de cada um de ter uma mestria sobre o meio no qual se encontra [...]. A partir daí, um indivíduo não inventa sozinho nem completamente os seus valores: contudo, ele os retrabalha incessantemente, através das convocações e solicitações do meio e da vida social. Nisso, pelo menos parcialmente, ele os singulariza. Esses valores se incluem no nosso agir através das normas (normas antecedentes e normas endógenas) que comandam esse agir – mas a relação entre os valores e normas nunca é simples e natural (SCHWARTZ E DURRIVE (2015, p. 385).

Como afirma Schwartz e Durrive (2015) os valores se incluem no nosso agir através das normas que comandam esse agir – mas há um distanciamento na relação entre os valores e normas. As normas apontam para aquilo que precisa ser feito, realizado. Os valores para as decisões julgadas como formas corretas de proceder.

Os valores, ainda segundo Schwartz e Durrive (2015), são classificados em quantitativos (ou valores dimensionados) e valores sem dimensões (valores não dimensionados). Segundo Schwartz (2015), os valores quantitativos é o exemplo dos valores mercantis, caracterizados pela simplicidade, a maleabilidade e a comensurabilidade. São antecipações da atividade. “Esses valores podem ser um motivo, um objetivo, portanto, um valor para a atividade, mas eles jamais são tecidos na atividade, no momento em que ela deve escolher aquilo que vale mais a pena” (Schwartz 2015, p. 339). Quanto aos valores sem dimensões, recebem esse nome porque não possuem unidade de medida para comparar sua grandeza ou graus de intensidade. Eles acenam para os bens não mensuráveis. Podem ser mobilizados tanto para o reconhecimento de um único protagonista da atividade, em benefício próprio, como podem ser usados para fazer escolhas que se referem ao bem comum, que reconhecem os outros como semelhantes. Neste caso englobam “cristalizações coletivas” - resultantes do debate de normas – que contemplam tanto uma unidade de trabalho como a universalidade humana. São valores que não existem separados do protagonista da atividade e de suas experiências porque são reelaborados e/ou reafirmados no instante em que é convocado a fazer escolhas. (Schwartz, 2015, p. 339, 340).

Uma ilustração que põe em movimento o debate dos valores no interior da própria *atividade* da CPA pode ser analisada com base na pesquisa empírica realizada por Carvalho (2009). Neste estudo, Carvalho (2009) investiga de que forma os coordenadores da CPA agem a partir das orientações recebidas pelo Sinaes. Quando os coordenadores da CPA foram interrogados sobre quais dificuldades ou ganhos eles apontariam em relação ao trabalho desenvolvido pela CPA, o depoimento do entrevistado (S1) evidenciou as formas de arbitragem que o trabalhador dá ao próprio corpo considerando seus valores, sua forma de lidar com o outro, com o coletivo de trabalho. Vejamos atentamente o relato:

Ninguém trabalha só por amor à causa, acho que já somos muito mal remunerados, não somos tão reconhecidos como deveria e ainda ter de trabalhar de graça é duro, é jogo duro. Eu estou sendo muito honesta. Eu digo assim, eu CPA não tenho coragem de pedir pra um colega meu de fazer um trabalho de graça, eu não tenho coragem, você entendeu? A maioria dos nossos professores aqui são arrimo de família, então eu não tenho coragem de ficar pedindo para um colega para trabalhar de graça (S1) (CARVALHO, 2009, p. 94).

Neste relato faz-se necessário uma contextualização da CPA no período da entrevista. O período de institucionalização das comissões próprias nas faculdades e universidades ocorreu em 2004 com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES pela lei 10.861. Em 2009, cinco anos após a implementação, apesar de não ter sido identificado pesquisas que retrate as condições materiais, salariais dos coordenadores da CPA, é possível que muitos dos docentes se vissem literalmente obrigados a assumir o cargo para cumprimento legal, mas sem remuneração ou carga horária destinada para este trabalho, já que na origem desse processo observa-se um desprestígio em relação à comissão. A não valorização pela falta de reconhecimento do trabalho e de uma má remuneração ficou evidente na afirmação da coordenadora “[...] acho que já somos muito mal remunerados, não somos tão reconhecidos como deveria e ainda ter de trabalhar de graça é duro, é jogo duro”.

Outras declarações não passam despercebidos nesse relato. As afirmações da coordenadora citada no relato deixam prever sua consciência em relação ao uso de si mesma, do seu corpo em relação ao meio onde “é jogo duro” se desdobrar, dedicar parte do seu tempo, da sua vida, sem alcançar reconhecimento. Essa ‘dureza’ manifesta no relato de S1 poderia ter um desdobramento também negativo sobre o seu coletivo de trabalho, no sentido de “vamos sofrer essa dureza juntos”, “se eu trabalho de graça, outros podem trabalhar também”. Mas não foi essa a reação de S1. A reação foi pontuada com veemência da causa “*Eu estou sendo muito honesta (...) eu CPA não tenho coragem* de pedir pra um colega meu de fazer um trabalho de graça, eu não tenho coragem, você entendeu?” (grifo meu). A resposta da coordenadora passou pelo crivo da justiça, do bem estar coletivo, afinal a lei não necessariamente consegue assegurar que a justiça seja praticada em todas as situações. Neste caso, a coordenadora julgou por um critério de justiça “o que não é considerado bom para ela, não se transmite para o outro, e isso não são valores mobilizados no decorrer de uma atividade? O trabalho desta professora não parece ter sido atravessado pelos outros? Este é um ponto que também remete a afirmação colocada por Durrive (2010, p. 192) “Meu trabalho como “uso” é atravessado pelos outros. Reciprocamente, a maneira pela qual eu trabalho diz qualquer coisa da sociedade na qual eu quero viver”. Se voltarmos ao pressuposto inicial, refutado pela Ergologia, de que o trabalho é sempre execução das normas, a coordenadora teria feito o seu trabalho de distribuir as tarefas e funções também aos professores. À CPA é resguardada o direito de solicitar informações a qualquer departamento, ou colaboradores que achar oportuno. No entanto, a partir do momento em quem há o *uso de si*, o uso encontra os outros (Durrive, 2010). A maneiro como negociamos este encontro, nos remete aos valores e aos dramas particulares de cada indivíduo. No caso de S1 (apud CARVALHO, 2009, p. 94), há outras singularidades de vínculos (de uso de si e uso dos outros) que a influenciou em uma escolha, mas que poderia atingir o nível de qualidade ou eficiência do seu trabalho. Uma das singularidades foi que ela considerou a família desses professores: “a maioria dos nossos professores aqui são arrimo de família”. E se estes professores fossem solteiros? Com pouca carga horária? A atitude dela seria a mesma? Não saberíamos... Mas fica nítido que dois critérios foram usados para ‘poupar’ o outro de um trabalho ‘duro’: “eles têm família” e o trabalho é “de graça”.

Ainda sobre a ilustração dos valores explicitados por Schwartz, o Relato de S1 (apud CARVALHO, 2009) revela a dimensão dos valores não dimensionados, aqueles mobilizados pelo protagonista da ação para benefício próprio, ou, usados para fazer escolhas que se referem ao bem comum. De um lado, a coordenadora se depara com os valores do seu ofício, no qual deve tentar elaborar ao máximo à luz das orientações do sistema de avaliação que põe orientações éticas, políticas, para o seu agir profissional. Mas nem sempre esses valores são seguidos à risca. Não é possível mensurar quão difícil foi para S1 deixar de fazer exigências a partir do seu posto de trabalho, o “eu CPA”, para seus pares (professores). Se ela não pratica bem o seu trabalho, isso coloca em risco a própria credibilidade da Comissão. Mas por trás destes valores, há outros não dimensionados, mais pessoais, que podem partir da sua esfera privada, do seu ‘posto’ enquanto mãe de família, de professora, dona de casa, que vivencia as implicações do ‘levar mais uma tarefa para casa’. A coordenadora tenta compreender o que se passa na vida das outras pessoas, sem pôr o peso das decisões nas normas, no valor monetário, mercantil. Há assim vários campos de valores que são dolorosamente mobilizados durante a *atividade*. Essa face do valor implica na dimensão gestionária do trabalho: será preciso efetuar escolhas, fazer certos usos do corpo, encontrar-se com um coletivo que também trabalha, enfrentar o debate de valores. É possível ver essa gestão no relato de S1?

Vimos o debate dos valores no microato individual, mas os valores assumem contradições sensivelmente dramáticas também no âmbito da coletividade. Na compreensão da finalidade da autoavaliação, por exemplo, para uns, ela tem função proativa, é formativa e tem como objetivo melhorar a qualidade e desenvolver a instituição em sua totalidade. Por outro lado, institucionalmente, a avaliação assume contornos de ferramenta retroativa, praticada com a exclusiva função de prestação de contas (*accountability*), como exposto no relato de uma coordenadora concedido para a pesquisa de Carvalhaes (2018).

Embora faça o trabalho com algum grau de dedicação, não posso crer que de fato a CPA possa vir a interferir positivamente na administração da universidade. O trabalho é feito e atende a exigência do MEC, mas, para os membros da comunidade, pouco significativo ele é!!! (QUESTIONÁRIO, 2017). (CARVALHÃES, 2018, p. 86).

 Relatos como este mostra que para alguns coordenadores, a avaliação tem seu valor reduzido a simples prestação de contas aos gestores e ao Estado, com pouca eficácia para a comunidade acadêmica ou para o desenvolvimento institucional. Jean-Marie Barbier (1985, p. 7,8 apud CARVALHO, 2009, p.48) explica que há confusões e desconhecimentos ao reproduzirem a ideia de que a avaliação aparece, “[...] como uma realidade um pouco mítica, um processo sem sujeito nem objeto bem definidos em que o aspecto mais palpável parece ser o dos instrumentos que escolhe [...]”. Há nessa ideia, explica Barbier (1985 apud CARVALHO, 2009, p.48), um espaço ideológico estruturado em dois pólos: o negativo, organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção, controle, e o positivo, em torno das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização. Essa distinção pode ser insuficiente para dar conta das questões de ordem prática da avaliação e do próprio trabalho da CPA.

É comum observar nas pesquisas a utilidade dos resultados produzidos pela CPA e sua viabilidade junto à comunidade acadêmica e dos gestores. O trabalho da comissão parece ser ineficaz quando comprometem a natureza educativa e formativa da autoavaliação, e, quando demonstram um distanciamento entre a proposta do SINAES e a autoavaliação implementada pelas CPAs. Os resultados das pesquisas de Queiroz, (2008), Porém (2011), por exemplo, indicam que quanto mais próxima a autoavaliação estiver das diretrizes políticas, maiores são as possibilidades de um desenvolvimento democrático, participativo e úteis, não somente aos gestores da IES, e também para o quadro de professores, alunos, corpo técnico-administrativo. O contrário, quanto maior o afastamento das diretrizes políticas, a autoavaliação torna-se um processo burocrático, com sua utilidade limitada à prestação de contas aos gestores e ao Estado.

Contudo, essa colocação ganha contradições. Por outro lado, outras pesquisas (SOUZA, 2009; TOGNARELLI, 2010; CARVALHÃES, 2018; KADIDJA 2018) destacam que apesar do CONAES e SINAES traçarem diretrizes avaliativas para a CPA, tais orientações não contemplam na totalidade os objetivos, metodologia e rotina de trabalho a serem utilizados pelas comissões. Estas decisões estariam a critério de cada instituição, motivo pelo qual, toma-se como hipótese que apesar das diretrizes nacionais, as comissões próprias de avaliação de avaliação conduzem a avaliação interna de forma variada dependendo das características institucionais e do contexto em que se inserem. Além da variação das dinâmicas de trabalho entre as instituições, há indícios de que haja variação interinstitucional a depender da composição da comissão própria de avaliação e do momento histórico vivenciado pelas universidades. Ainda consideram que há fatores (internos e externos) inibidores e/ou facilitadores para uma atuação efetiva das comissões como infraestrutura, recursos financeiros e tecnológicos; o apoio da direção da unidade; as qualificações dos coordenadores da CPA; os mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição.

Avançando um pouco mais sobre a contradição entre o ‘aprisionamento’ às normas e a ‘liberdade’, ou a dicotomia teoria e prática no ofício, essa discussão ganha novos contornos quando questionadas se, afinal, as prescrições inibem a liberdade no trabalho? As normas são condições *sino qua non* para a qualidade e precisão da tarefa? O que se passa no plano concreto e real da *atividade* são sempre reflexo das normas? Por qual motivo teoria e prática não coincidem? No ofício da CPA, há várias possibilidades de tratar este assunto: pelo viés político, pelo viés da eficácia administrativa, pelas pressões neoliberais. As contradições apresentadas parecem ser fieis as generalidades da própria atividade humana demonstradas pela Ergonomia e reavaliada pela Ergologia nas quais ambas se referem ao distanciamento entre as normas e a atividade real que são sempre parcialmente ressingularizada pelos homens.

Sobre esse distanciamento entre as prescrições e o trabalho real da CPA, observamos que várias pesquisas se aproximam do cerne da questão entre o prescrito e o real da atividade (CARVALHO, 2009; SOUZA, 2009; PORÉM 2011; TOGNARELLI, 2010; KADIDJA 2018). Nas abordagens sobre o trabalho da CPA, ora é priorizado as influências políticas e fatores externos ao trabalho, ora se prioriza a visão dos beneficiários da autoavaliação (gestores, professores, alunos), ora contemplam especificamente a metodologia de avaliação, por vezes com o intuito de contribuir com o trabalho das CPAs, ora manifesta-se as abordagens dualistas entre controle e regulação[[61]](#footnote-62), qualitativo e quantitativo, políticas neoliberais e progressistas. Mas há poucos enfoques no que diz respeito à abordagem do trabalho (visível e invisível) do coordenador.

Na revisão de literatura, identificamos uma única dissertação que buscou identificar o distanciamento entre o prescrito e o real. Embora com conceitos e nomenclaturas diferentes, a dissertação de Carvalhães (2018), “Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática”, investiga a dinâmica de trabalho de CPAs de universidades públicas e privadas considerando a relação do que dizem os documentos (prescrito) e o que ocorre na prática (trabalho real) da CPA. Os resultados mostram que na prática os coordenadores seguem diversas funções já pré-determinadas pelas orientações elaboradas pela Conaes, entre elas: o planejamento do processo de avaliação interna e definição de instrumentos avaliativos; elaboração de relatórios e participação nos processos de avaliação interna e externa (CARVALHÃES, 2018). No entanto, o que Carvalhaes (2018) identifica é um aumento nas atribuições e responsabilidades assumidas pelos coordenadores. Entre esse desdobramento nas tarefas da CPA, cita: a) a supervisão do trabalho de carreira docente; b) o acompanhamento dos resultados da universidade em rankings nacionais e internacionais; c) ações de pesquisa, organização de grupos de estudo para sistematizar, analisar e divulgar dados obtidos em avaliações institucionais empreendidas por diversas instâncias universitárias; d) maior atuação no acompanhamento das metas do PDI e das visitas de avaliação in loco. Apesar dessas últimas não serem atribuições da comissão, o que levaria os coordenadores da CPA aos desdobramentos de suas tarefas? Não há um aprofundamento sobre as reais motivações que mobilizaram o coletivo a incluir novas ou maiores responsabilidades. Uma das justificativas para esse acúmulo analisado por Carvalhaes (2018) é o fato da distância temporal entre a elaboração do documento que regulamenta as atividades da CPA (2004, 2005) para a conjuntura atual vivenciado pelas instituições (2018). Outro apontamento de Carvalhaes (2018) é que os documentos não definam com clareza quais seriam as atribuições específicas da comissão própria de avaliação, sendo que por vezes, a avaliação institucional se confunde com a avaliação de curso.

Outro estudo empírico que surge pela necessidade de compreender o trabalho realizado no processo de avaliação interna da educação superior, foi realizado por Ferreira (2013), “Autoavaliação institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES”. Neste estudo também foi observado o trabalho realizado pelos membros da CPA, entretanto, as categorias priorizadas foram: à composição quantitativa e o tempo de permanência na categoria dos membros da CPA; à localização da CPA na estrutura organizacional, de modo a verificar seu grau de autonomia; e à metodologia utilizada pelas CPAs na condução do processo avaliativo. Segundo Ferreira (2013) estas categorias seriam variáveis que levariam a identificação das formas de organização do trabalho, e, como efeito, às possibilidades de resultados diversificados na autoavaliação. Os resultados apontaram para as dificuldades da CPA, entre elas: a) possuir um número reduzido ou muito extenso de membros e a constante rotatividade entre eles; b) um desequilíbrio na representatividade docente ser maior, enquanto a discente ser menor pelas dificuldades da participação dos alunos na comissão; c) as informações produzidas pela CPA não serem incluídas na reformulação dos PDIs.

O que os estudos de Ferreira (2013) e Carvalhaes (2018) apontam sobre o trabalho da CPA? Quais concepções de trabalho emergem dos resultados de pesquisas? As pesquisas apontam para uma visão restrita da tarefa realizada pelos coordenadores, do resultado material que é esperado pela comissão; dos procedimentos que devem ser seguidos e colocados em prática; das formas de organização e composição que pressupõem ser certa ou errada segundo as diretrizes do SINAES. Seriam as tarefas, os procedimentos, as técnicas, a melhor forma para compreender o trabalho da CPA?

Em geral, as categorias de análises apresentadas por Ferreira (2013) e Carvalhaes (2018) são válidas, pois descrevem em partes o trabalho prescrito, material e visível da CPA. Do ponto de vista da Ergologia as categorias são apenas limitantes, pois o trabalho não envolve somente o fazer, a ação, mas também o despertar para os acontecimentos cotidianos de quem trabalha, fazendo observar as questões mais subjetivas que se movem em direção aos valores, aos saberes provindo da teoria e das experiências na atividade laboral. Na pesquisa de Ferreira (2013) e Carvalhaes (2018), embora não dito nesses termos, ambos observaram a infidelidade do meio, não há estabilidade das tarefas, da organização, da rotina dos coordenadores da CPA. Tudo é muito variável e sofre influencias do lugar onde as CPAs atuam. Segundo Schwartz e Durrive (2010) aquele que trabalha descobre logo que o meio é infiel. Nesta constatação de que o meio de trabalho é sempre variável e imprevisto, portanto, de alguma forma infiel, são os trabalhadores que devem dar conta dessa infidelidade e acabam por mobilizar de suas capacidades, os recursos, além das escolhas a serem feitas, deixando de ser uma mera execução, mas um uso de si.

A abordagem ergológica permite compreender mais de perto o ponto de vista de trabalho por meio da *atividade* humana, com aprofundamentos sobre o que os avaliadores tem a dizer sobre seu trabalho, como a atividade de avaliar se constitui na própria história do trabalho. Pensar o trabalho da CPA, e em específico sua atividade, na perspectiva da ergologia é desafiante. Desafiante pela totalidade de saberes constituídos que permeiam a atividade do avaliador: o amplo campo educacional, a gestão institucional, a organização do trabalho pedagógico, a avaliação como instrumento da gestão, a ampla representatividade e subjetividades de pensamentos que circundam os valores manifestos e refutados pelo coletivo de trabalho.

## 3.3 Síntese parcial dos resultados

Nesta última seção a atenção recai sobre: (i) as principais tarefas e atribuições no trabalho do coordenador(a) da CPA; (ii) as condições materiais de trabalho na realização do trabalho; (iii) as dificuldades e conflitos que surgem do trabalho na comissão de avaliação.

*O que é especificamente o trabalho do coordenador(a) da CPA / Gerente de avaliação? O que ele(a) faz? Quais são as principais atribuições e responsabilidades neste cargo?*

As informações sobre as funções da Gerencia[[62]](#footnote-63) de Avaliação Institucional, que é a base operacional da CPA-UEG, estão disponíveis no website da UEG e no Projeto de Avaliação Institucional da UEG (UEG/GerAI/CPA, 2012, p. 5). As principais tarefas da Gerência de avaliação estão relacionadas ao objetivo de contribuir com:

[...] o desenvolvimento da qualificação acadêmica, científica e cultural da Universidade, contribuindo, desse modo, para ampliar e diversificar sua inserção regional, nacional e internacional. Contribui, ainda, para o planejamento acadêmico e administrativo da Universidade, ao identificar estratégias, instrumentos e ações institucionais necessárias para a formulação de políticas de mais largo alcance, além de fornecer subsídios para a necessária prestação de contas à sociedade. (UEG/GerAI/CPA, 2012).

A Gerência de Avaliação Institucional (GerAI) é órgão da Reitoria, vinculado ao Gabinete do Reitor e a ela compete “o desenvolvimento da qualificação acadêmica, científica e cultural da Universidade” e “contribui, ainda, para o planejamento acadêmico e administrativo da Universidade (UEG/GerAI/CPA, 2012). Para atender este objetivo, compete à Gerência de Avaliação Institucional as seguintes atribuições:

Planejar, desenvolver, coordenar e supervisionar a execução da política da Avaliação Institucional;

Sistematizar os processos de avaliação interna e externa;

Prestar informações da instituição junto a DEAS-INEP, sempre que solicitado;

Prestar informações sobre a avaliação institucional aos órgãos local e nacional, sempre que solicitado;

Constituir comitês especiais temporários para realizar estudos de interesses da avaliação institucional;

Promover a sensibilização da comunidade para o processo avaliativo;

Acompanhar e sugerir revisões nos documentos diretivos da UEG, adequando-os quando necessário às realidades socioeducativas;

Coordenar e acompanhar o processo de recredenciamento da Universidade;

Acompanhar os processos avaliativos dos cursos de graduação e pós-graduação junto aos órgãos avaliadores para subsidiar os cursos na melhoria de suas estruturas;

Disseminar informações educacionais e avaliativas, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações; e

Divulgar relatórios com o resultado das avaliações;

Participar do processo de aplicação das ações saneadoras das não conformidades diagnosticadas no relatório de avaliação institucional;

Realizar outras atividades correlatas e outras atribuições que lhe forem conferidas pelo Reitor ou Pró-Reitor ao qual está vinculado.

(Website, UEG, disponível em: http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1301\_atribuicoes\_da\_gerencia. Acesso em: 01 jul. 2021).

Há uma extensa lista naquilo que é solicitado da Gerência de avaliação. Suas principais atribuições estão vinculadas aos procedimentos técnicos que regulam o ciclo do processo de avaliação: planejamento - sistematização de dados – sensibilização acadêmica – divulgação de informações e relatório. Contudo, como afirmaria Durrive (2010), a lista é muito limitada para descrever tudo aquilo que realmente o trabalho demanda das pessoas.

Falar sobre o seu trabalho para além das atribuições técnicas foi uma das dificuldades identificadas na pesquisa empírica. Interrogado sobre o porquê da resistência em falar da atividade no trabalho, Durrive (2010, p. 297) levanta duas hipóteses. A primeira é que a vida é sempre mais rica do que a linguagem que dispomos para verbalizar sobre as coisas. Numa comparação, Durrive (2010) exemplifica que basta observar os fatos intensos que ocorrem a nossa volta, dificilmente falamos com riqueza de detalhes aquilo que sentimos ou queremos expressar. Outra razão apontada por Durrive (2010) trata de acautelar-se da ‘exposição’ de si a outrem. Desta forma, é mais fácil falar sobre o codificável: as instruções, os procedimentos, os meios colocados à disposição, pois tudo isso não diz respeito ao outro, pessoalmente. Em particular nesta pesquisa, crê-se ainda que o questionário é um instrumento de pesquisa que não permite apreender as sutilezas e nuanças que envolvem a atividade.

Prosseguindo com as análises, verificou-se que os participantes, ao serem questionados sobre suas principais atribuições e responsabilidades a cargo da CPA, retomam as representações clássicas do trabalho amparadas pela racionalidade e técnica, ou seja, o trabalho compreendido como aplicação dos procedimentos (embora o trabalho real seja sempre mais intenso que as suas prescrições).

Todavia, ressalta-se que o *locus* desta pesquisa teve como objetivo alcançar os coordenadores da comissão alocados nos Câmpus e unidades da UEG. Sobre a escolha dos coordenadores da CPA lotados nos campi, a pesquisa de Botelho (2016) afirma que a GerAI não tem critérios normatizados, deixando por conta dos gestores de cada câmpus. Os cargos são feitos por indicação dos campis que encaminham à GerAI os nomes aprovados naquela comunidade e esta, por sua vez, encaminha à Reitoria para a elaboração de portaria de nomeação. Todavia, sobre os coordenadores que servem de apoio à gerência de avaliação, não identificou-se no Projeto de Avaliação (UEG, 2014) as atribuições específicas destes cargos.

A principal função dos coordenadores da CPA/UEG nos Câmpus parece estar vinculada ao processo de sensibilização da comunidade acadêmica, como menciona os Representantes 2 e 5:

**Representante 2 da CPA/UEG -** Segundo me lembro, eu deveria publicizar o período de avaliação e mobilizar o público alvo a partir da conscientização da importância da avaliação para o futuro da instituição. Como tarefa executada, busquei mobilizar em favor da avaliação os colegas de trabalho e os docentes da unidade onde eu trabalho. Fiz visitas em salas de aula e estabeleci conversação com os alunos via aplicativos como o ZAP (Representante 2, 2021).

**Representante 5 da CPA/UEG -** Na época que fui avaliador no cargo de CPA, as minhas atribuições seriam procurar convencer os acadêmicos da importância da avaliação e divulgar esta ferramenta no Câmpus. As minhas tarefas nesta função [era] realizar visitas praticamente diárias nas salas com a intenção dos acadêmicos responderem o questionário e uma vez em cada semana levar os alunos no laboratório de informática para responder esta ferramenta (Representante 5, 2021).

Os *Representantes 2 e 5*, já exonerados do cargo de coordenação da CPA/UEG, relacionam suas principais atribuições ao processo de: (a) “publicizar o período de avaliação”; (b) “mobilizar o público alvo”; “mobilizar [...] os colegas de trabalho e os docentes da unidade”; “convencer os acadêmicos da importância da avaliação”; e “divulgar [a autoavaliação] nos Câmpus”. Para isso, o *Representante 5* complementa que realizava visitas “diárias nas salas” e conduzia os alunos ao laboratório de informática” com o propósito deles responderem ao questionário.

A *Representante 1*, que ocupou cargos de coordenação nos Câmpus e foi assessora da Gerência de Avaliação/UEG, realça a atividade de sensibilização junto aos Câmpus e aos gestores:

**Representante 1 da CPA/UEG -** Enquanto Assessora da Gerência de Avaliação, tinha como atribuição principal articular junto aos Câmpus o processo avaliativo e auxiliar na elaboração do Relatório Geral. A cada reunião dos gestores, quando se abria espaço, tinha como missão a conscientização sobre a importância do processo avaliativo como principal ferramenta para o planejamento da gestão (Representante 1, 2021).

O envolvimento dos gestores no autoconhecimento institucional é indispensável para o fortalecimento da cultura de avaliação. No documento *Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições* (CONAES), a autoavaliação tem como principal objetivo produzir conhecimentos, ou seja, por em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição para que o gestor possa analisar as decisões e reagir diante das adversidades de modo a fortalecer a relevância científica e social de suas atividades e produtos (BRASIL, 2004). Pode-se sustentar que as decisões administrativas devem tomar por base os relatórios construídos pela CPA e que esse instrumento tem peso preponderante para a universidade, conforme Belloni (1996, p. 52) nos afirma: “concebe-se a avaliação da educação superior como um processo sistêmico e institucional que tem dois objetivos básicos: o autoconhecimento e a tomada de decisão”. Portanto, se a autoavaliação não for válida para a tomada de decisão, sua utilidade acaba por denotar pouca eficácia.

Os *Representantes 6 e 4* da CPA/UEG, com um tempo de experiência, respectivamente, entre 4 a 10 anos no cargo, associam outras funções relacionadas ao cargo:

**Representante 4 da CPA/UEG -** O trabalho do coordenador é amplo e complexo; deve-se estudar bastante os documentos e normas para o ensino superior; coletar dados; participar da elaboração dos instrumentos; compartilhar e analisar os resultados; enviar os resultados para a administração e orientar mudanças, outros cenários possíveis indicados pela avaliação. Além disso, deve-se também elaborar relatórios sobre o processo e divulgar os resultados nos meios acadêmicos (Representante 4, 2021).

**Representante 6 da CPA/UEG -** [lembro de] Algumas. Propor o processo contínuo de avaliação, não somente no período de preenchimento dos questionários; repassar os resultados para outros departamentos de gestão da UnU, para tomada de decisões; usar a AI como provedor de busca de melhorias a partir do que é apontado nesta (Representante 6, 2021).

Sobre suas principais atribuições no cargo da CPA, os *Representantes 4 e 6* acrescentam as etapas de planejamento da autoavaliação, as quais envolvem: (a) o estudo dos documentos e das normas para o ensino; e (b) participação na elaboração dos instrumentos de autoavaliação. O *Representante 6* reforça que o processo da avaliação deve ser contínuo, o que inclui um envolvimento em todas as etapas da autoavaliação (e não somente no período de preenchimento dos questionários). Outra etapa citada pelos *Representantes 4 e 6* diz respeito ao processo de divulgação das informações e produção do relatório de AAI, os quais incluem a missão de: (c) “enviar os resultados para a administração e orientar mudanças”; “repassar os resultados para outros departamentos de gestão da UnU”; e (e) “elaborar relatórios [de autoavaliação] e divulgar os resultados nos meios acadêmicos”.

*O que é mais difícil no trabalho da CPA? Quais problemas, conflitos podem surgir durante o trabalho da comissão?*

Nas análises sobre a representação daquilo que se faz no cargo da CPA vimos ressurgir as normas antecedentes, isto é, o olhar do ‘enquadramento’ do trabalho por via das suas regras, do codificável. Na perspectiva ergológica, o conceito de normas antecedentes pode ser entendido como uma ampliação da noção de trabalho prescrito. Ambos os conceitos “remetem ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado” (ALVAREZ e TELLES 2004, p. 72 apud PRANGE, 2011). Deste modo, as normas antecedentes abarcam o saber do ofício construído historicamente – saber que é patrimônio conceitual, científico e cultural derivado da experiência acumulada -, e também os valores, não somente os financeiros, mas também os relacionados ao bem comum, “que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo” (ALVAREZ; TELLES, 2004, p. 73).

Identificar os problemas, os conflitos, as dificuldades, ou ainda o ponto de defasagem encontrada pelos ergonomistas entre o trabalho prescrito e o trabalho real, carrega o pressuposto de que o aspecto formador do trabalho depende tanto das articulações vivenciadas pelas exigências normativas do trabalho (*uso de si por outros*) da instituição social do qual os avaliadores fazem parte, como também de uma complexa rede de relações e intencionalidades dos sujeitos envolvidos no plano micro da atividade (*uso de si por si*). Por conseguinte, a questão sobre as dificuldades e conflitos no trabalho é uma proposta para se compreender e problematizar o que se passa no trabalho concreto, no trabalho *vivo* (no sentido atribuído por G. Canguilhem).

Quando indagados sobre as principais dificuldades, problemas ou conflitos que podem surgir na situação de trabalho, os participantes argumentam, a partir de diferentes perspectivas, indicando questões de ordem pragmática, técnica, relacional, aspectos de política interna na UEG até as questões mais amplas e subjetivas que envolvem a eficácia, a segurança, a credibilidade da avaliação institucional e a cobrança por resultados.

Um dos fios condutores que reverberam nas respostas diz respeito à falta de envolvimento do segmento acadêmico e falta de credibilidade no instrumento de avaliação, à medida em que esta não gera transformações ‘visíveis’ para os participantes. Nas palavras de alguns participantes:

**Representante 1 da CPA** - O mais difícil, diante de todos os conhecimentos que adquiri, e por fazer parte de um grupo nacional de pesquisadores sobre avaliação, é a falta de consciência para a importância dos Relatórios como instrumentos de planejamento e gestão. Os maiores problemas ou conflitos sempre foram lidar com a falta de conhecimento de gestores que deveriam ter por obrigação reconhecer os problemas que são revelados nos Relatórios e buscar soluções. O descaso dos gestores para com os resultados da avaliação são os maiores problemas vivenciados.

**Representante 2 da CPA** – [...] várias vezes a avaliação era questionada por indivíduos que entendiam que ela não impactava eficazmente. Havia desânimo de uma grande maioria, especialmente alunos.

**Representante 6 da CPA** - A falta de maior envolvimento e compreensão por parte do corpo discente.

**Representante 3 da CPA** - O mais difícil é transmitir segurança aos respondentes quanto ao anonimato dos respondentes bem como o envolvimento dos mesmos ao processo.

Os representantes mencionam que o mais difícil no trabalho é a falta de envolvimento dos segmentos acadêmicos. A *Representante 1 da CPA* considera que o maior problema “sempre foi lidar com a falta de conhecimento de gestores que deveriam ter por obrigação reconhecer os problemas que são revelados nos Relatórios e buscar soluções”. A conscientização dos gestores para a importância dos Relatórios da CPA enquanto instrumentos de planejamento e de gestão são debates recorrentes na literatura especializada sobre a utilidade e os impactos da autoavaliação. Ainda que a CPA não seja o órgão diretamente responsável pelas mudanças na instituição (apenas subsidia o processo), a natureza do seu trabalho é associada à proposta de transformação e melhoria da qualidade institucional em seus níveis pedagógico, político, administrativo, financeiro, de infraestrutura, entre outros. Compete à gestão, sobretudo na representatividade do Reitor, traduzir os resultados da avaliação em ações concretas e mediadas na IES.

À vista disso, colocar a dificuldade do trabalho no “descaso dos gestores para com os resultados da avaliação” tem seus efeitos na própria eficácia e utilidade do trabalho da comissão de avaliação, assim como também reflete no grau de envolvimento da comunidade que faz um julgamento valorativo do instrumento de avaliação consoante a devolutiva dos resultados, como justifica a *Representante 4 da CPA*:

**Representante 4 da CPA** – [...] A participação cai à medida que o estudante percebe que muitas das decisões de gerência e de revitalização do prédio depende da administração central, e não da unidade local. Há uma certa descrença em relação aos resultados da avaliação que mostram a necessidade de investimentos que nunca são atendidos, em anos... Os alunos de últimos períodos têm baixíssima participação pois não veem providências serem tomadas em 3 ou 4 anos. Isso ocorre também com os colegas professores e do administrativo. É difícil conseguir a adesão deles.

**Representante 6 da CPA** – O [problema] que havia era a cobrança por parte dos discentes da não tomada de decisões por parte da gestão (central e local), onde se cobrava da CPA a solução de algo, como se essa fosse responsável pela ação de melhoria estrutural prática.

A *Representante 4* atribui a falta de engajamento do corpo discente, docente e técnico-administrativo à medida em que estes percebem que suas demandas não são atendidas, o que leva a “uma certa descrença em relação aos resultados da avaliação [a falta] de investimentos que nunca são atendidos, em anos”. Na opinião da representante, quanto maior é o tempo na instituição, menor é a participação da comunidade nos processos avaliativos, “pois não veem providências serem tomadas em 3 ou 4 anos”. A *Representante 6* reforça a cobrança dos discentes por resultados que competem à gestão (central e local). A participante argumenta que a dificuldade no trabalho está relacionada à cobrança de soluções como se a CPA “fosse a responsável pela ação de melhoria estrutural prática”.

O desafio dos coordenadores de avaliação acaba ‘esbarrando’ em uma questão ainda mais complexa no trabalho do que a pouca participação da comunidade acadêmica no processo. Traduzir os resultados da avaliação em mudanças rápidas, perceptíveis e valorizadas por todos segmentos é um movimento, a depender do contexto, ‘quase impossível’ para o trabalho do coordenador. Primeiro, porque a avaliação institucional parte de uma concepção democrática de gestão onde prevalece o diálogo e a busca por consenso entre os segmentos com valores e interesses plurais. Apesar de significativo e progressivo, esta prática confere uma certa morosidade em todo o processo avaliativo, pois depende do engajamento que vão da Reitoria aos discentes para imputar legitimidade. Segundo, porque nem sempre os problemas institucionais, identificados na autoavaliação e discutidos pela CPA, são fáceis de serem resolvidos, pois as mudanças defrontam com a liberação de recursos financeiros, mudanças nos regimentos internos, negociações entre câmpus e reitorias, entre outros. Salienta-se que a responsabilidade do avaliador finaliza com a discussão e divulgação dos resultados, cabendo aos órgãos competentes a tomada de decisão que pode ou não solucionar o problema identificado.

Um exemplo de como a falta de soluções acaba por tornar o trabalho do coordenador infeficaz parte de uma experiência vivenciada por mim. Em uma faculdade privada, onde desenvolvi a autoavaliação, os alunos sempre reclamavam da infraestrutura do prédio que iam da falta de sabonete nos banheiros até a reforma completa da sala de aula com novas carteiras, ar-condicionado, quadro, etc. Enfim, queixas relacionadas, sobretudo, à infraestrurutra. Como os problemas apontados sugeriam um maior investimento financeiro por parte da mantenedora, a liberação de recursos só foi feita após vários ciclos de avaliação que apontavam para o mesmo problema. Enquanto o problema não foi efetivamente resolvido, os alunos consideravam ‘ineficaz’ sua participação na autoavaliação porque não tinham suas demandas atendidas. Todavia, ainda que a longo prazo, as reclamações por meio da avaliação tiveram impactos positivos naquela instituição. O que fica de experiência é que o trabalho da CPA não pode ser ‘mensurado’ a curto prazo, pois há muitas demandas que a autoavaliação só permite sanar em períodos mais extensos. Por isso a importância da constante e ampla divulgação dos resultados por meio de diversas ferramentas, a fim de conscientizar a cultura da avaliação.

Outro elemento de dificuldade na realização do trabalho refere-se a emblemas considerados na comunicação entre os representantes da CPA com a gerência central.

**Representante 5 da CPA** - O mais difícil é a comunicação com Câmpus em Anápolis. Igual falei esta comunicação com o Câmpus em Anápolis foi precária muitas coisas ficaram sem explicação e nem eles sabiam explicar...

**Representante 4 da CPA** - O problema é apenas a maneira que a UEG central está fazendo... [na condução da autoavaliação].

O *Representante 5* retoma as dificuldades de comunicação com o Câmpus central. Não há aprofundamentos sobre os impasses que provocaram o desgaste na relação entre a gerência central e alguns coordenadores de unidades. Todavia, ao contactar os coordenadores dos câmpus fui informada verbalmente sobre algumas das dificuldades enfrentadas pelas unidades da UEG no período de pandemia que podem ter repercutido na relação entre a gerência de avaliação e os representantes de câmpus.

Um dado identificado nesta pesquisa é que parte dos representantes da CPA alocados nos câmpus, até o ano de 2020, estariam na função de docente com vínculo temporário. Segundo o Relatório Geral de AI (UEG, 2019), a UEG conta com docentes e técnicos administrativos do quadro efetivos e também do quadro de contratos temporários. Até o ano de 2019, a composição do regime de trabalho docente está apresentada no Quadro 05:

Quadro 8 - Docentes da UEG em 2019

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Docentes** | **Pós-Doutores** | **Doutores** | **Mestres** | **Especialistas** | **Total** |
| Efetivos | 99 | 327 | 323 | 227 | 976 |
| Temporários | - | 36 | 182 | 486 | 704 |
| Total | 99  | 363  | 505  | 713 | **1680** |
|  |  |  |  |  |  |

Fonte: Gerência de Gestão de Pessoas da UEG. Disponível no Relatório Geral de Avaliação (UEG, 2019).

Pelos dados, observa-se que, do quadro total de docentes (1680), 976 (ou 58%) docentes possuem vínculos efetivos e outros 704 docentes (ou 42%) possuem vínculos de trabalho temporários. O que leva a deduzir que quase metade do quadro docente, até 2019, possuía contrato temporário na instituição.

Com a Reforma Administrativa do Estado de Goiás, pela Lei nº 20.748/2019, o governador, Ronaldo Caiado, emitiu o Decreto n. 9.737, de 27 de outubro de 2020, que estabeleceu medidas de racionalização de gastos com pessoal e outras despesas correntes e de capital na administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e nas empresas estatais dependentes. E, pela Lei n. 20.748, de 17 de janeiro de 2020, estabeleceu, ainda, a organização administrativa do Poder Executivo, encaminhando mudanças na organização administrativa básica e complementar da Universidade Estadual de Goiás. Em seguida, sanciona a Lei n. 20.918[[63]](#footnote-64), de 21 de dezembro de 2020, que proibiu a contratação de temporários. A legislação citada acaba por revogar os vínculos temporários. Isto repercutiu na organização administrativa da UEG, resultando em demissões dos representantes com vínculo temporário na coordenação da CPA alocado nas UnUs.

Na coleta de dados, contactamos, via e-mail institucional, 44 (quarenta e quatro) Unidades Universitárias da UEG. Destas, 22 (vinte e dois) UnUs responderam ao e-mail. Dentre as respostas, 8 (oito) trouxeram informações que confirmam os impactos do redesenho da UEG na atividade de coordenadores da CPA:

**Unu 4** - Esta Unidade não possui [coordenador da CPA] desde 2019, após o início da reestruturação da Universidade.

**Unu** **5** - A CPA ficou apenas no meu nome por questões burocráticas. Quem executava era um professor temporário que já foi demitido.

**Unu** **7**- [...] no momento não tenho quem responda pela CPA. Somos poucos aqui e os efetivos estão em coordenações, ou com carga horária completa. A representante saiu da Unidade e estamos analisando aqui, quem poderá assumir essa responsabilidade [...].

**Unu** **17** – [não tem coordenador da CPA]. Com a demissão dos temporários sobraram eu e mais um professor efetivo e 3 no administrativo, e o pessoal do administrativo entrou em 2017.

**Unu** **18** –Ele (o coordenador da CPA) não faz mais parte do quadro (efetivo).

**Unu** **20** - Na Unidade não existe mais a comissão pelo fato de não termos professores efetivos disponíveis e nem servidores que possam atender às solicitações da CPA.

**Unu** **21** - a Unidade não possui coordenadora da CPA, visto que não temos o quantitativo de professores para a função.

**Unu** **23** - Com a reforma que ocorreu na UEG em 2020, não temos mais membros da CPA no âmbito das Unidades. Acredito que eles devem estar sendo designados por câmpus [...].

Nas respostas enviadas pelas UnUs, 8 (oito) unidades informaram não ter um representante ou coordenador da CPA no Câmpus ou na Unidade. Ressalta-se que a lista disponibilizada no Relatório Geral de Avaliação Institucional identifica 42 (quarenta e dois) representantes da CPA dos Câmpus até o ano de 2019. Entre as justificativas apresentadas, foi mencionado que não há representante da CPA: (1) em razão da reestruturação da UEG, não há pessoal efetivo suficiente para preencher o cargo; e (2) a CPA era conduzida por professores temporários, com a demissão no processo de reestruturação, os cargos não foram preenchidos. As respostas enviadas pelas Unidades confirmam que parte dos cargos de coordenação da CPA eram preenchidos com docentes temporários que foram destituídos em função da reestruturação da UEG, iniciada com a Reforma Administrativa do estado de Goiás de 2020, sancionada pela Lei nº 20.748/2019.

Todavia, a dificuldade de representatividade da Comissão de Avaliação Institucional nos Câmpus interiorizados tem precedentes na história da UEG. Segundo Botelho (2016), há dois momentos históricos distintos da CPA/UEG: o primeiro, quando da sua criação, na adesão da Instituição ao SINAES, como mera formalidade; e o segundo, em 2010, com uma nova constituição e a revogação das resoluções anteriores e trabalho efetivo, a partir de 2011 (BOTELHO, 2016; CAMPOS, 2019).

No primeiro momento de criação da CPA (2004 – 2010), Botelho (2016) não identificou registro da atuação das CPAs alocadas nas unidades, já que a comissão não era vista como a responsável pela condução do processo avaliativo, uma vez que ele era desenvolvido no formato de pesquisa ação, coordenado pela CAAI, com participação efetiva dos NAIs. Assim, a autora considera a primeira participação da CPA (2004-2010) como uma comissão fictícia, constituída apenas para formalização legal em atendimento à legislação, contudo, a AAI foi desempenhada pela CAAI.

Neste período, Botelho (2016) critica o referencial teórico-metodológico utilizado porque considera que o Programa de Avaliação Institucional (PAI) não emergiu dos agentes internos e da coletividade, mas, sim, de assessoria externa contratada para elaborá-lo e conduzi-lo. A autora enfatiza que, uma vez tomada a decisão de aderir ao SINAES, a legislação deveria ser cumprida e avaliação interna deveria ser pensada e executada pela CPA e não pela equipe externa, conforme anteriormente mencionado. Discorda, também, da “[...] interpretação da comissão [...] de que o pesquisador deveria estar isento de relações políticas, entendendo que cada um tem o seu papel. Com isso, os seus membros declaravam-se isentos do pertencimento à CPA” (id. ibid., p. 184). Além disso, a CPA deveria ser a responsável direta pelo processo avaliativo, no entanto, essa exigência foi descumprida, com conivência dos agentes envolvidos: gestores, pesquisadores da CAAI e membros da CPA.

Num período posterior (2011 – 2019), a CPA passa a ser dirigida pela GerAI, que então passa a conduzir todo o processo de autoavaliação. Nesse novo modelo, a CPA/UEG e a Gerência de Avaliação Institucional constituem-se no setor institucional executivo operacional da UEG (Relatório CPA/UEG, 2012). No ano de 2012, nomea-se os Coordenadores de Avaliação Institucional Interna e Externa e Assessorias, integrantes da Gerência de Avaliação Institucional. Também, dos professores representantes da Comissão Própria de Avaliação da UEG CPA/UEG nas UnUs/UEG. Como já mencionado, o titular da GerAI é selecionado pelo processo de meritocracia do estado de Goiás, a equipe que compõe a GerAI é indicada pela gerência e nomeada pelo Reitor, assim como os representantes da administração central na CPA, após indicação de seus superiores imediatos.

A crítica identificada nesta pesquisa trata do distanciamento entre os Coordenadores de Avaliação Institucional Interna, integrantes da Gerência de Avaliação Institucional, dos professores representantes da Comissão Própria de Avaliação da UEG CPA/UEG nas UnUs/UEG. É neste contexto que situamos a crítica feita pelos *Representantes 5 e 4* ao mencionarem a dificuldade da comunicação e o *modus operandi* do processo de avaliação.

Outros pontos emblemáticos identificados na pesquisa empírica, que põe em movimento o debate dos valores no interior da própria *atividade* da CPA/UEG, pode ser analisado na entrevista concedida pela professora Maria Esperança, integrante do primeiro Núcleos de Avaliação Institucionais (NAI’s), na UEG, de 2002 a 2011. Neste processo, a professora explicita a contínua renormalização e disputas que ocorreram na transição dos trabalhos da AI daquele período para a fase posterior, colocando em xeque as mudanças paradigmáticas do *modus operandi* do processo de avaliação.

O marco de institucionalização da avaliação na UEG ocorreu, à época, em meio ao processo de expansão das suas unidades. Essa expansão, segundo a professora Maria Esperança (informação verbal[[64]](#footnote-65)), foi muito criticada porque as “aberturas de novas unidades estariam na contramão do processo histórico neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso que incentivava a educação privada”:

Já aquela época, a questão do estado mínimo aparecia claramente, e o Fernando Henrique Cardoso vai investir na educação fundamental. E então para o ensino superior vai prevalecer políticas para instituições privadas. Nesse período, foi o tempo que mais se abriu ensino superior privado no Brasil. E o governador Marconi Perillo à época e o Prof. José Ezecias, eles foram na contramão da história. [...] e eles pensaram que deviam sim abrir inúmeras unidades, como de fato fossem abertas, ainda que começassem com problemas bastante sérios, como instalações, professores, etc., Mas para fechar uma unidade da UEG seria muito difícil politicamente, porque os políticos não aceitariam facilmente o fechamento de uma unidade da UEG (Profª Maria Esperança, 2021).

Com a expansão das unidades em andamento, a avaliação institucional naquele período foi importante porque:

[...] a avaliação levantava os problemas que as unidades tinham, esses problemas eram levados para assembleias, e os recursos eram discutidos, a aplicação dos recursos eram discutidos em função da priorização de uma assembleia em que se discutia os problemas. Quer dizer, onde é que nós vamos investir? Temos esses problemas na unidade tal, esse aqui, esse aqui. O que é prioritário nesse momento com os recursos que nós temos. Professo JE e o Professor AF participavam juntos com os vices reitores (Profª Maria Esperança, 2021).

Identificar os problemas apresentados nas unidades e discutir a alocação de recursos financeiros foram dois pontos a serem discutidos e trabalhados durante o período de expansão da UEG no processo de AAI. O próximo passo foi estruturar, desenhar e organizar o processo de AI levando em consideração as idiossincrasias e distância das unidades. Para isso, criou-se os Núcleos de Avaliação Institucionais (NAI´s), cuja primeira iniciativa foi priorizar a qualificação do quadro docente por meio dos cursos de especialização na área de avaliação:

[os docentes da UEG] fizeram uma especialização na área da avaliação, tendo como fundamento a visão de totalidade da universidade. A Prof.ª Iria Brzezinski iniciou o curso de especialização em avaliação institucional. Este curso abrangia o que é uma universidade, o que era o ensino superior, a importância do ensino superior na UEG, foi um curso bem abrangente. E nesse curso foi trabalhado a avaliação institucional, a importância dessa avaliação enquanto uma avaliação democrática que fosse devolvida os resultados para cada unidade e depois discutidos os recursos para poder essas unidades irem se constituindo e construindo uma qualidade de educação. [...] os problemas que ela [a UEG] tinha, eram resolvidos e discutidos coletivamente, com as demais unidades, em uma assembleia, que era realizada anualmente. (...) Era um questionário imenso, que avaliava as opiniões dos professores, alunos, servidores, ou seja, contemplava todos aqueles que trabalhavam na unidade [...] (Profª Maria Esperança, 2021).

Nos relatos, a professora Mª. Esperança destaca as bases paradigmáticas que embasavam o trabalho na AI, as quais amparavam-se nos princípios da participação democrática, com a discussão dos resultados feitos de maneira coletiva, buscando incluir uma visão ampla da universidade, o que considerou fundamental para firmar as bases e os fundamentos que norteariam a UEG:

[...] Ela foi uma avaliação quantitativa qualitativa e de resoluções discutidas e democráticas (...). Principalmente na discussão no que é que nós vamos implementar coletivamente? Aonde é que nós vamos investir? Quais são os nossos maiores problemas no momento? O que fazer para poder qualificar cada vez mais essa universidade. Então esse período foi fundamental, foi o período onde se fincaram as bases, os fundamentos da UEG. (...). (Profª Maria Esperança, informação verbal, 2021).

Contudo, com a mudança de Reitoria e, por conseguinte, da metodologia de trabalho adotada até então pelo grupo de trabalho da professora Maria Esperança, fica explícito que, em certo sentido, o indivíduo se engaja no trabalho a partir de uma complexa rede de relações e intencionalidades dos sujeitos envolvidos no plano micro da atividade. Nesse ponto, a sequência da narrativa efetuada por essa mesma professora é emblemática:

[com a mudança de Reitoria] essa avaliação democrática foi desmontada pelo [novo] reitor (...) ele [o novo reitor] achava que era uma avaliação muito cara. (...) Para a gente foi muito duro, muito decepcionante, muito triste, ver uma avaliação institucional que era uma avaliação institucional científica, que era feita por meio de pesquisa, se transformar em uma avaliação positivista com 10 questões. Tudo passou a ser resolvido então nos gabinetes. A participação de coordenadores e professores foi totalmente cortada. Então eu penso que [...] é de suma importância para que as pessoas saibam que a UEG, na sua constituição, foi uma instituição que prezou a democracia, o coletivo e a participação. Tanto é que eles [os gestores] não publicaram nossos últimos relatórios, eles pegaram os dados e fizeram simples planilhas. Quer dizer, passamos a ter uma avaliação puramente positivista quantitativa (Profª Maria Esperança, informação verbal, 2021).

Vimos no capítulo dois que conduzir uma avaliação que atenda ao paradigma Naturalista envolve alguns valores de base: (a) sua organização passa pelas reivindicações, preocupações e interesse de todos os grupos envolvidos; (b) sugere uma metodologia hermenêutico-dialética pela qual diversas construções, preocupações e questões possam ser interpretadas, debatidas e viabilizadas por um consenso coletivo, cujo resultado culmina numa política de negociação. É com base nesses pressupostos que a declaração da professora Maria Esperança considera ter alcançado um bom trabalho democrático, ressaltando que “[...] a UEG, na sua constituição, foi uma instituição que prezou a democracia, o coletivo e a participação”. Desmontar esses pilares foi recebido por ela como algo “muito duro, muito decepcionante, muito triste” ao confrontar-se com uma metodologia de trabalho considerada “puramente positivista quantitativa”, desenvolvida sem a participação de coordenadores e professores: “Tudo passou a ser resolvido então nos gabinetes”.

*Poderia relatar um pouco sobre suas condições de trabalho. Se é concursada, se tem suporte material (infraestrutura), se recebe um ‘salário’ ou carga horária adequada.*

A última questão deste capítulo buscou identificar as condições gerais de trabalho da coordenação de avaliação. Sobre a infraestrutura e remuneração de trabalho oferecidos aos coordenadores da CPA/UEG, cabe reforçar as diferenças na composição dos cargos de *Gerência de avaliação* e *Representantes da CPA dos Câmpus*.

A criação da Gerência de Avaliação Institucional ocorre mediante a reforma administrativa, Lei n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, em especial da estrutura organizacional complementar da Universidade Estadual de Goiás no âmbito do critério de meritocracia, Decreto n. 7.275, de 04 de abril de 2011:

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* [...] (GO DECRETO Nº 7.275, 2011).

No mesmo ano do decreto, o titular da GerAI é selecionado pelo processo de meritocracia do estado de Goiás, a equipe que compõe a GerAI é indicada pela gerência e nomeada pelo Reitor, assim como os representantes da administração central na CPA, após indicação de seus superiores imediatos. Desta forma, a partir de 2011, a autoavaliação passa a ser coordenada por um agente escolhido por um processo seletivo externo. A seleção da gerência passou por algumas críticas. Como relata Campos (2019), embora a aprovação do gerente se dê na última etapa do processo por meio da entrevista, da qual um gestor interno da UEG participa como membro da banca de avaliação dos candidatos aprovados nas fases anteriores, considerada que a gerência acaba sendo um processo externo porque o gerente de avaliação é selecionado pelo programa de meritocracia do governo do estado, o que fere os princípios que regem a Universidade, especialmente a sua autonomia e, também, a necessária autonomia da CPA (CAMPOS, 2019, p. 150).

Assim, a condução do processo de autoavaliação na UEG se dá por parte da GerAI, que, por sua vez, preside a CPA. Todavia, o Relatório de Autoavaliação explicita que a composição do documento é “resultado dos trabalhos de autoavaliação institucional, realizado pelos *representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em todos os Câmpus e na Administração Central da Universidade Estadual de Goiás* (UEG)” (GerAI, Relatório CPA/UEG, 2019, p. 7, grifo meu). Ficando sob a responsabilidade da Gerência de Avaliação Institucional a redação final do Relatório.

Já os representantes dos campi na CPA são indicados pelos diretores e são, assim como a gerência, nomeados pelo Reitor. Todas as nomeações são oficializadas por meio de Portaria. Entretanto, não há critérios pré-estabelecidos para a nomeação dos representantes da CPA. Na pesquisa empírica de Botelho (2016), a autora buscou estabelecer quais seriam os critérios utilizados para a escolha dos coordenadores lotados nos campi, e chega aos seguintes resultados:

Segundo relatos dos respondentes [representantes da CPA], as escolhas, em sua maioria, passam pela aprovação da Congregação mediante critérios como: indicação do diretor; titulação de mestre ou doutor; conhecimento sobre avaliação institucional; experiência; envolvimento com as pessoas; ser docente efetivo; ter afinidade com pesquisas, gráficos e análise de dados; indicação dos colegiados dos cursos; ter disponibilidade para viagens, tendo em vista que, com frequência, acontecem reuniões da CPA em Anápolis; ter compromisso com a instituição; ter habilidade na produção de texto; cumprir os prazos e ter aproximação com o planejamento e com a avaliação institucional (BOTELHO, 2016, p. 189).

A pesquisa de Botelho (2016) demonstra alguns dos critérios usados na função de coordenador, entre eles, “exige um perfil adequado a um avaliador, que tenha experiência com a atividade, envolvimento em pesquisa acadêmica e seja, acima de tudo, motivado para o trabalho avaliativo por afinidade pessoal com a própria temática” (BOTELHO, 2016, p. 191).

Interessante observar que há pontos em comum entre os critérios de seleção dos representantes da CPA, apresentada por Botelho (2016), com as habilidades, conhecimentos, e competências apontadas pelos representantes na (seção 2.4) desta pesquisa. Na opinião dos participantes deste estudo, os saberes e habilidades que os possibilitaram a ocupar o cargo de coordenador da CPA e realizar os trabalhos com a autoavaliação convergem com os de Botelho (2016) ao mencionarem: (a) o conhecimento e afinidade da/com a avaliação institucional; (b) bom envolvimento com as pessoas; (c) cumprir com os prazos; (d) ter habilidade na produção de texto; (e) ter compromisso com a instituição. Deste modo, os critérios de seleção dos representantes da CPA não se desvencilham da formação e qualificação valorizadas coletivamente para o trabalho com a autoavaliação.

Dando continuidade à questão inicial, os participantes que ocupam o cargo de Gerência da Avaliação, consideram satisfatórias as condições de trabalho (infraestrutura, carga horária, remuneração) na realização das suas funções:

**Presidente 1 da CPA/UEG** - Apoio Total – sala própria, equipe de assessoria, computadores/notebooks para cada membro da CPA, acesso aos meios de comunicação, equipes de informática e de comunicação, material gráfico de forma digital e impressos, acesso a meios de transporte para viagens etc.

**Presidente 2** **da CPA/UEG** - Sou professora efetiva da UEG e na gerência de avaliação institucional havia uma estrutura física (sala, equipamentos, servidores) para o apoio as atividades desta gerencia. Recebemos carga horária e gratificação pela gerência de avaliação institucional. Sem a gerencia, somente na presidência da CPA ganhamos carga horária suficiente para realizar os trabalhos.

Os gerentes entrevistados consideram receber o apoio necessário para a realização do trabalho. Na parte de infraestrutura, afirmam receber: (a) sala própria; (b) equipamentos (notebooks/computadores); (c) recurso para material gráfico (digital e impressos); (d) recurso financeiro para locomoção entre as unidades; (e) apoio de servidores para as atividades da gerencia; e (f) carga horária suficiente para realizar os trabalhos. Compreende-se que com a instituição da gerência houve avanço nas condições de trabalho ao assegurar uma equipe de apoio interna com carga horária e metodologia de trabalho definida para curto, médio e longo prazos.

Rementendo a um período anterior à criação da Gerência, em 2011, os relatos da professora Maria Esperança indicam uma outra realidade do trabalho em relação aos docentes que prestaram assessoria entre os períodos de 2002 a 2010, nas comissões de avaliação institucional da UEG. Em 2002, foi criada uma comissão vinculada à Pró-reitoria de Graduação, instituída com a finalidade de conduzir o processo de implantação da avaliação institucional no âmbito da UEG. Neste ano, a UEG instituiu a Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI), vinculada ao Gabinete da Reitoria, formada por especialistas em educação, políticas educacionais e avaliação institucional, em novembro de 2002, com o objetivo de promover ampla discussão sobre avaliação das IES. Por meio desta comissão, a Profª. Maria Esperança participou como pesquisadora que integrava a comissão de avaliação institucional de assessoria do Gabinete da Reitoria para Assuntos Institucionais.

Indagada sobre as condições de trabalho naquela época, a professora (op cit.) relata que o grupo de professores externos, contratados para assessorar o Gabinete da Reitoria, possuía “contrato precário” de “vínculo celestista”, sem “plano de carreira”, com baixa remuneração. Mas justifica que “a Universidade estava começando, os recursos eram poucos, eles precisavam ser muitíssimos, muitíssimos bem administrados, para poder ir abrindo [unidades]”. A expansão quantitativa da Universidade acabava por refletir na baixa remuneração do quadro profissional, pois não havia recursos suficiente do Estado para a melhoria da remuneração. Além da remuneração, havia outras dificuldades como enfrentar “as estradas muito ruins” e “não tinha acomodação, não tinha hotel. Você ficava em lugares bem ruins, digamos assim”. Também considera ter tido limitações em algumas atividades devido a escassez de recurso: “tem coisas que você gostaria de fazer, mas não existe recurso, não existe possibilidade. Então você tem que trabalhar com aqueles recursos da melhor forma possível, e isso foi feito”. Mas, ressalta que o Reitor daquela época “facilitava tudo que era possível”.

Uma realidade do trabalho ainda considerada frágil foi relatada pelos *Representantes da CPA (2019-2021),* os quais consideraram que suas condições de trabalho (infraestrutura, carga horária, remuneração) seriam insuficientes:

**Representante 4 da CPA** - Sou efetiva, recebo uma carga horária de 4h semanais para essa tarefa, mas as condições de trabalho são precárias, acredito que não apenas na A.I. (avaliação institucional). O local onde trabalho não oferece lugar físico para orientação, meios e condições específicas para que todos respondam aos questionários. Outra coisa que atrapalho nosso trabalho na unidade é a incongruência de horários de trabalho. A administração central só atende chamadas e só está disponível para esclarecimentos ou outras demandas durante o dia; mas nossa unidade funciona principalmente à noite. As reuniões da CPA central são durante a manhã, período em que trabalho em outra instituição. Durante a coleta de dados no noturno – que se dá com os alunos – ficamos sem uma equipe de apoio para qualquer eventualidade. [...]Acredito que [a carga horária] não [é suficiente], pois foram retiradas 6h de trabalho. Anteriormente, nossa carga horária era de 10h.

**Representante 1 da CPA** - As condições de trabalho sempre foram precárias, tendo em vista um trabalho imenso para uma carga horária de apenas 10h mensais. No entanto, diante das várias funções exercidas e ainda, como pesquisadora, aquelas horas não alteravam a carga horária em termos de vencimentos, uma vez que eu já a ultrapassava mensalmente. Portanto, sempre foi um trabalho feito como voluntária, reconhecido apenas por uma Portaria.

**Representante 3 da CPA** – [são boas] as condições para realização do trabalho em relação a capacitação, envolvimento do grupo gestor. Quanto ao tempo/jornada é bem apertado uma vez que o relatório final exige atenção e cuidado e as atividades docentes concorrem ao mesmo tempo.

**Representante 6 da CPA** - Suporte material existe, mas, incipiente. O que se dispunha era: notebook, folders, cartazes, apoio da gestão. No sentido de complemento de carga horária havia uma ajuda no salário.

**Representante 5 da CPA** - Praticamente não tive suporte nenhum, no Câmpus central em Anápolis. Salário sim, tinha uma carga horária estabelecida.

**Representante 2 da CPA** - Era parte da carga horária do trabalho. Tive o suporte institucional.

Questionados se recebiam um salário ou carga horária para a realização das atividades da CPA, todos os representantes afirmaram receber uma carga horária equivalente a 10 (dez) horas semanais, mas, que foi reduzida para 4 horas, como relata a *Representante 4* “[...] anteriormente, nossa carga horária era de 10h, mas foram retiradas 6h de trabalho”, agora “(recebo uma) carga horária de 4h semanais para essa tarefa”. Acrescentaram ainda que a carga horária não é suficiente “tendo em vista um trabalho imenso” ainda mais “diante das várias funções exercidas e ainda, como pesquisadora, aquelas horas não alteravam a carga horária em termos de vencimentos, uma vez que eu já a ultrapassava mensalmente” (Representante 1). Para a *Representante 1*, o acúmulo de suas funções e trabalhos concomitantes à avaliação, fizeram-na considerar o cargo da CPA como um trabalho voluntário “... sempre foi um trabalho feito como voluntária, reconhecido apenas por uma Portaria”. Igualmente, a *Representante 3*, que considerou a relação carga horária e tempo de trabalho “bem apertado uma vez que o relatório final exige atenção e cuidado e as atividades docentes concorrem ao mesmo tempo”.

Sobre o suporte material e a infraestrutura necessária para a realização do trabalho, as opiniões divergem. A *Representante 4* associa a precarização do trabalho às instalações físicas do prédio que “não oferece lugar físico para orientação, meios e condições específicas para que todos (pudessem responder) aos questionários”. O *Representante 5* reconhece que houve suporte do Câmpus central em Anápolis na realização da autoavaliação. Já o *Representante 6* também sugere que o suporte material é “incipiente”, mas que dispunha de alguns itens básicos como: notebook, folders, cartazes e apoio da gestão. Por outro lado, os *Representantes 2 e* *3* consideraram satisfatórias as condições para realização do trabalho em relação a capacitação e envolvimento do grupo gestor.

As observações apresentadas pelos participantes sobre suas condições de trabalho não são colocações inéditas no campo da educação. Debater, deste modo, as condições de trabalho dos coordenadores da CPA têm relações mais profundas com a remuneração, intensificação e fragmentação do próprio trabalho docente.

Sobre o acúmulo de trabalho diante de uma carga horária tão reduzida, relatada pelos coordenadores, há um processo histórico de aumento das exigências que se fazem aos docentes para além do domínio de ensinar. O trabalho da CPA é um desses campos que demanda um número considerável de competências, saberes e procedimentos que não se encontram disponíveis na sua base de formação. Segundo elucidações de Esteve (1991), o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho, o que leva a considerar o excedente das atribuições como um “trabalho feito como voluntária”. A falta de infraestrutura, recursos financeiros e materiais acaba por fomentar o mal-estar e as dificuldades frente aos trabalhos da avaliação institucional.

As queixas dos coordenadores levam às conclusões semelhantes apontadas por Esteve (1991, p. 108): “A ideia que se repete [...] é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis”. Paradoxalmente, este desafio parece se revelar mesmo no quadro dos professores que possuem especializações em AI ou consideram ter as atribuições técnicas necessárias para ocupar o cargo. A dimensão da qualificação do trabalho coloca em movimento as prescrições e normas do trabalho. Todavia, o fundo sobre o qual esse trabalho é desenvolvido compõe aspectos estruturais e políticos que precisam ser refletidos mais profundamente de modo a viabilizar a valorização profissional.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo *compreender a atividade de trabalho do coordenador no âmbito da Comissão própria de avaliação (CPA), considerando as normas e os saberes enquanto elementos constitutivos da atividade do avaliador*. Para o alcance do objetivo aqui proposto, percorremos os marcos político-histórico da avaliação, em específico da avaliação interna, no âmbito da educação superior na política nacional e a trajetória da avaliação na UEG. Em seguida, focalizamos os marcos do campo teórico-epistemológico da avaliação que circunscreve os paradigmas norteadores para o trabalho do avaliador. Por último, procurando avançar no tratamento das questões que emergem na realização da tarefa do avaliador, desenvolvemos os fundamentos da Ergologia e as ferramentas conceituais que ajudaram na leitura da coleta de dados a partir de alguns conceitos, a saber: atividade, normas antecedentes (debate de normas), renormalização, saberes investidos, saberes constituídos, corpo-si e dramática de uso de si. O delineamento teórico aqui empreendido busca responder uma questão situada nas mediações de trabalho do avaliador e no aporte teórico da ergologia. A questão que se formula como problema central foi: *em que medida as normas e os saberes constituem o trabalho do coordenador da CPA?*

Para responder o problema central foi necessário um longo percurso metodológico com base nos instrumentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, pelas quais retomamos agora algumas das proposições importantes que permitiram chegar às vias de conclusões deste estudo. Antes da análise dos resultados, sintetizamos alguns dos pressupostos sinalizados durante o desenvolvimento dos capítulos.

No campo político, balizado no capítulo 1 desta dissertação, observamos que a avaliação institucional é uma política pública que se inscreve no campo burocrático do Estado. Este é um polo pelo qual a trajetória da atividade do avaliador articula-se às finalidades das reformas administrativas do Estado, das políticas de *acreditations* e *accountability* e da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

São nas políticas de *acreditations* e *accountability* que se localiza, de modo mais latente, o debate das políticas de avaliação, situadas no cerne do paradoxo entre o ‘controle’ e a ‘regulação’ do Estado, de um lado, e, a ‘prestação de contas’ e a ‘responsabilização’ da participação do campo educacional, de outro. Suscitadas na conjectura das Reformas administrativas, as práticas de *accountability* tende a ser sinônimo de novas formas de regulação, baseadas nos resultados que se propõem a substituir ou sobrepor as regulações burocrático-profissionais. Nesta prática, incluem-se os programas e sistemas de avaliação do desempenho das IES que acaba por consolidar uma cultura da busca por resultados. Tal cultura acaba por indicar o modo de agir ‘esperado’ do *profissional accountability* diante das novas exigências e expectativas de sua atuação, que se poderia denominar de ‘deveres’ e ‘responsabilidades’ em busca de assegurar a maior eficiência e eficácia na regulação dos serviços públicos; a redução de custos e a qualidade na prestação de serviço. Todavia, interpretar o fenômeno da *accountability* somente pelas lentes da administração pública acaba por ‘restringir’ as relações institucionais à fiscalização e imputação de sanções (SCHENEIDER, 2019).

Na contramão das políticas de regulação do Estado que predispunham do mecanismo da avaliação para responsabilização e prestação de contas dos agentes públicos, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) procurou ressaltar a avaliação interna enquanto dimensão interna na prática da *accountability* que corresponde às singularidades morais, éticas e profissional dos agentes da educação que, no anseio de cumprir com suas obrigações e responsabilidades, ou, por um “senso de responsabilidade” e “capacidade de dar resposta”, acabam por assumir as responsabilidades impostas. Desse ponto de vista, as ações dos ‘trabalhadores do campo’ são guiadas por princípios de virtude daqueles que se mostram disponíveis a se submeter ao processo de prestação de contas. Assim, como ressalta Schneider e Nardi (2019, p. 46), “a dimensão da prestação de contas figuraria, pois, como expressão da confiabilidade da sociedade na atuação dos agentes públicos”.

Com objetivos próximos àqueles apresentados pelo PAIUB, a UEG também aderi à autoavaliação como meio de fornecer subsídios para o trabalho administrativo e pedagógico da universidade. Como observado nos Relatórios de Avaliação e depoimentos da professora Maria Esperança, a instalação da primeira comissão de avaliação institucional da UEG foi criada em 2000 com o objetivo de assessorar o Gabinete da Reitoria para assuntos institucionais. Especialmente, devido a multicampia da UEG, cujas unidades eram espalhadas pelo interior do estado, a autoavaliação foi o principal instrumento usado para levantar as problemáticas das unidades. Destaca-se na constituição da autoavaliação uegeana a metodologia de trabalho, pela qual amparava-se nos princípios da pesquisa, da participação democrática, com a discussão dos resultados feitos de maneira coletiva, buscando incluir uma visão abrangente da universidade, o que foi fundamental para firmar as bases que norteariam a UEG em sua origem.

Compreende-se que no interior das universidades se consolidava os argumentos favoráveis à continuidade da avaliação institucional devido à continua expansão dos cursos e à necessidade dos gestores de construir meios capazes de diagnosticar e fortalecer as três frentes do ensino: frente política, frente pedagógica e frente administrativa. Deste modo, o campo de trabalho dos coordenadores de autoavaliação estavam com suas bases fincadas quando o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) passou a vigorar em 2004, tendo por finalidade, assegurar a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, Art. 1, §1).

No final da revisão de literatura apresentada no primeiro capítulo, observa-se que as fontes documental-histórica tem uma influência significativa na orientação da tarefa em termos de identidade do avaliador, missão, responsabilidades e normas éticas para o coordenador da CPA. Entre as características que constitui a identidade desse avaliador demarcamos: a) a compreensão do significado pedagógico da avaliação institucional, sua relevância como instância mediadora entre a avaliação do sistema e o autoconhecimento institucional; b) o conhecimento das dimensões administrativa, social e política que a avaliação institucional assume para estabelecer critérios válidos; c) a apreensão do sentido do trabalho coletivo e integrado aos diversos segmentos acadêmico; d) o conhecimento das diferentes técnicas avaliativas, a fim de adequá-las às finalidades da educação para uma efetiva intervenção no projeto político pedagógico da IES, nas ações docentes e da equipe gestora, enfim, na organização das metas e ações para a boa qualidade do ensino. Todas estas atribuições convocam a um saber profissional.

No capítulo 2, buscamos adentrar no segundo polo de consolidação do saber profissional do avaliador: o campo teórico-epistemológico da avaliação que circunscreve os paradigmas norteadores para o trabalho do avaliador. Neste polo, observou-se que o progresso teórico da avaliação, tanto nas esferas educacionais quanto na de gestão, consolida o campo do trabalho do Coordenador da CPA. Todavia, trata-se de um campo em conflitos permanentes na busca por equalizar os paradigmas racionalistas e os paradigmas naturalistas que acabam por caracterizar as respectivas ontologias, axiologias, epistemologias e metodologias vivenciadas no trabalho com a avaliação. Fica evidente que as complexidades que surgem no trabalho do avaliador não estão situadas somente no campo político (das Reformas, Accountability, do Sistema de avaliação...), mas reverberam a contradição entre os dois paradigmas que não pertencem exclusivamente ao campo da avaliação, e, sim, da ciência, da política, da ideologia, em síntese, da vida em geral. Os paradigmas são, como diz Patton (1978, p. 203, apud SOBRINHO, 2003, p. 85), “uma visão de mundo, uma perspectiva geral, um modo de esmiuçar a complexidade do mundo real”. Visões que se intercruzam, se combinam e se complementam para o desafio teórico e prático da avaliação.

Observou-se que na perspectiva racionalista/positivista, o valor atribuído ao trabalho de avaliação parece emergir das instituições ditas ‘racionalizadas’, por isso a fonte de valores prioritárias são aquelas constituídas na base das autoridades administrativas, na legislação, nas normas, nas regras institucionalizadas. O valor com origem no plano macro, das autoridades, parece dirigir o enfoque da avaliação para uma dimensão apenas técnico-burocrática que envolve: a) uma metodologia quantitativa, experimental/manipuladora; b) objetivos voltados para o controle, hierarquização, instrumentalização, credenciamento (*acreditation*) e prestação de contas; c) os conceitos-mestre dessa epistemologia são definidos por eficiência, utilidade, competitividade; e d) premissa política do utilitarismo. Neste enfoque da avaliação, o conhecimento é proposicional, isto é, a natureza das verdades é reputada como generalizações livres de contexto, afirmações monotéticas e ênfase nas similaridades. Ainda na visão positivista/racionalista, a visão do ser, num plano axiológico, é interpretado na ausência de valores subjetivos, com distanciamento entre o pesquisador e o objeto a ser analisado, sob a suposição da neutralidade das ações, o que reflete na imagem de um avaliador rígido de caráter controlador.

Outro paradigma norteador das atividades de avaliação está localizado na perspectiva naturalista/construtivista. Nesse sentido, o avaliador ganha traços altamente relacional na sua função de avaliar. Avaliador e avaliação se constituem mutuamente, na interação com a realidade institucional. Partindo deste pressuposto, a realidade é subjetiva-objetiva, múltipla, intangível, divergente, holística. Assim, os valores são construídos coletivamente, por meio do diálogo com a comunidade universitária. Logo, o valor com origem no plano micro, da comunidade, conduz o enfoque da avaliação para uma dimensão participativa, que envolve: a) uma metodologia de participação política na verificação das práticas, métodos qualitativos e uma abordagem hermenêutica dos fatos; b) objetivos voltados para o autoconhecimento da instituição; d) melhoraria da qualidade os programas, dos processos e da prestação de contas à sociedade; e) os conceitos-mestre dessa epistemologia são definidos com base na participação, diálogo, práticas herméticas e cooperação; e, f) premissa política pluralistas-intuicionistas. Neste enfoque da avaliação o conhecimento é tácito, pelo qual a natureza das verdades são hipóteses dependente do contexto, afirmações ideográficas e ênfases nas diferenças e na subjetividade crítica na interpretação da realidade.

Os contornos das contradições (ou complementariedades) paradigmáticas foram sentidas no decorrer desta pesquisa, evidenciando que o avaliador se engaja no trabalho a partir de uma complexa rede de valores e intencionalidades que podem incluir ambas as bases paradigmáticas, ou, refutando as proposições apresentadas por uma delas. Aqui temos um ponto de conflito acentuado. O trabalho ‘bem realizado’ é aquele situado nas bases naturalista/construtivista que possui alguns valores de base: (a) sua organização passa pelas reivindicações, preocupações e interesse de todos os grupos envolvidos; (b) sugere uma metodologia hermenêutico-dialética pela qual diversas construções, preocupações e questões possam ser interpretadas, debatidas e viabilizadas por um consenso coletivo, cujo resultado culmina numa política de negociação (GUBA E LINCOLN, 2011). É com base nesses pressupostos que declarações como da professora Maria Esperança considera ter alcançado um bom trabalho democrático, ressaltando que “[...] a UEG, na sua constituição, foi uma instituição que prezou a democracia, o coletivo e a participação”.

No entanto, observa-se que a representação do trabalho ‘bem realizado’ também retoma as representações clássicas do trabalho amparadas pela racionalidade e técnica, ou seja, o trabalho compreendido como aplicação dos procedimentos. Os participantes, ao relatarem sobre as especificidades do trabalho, mencionam várias técnicas, tais como: a) a função de ser descritor do padrão das potencialidades e fragilidades; b) estabelecimento de categorias; c) sistematização de dados que incluem codificação, tabulação e organização estatística dos dados; d) produção do relatório. Todavia, observar a ‘padronização’ do processo nem sempre significa dizer que as tarefas do avaliador estão fundamentadas numa base racionalista, sem operar com os princípios de participação, democracia e cooperação.

Verificamos que, no campo profissional da avaliação, a transição do paradigma positivista (fase de medição, descrição objetiva dos resultados) para o nível de uma avaliação interpretativa e analítica dos resultados, constitui-se numa mudança não somente de uma perspectiva paradigmática do campo teórico e científico, mas infere em exigências na qualificação do profissional de avaliação que precisa lidar com a complexidade do fenômeno avaliativo que não é sustentado apenas pelo julgamento técnico, aparentemente mais simplificado e racional no modo de realizar uma tarefa, mas na capacidade de incluir processos cada vez mais dinâmicos de interações e escolhas, negociadas com o grupo da comunidade beneficiada.

Deste modo, o avaliador depara-se com escolhas segundo a sua qualificação, conhecimento da teoria e metodologias avaliativas, sua circunstância política, condição hierárquica na instituição, seu juízo de valor para julgar o objeto da avaliação, condições de trabalho, entre várias outras variáveis que influenciam no modo de fazer.

Finalizando o capítulo 2, situamos a dimensão transdisciplinar da avaliação e seus desdobramentos no campo profissional da avaliação. Trata-se da compreensão de que o *instrumento avaliação* mobiliza áreas de intersecções diferentes. Isto significa que os saberes da administração, da estatística, da tecnologia de informação, psicologia, marketing, educação, entre outros, integram a complexidade do instrumento de avaliação. Essa natureza transdisciplinar da avaliação exterioriza uma dialética de saberes constituídos no processo de qualificação e competência exigidas ao professor-gestor-avaliador. Infere-se que o professor-gestor-avaliador ao lidar com a avaliação defronta-se com uma atividade que exige a mobilização de saberes consolidados em várias áreas do conhecimento.

No capítulo 3, desenvolvemos as ferramentas conceituais da ergologia que contribuíram na proposta do tema: *Normas e saberes na constituição da atividade da coordenação de avaliação*. Nele incluímos a concepção de trabalho norteadora desta pesquisa e alguns conceitos fundantes, entre elas: atividade, normas antecedentes (debate de normas), renormalização, saberes investidos, saberes constituídos.

Analisamos que uma das primeiras reflexões no desenvolvimento da *démarche* ergológica é a mudança do objeto de estudo de trabalho para *atividade*. De modo mais geral, a *atividade* parte da compreensão de que o “trabalho nunca é simples e envolve enfrentar as relações com o corpo, com o psiquismo e as normas, com o privado e o público”, com os valores mercadológicos e os que não podem ser por ele mensurados, a engenhosidade dos seres humanos, a ética e a política, o local e o global (SCHWARTZ, 1997, p. 2 apud ALVES, 2009, p. 91).

A concepção de trabalho adotada nesta pesquisa foi situada na dialética de ordem micro e subjetiva do trabalho, pois remete às maneiras singulares que cada profissional, ou o que cada *corpo-si,* no conceito ergológico, *renormaliza* durante a atividade. Mas também situado nas relações de ordem macro das intervenções sociais, do poder, do mercado, das leis. Dessa dialética resulta no debate permanente das relações que tendem a ser *renormalizadas* pelas singularidades daquele que trabalha. Por isso, trabalhar não é, simplesmente, aplicar as normas, mas se adaptar sempre às variabilidades organizacionais, materiais, ambientais e humanas, em tempo real (CARDOSO, 2019). Para Schwartz “Trabalhar é gerir” em situações que exige mais do que o cumprimento de tarefa porque nela há um corpo em atividade. Trabalhar, “envolve relacionar-se com as exigências e normas institucionais (“gestão do uso de si por outros”) e simultaneamente lidar com as arbitragens que cada um dá ao próprio corpo, às próprias capacidades, aos saberes (“gestão do uso de si”) (Schwartz, 2004 apud ALVES, 2009).

Compreendemos que as *normas* e os *saberes* se inscrevem no elo desse distanciamento do *trabalho real* e do *trabalho prescrito.* O trabalho prescrito encontra suas bases naquilo que foi “pensado teoricamente, antecipadamente” e, consequentemente, representados pelas instituições científica, acadêmica, educacional, jurídica, industrial, enfim, aos âmbitos institucionalizados que dão origem às orientações do trabalho. O trabalho prescrito é, portanto, registrável, visível, pode ser verbalizado. No entanto, entre o prescrito e o real há uma distância que é percorrida por aqueles que, em situações concretas de trabalho, podem ser agente de transformação ou receptores das variabilidades do meio. Essa distância *ressingularizada* é observada na história particular de cada área do trabalho e na singularidade dos trabalhadores. Por isto a abordagem ergológica procura refazer a história situando a dialética entre os aspectos macros do trabalho (surgimento, normas, coletivos...) em relação aos aspectos micros (subjetividades, valores, variabilidades sociais, econômicas, culturais dos indivíduos...).

Por fim, analisamos o polo dos saberes, que constitui-se na abordagem epistêmica pelo qual se agregariam competências, saberes, conhecimentos da realidade individual e coletiva. Cada pólo constitui, portanto, uma ‘entidade’ de ideias, de conceitos, de interesses. Há dois polos deste saberes que procuramos desenvolver. O primeiro foi o *pólo dos saberes constituídos*: refere-se a todos os conceitos, competências e conhecimentos disciplinares acadêmicos e/ou profissionais. No caso da CPA são, entre eles, os saberes que nutrem a qualificação profissional do avaliador para o bom desenvolvimento da avaliação institucional; já o *pólo dos saberes investidos na atividade*: refere-se à experiência prática, e, permanentemente recriadora de saberes através dos debates de normas que, no instante em que são conhecidos, jamais podem ser apreciados e controlados pelos saberes constituídos. Na CPA este polo reflete a experiência do avaliador, e também sua autonomia ao fazer escolhas no processo da avaliação institucional como selecionar categorias de avaliação, de paradigmas, de enfoques avaliativos, selecionar o modo de estruturação e organização do relatório técnico. Os dois pólos de saberes (constituídos e investidos) se diferenciam em suas origens, suas formas e seus conteúdos, que remetem às funções, aos papéis e às responsabilidades de quem trabalha (TRINQUET, 2010). O diálogo desses dois polos faz emergir o terceiro polo onde se ‘recria’ dialeticamente a história da atividade, incluindo os debates de normas nas quais os valores são retrabalhados, convocando o *corpo-si* em sua *dramática uso de si*.

Feito a retomada dos marcos políticos, epistemológicos e o esboço teórico suscitados no decorrer dos capítulos, vamos aos resultados da coleta de dados desta pesquisa. Os resultados estão agrupados em três blocos de discussões: a) a atividade do avaliador institucional; b) As normas na realização da atividade, e, c) a trajetória profissional e os saberes na realização da tarefa.

**Em relação à atividade de quem coordena a CPA**, observa-se que há uma consolidação sobre as funções da Gerencia de Avaliação Institucional, que é a base operacional da CPA-UEG. Suas principais atribuições estão vinculadas aos procedimentos técnicos que regulam o ciclo do processo de avaliação: planejamento - sistematização de dados – sensibilização acadêmica – divulgação de informações e relatório. Entretanto, não foi possível identificar no Projeto de Avaliação (UEG, 2014) as atribuições específicas para os docentes representantes da CPA alocados nos Campus e unidades da UEG. Segundo relato dos representantes da CPA, suas atribuições estão relacionadas, sobretudo, ao processo de sensibilização acadêmica e sistematização dos dados que compõem o relatório final da autoavaliação. Nisto, as tarefas incluem: i) o estudo dos documentos e das normas para o ensino; ii) contribuições na elaboração do questionário; iii) divulgação dos resultados para a administração e outros departamentos de gestão da UnU; iv) condução e orientação dos discentes sobre a autoavaliação. Verificou-se que os participantes, ao serem questionados sobre suas principais atribuições e responsabilidades a cargo da CPA, retomam as representações clássicas do trabalho amparadas pela racionalidade e técnica, ou seja, o trabalho compreendido como aplicação dos procedimentos (embora o trabalho real seja sempre mais intenso que as suas prescrições).

Sobre as condições gerais de trabalho da coordenação de avaliação, identificamos diferenças no apoio prestado aos cargos de *Gerência de avaliação* e aos *docentes* r*epresentantes da CPA*. Os participantes que ocupam o cargo de Gerência da Avaliação, consideram receber o apoio necessário para a realização do trabalho. Na parte de infraestrutura, afirmam receber: (a) sala própria; (b) equipamentos (notebooks/computadores); (c) recurso para material gráfico (digital e impressos); (d) recurso financeiro para locomoção entre as unidades; (e) apoio de servidores para as atividades da gerencia; e (f) carga horária suficiente para realizar os trabalhos.

Por outro lado, uma realidade mais fragilizada foi sentida pelos *Representantes da CPA (2016-2020)* em relação ao salário e carga horária recebidapara a realização das atividades da CPA. Os representantes afirmaram receber uma carga horária equivalente a 10 (dez) horas semanais, mas, que foi reduzida para 4 horas, como relata a *Representante 4* “[...] anteriormente, nossa carga horária era de 10h, mas foram retiradas 6h de trabalho”, agora “(recebo uma) carga horária de 4h semanais para essa tarefa”. Acrescentaram ainda que a carga horária não é suficiente “tendo em vista um trabalho imenso” ainda mais “diante das várias funções exercidas. Conforme apontado, o acúmulo de suas funções e trabalhos concomitantes à avaliação, fizeram com que as atividades na CPA fossem consideradas como um “trabalho voluntário”, reconhecido apenas por uma Portaria”. Todavia, sobre o suporte material e a infraestrutura necessária para a realização do trabalho, as opiniões divergiram entre os representantes. Há representantes que associam a precarização do trabalho às más instalações físicas do prédio que “não oferece lugar físico para orientação, meios e condições específicas para que todos (pudessem responder) aos questionários”. Sugerem que o suporte material é “incipiente”, mas que dispunha de alguns itens básicos como: notebook, folders, cartazes e apoio da gestão. Por outro lado, outros participantes reconhecem que houve suporte do Câmpus central em Anápolis na realização da autoavaliação e consideraram satisfatórias as condições para realização do trabalho em relação a capacitação e envolvimento do grupo gestor.

Todavia, ao serem indagados sobre as dificuldades e conflitos que podem surgir durante o trabalho, as condições materiais e salariais não foram mencionados. Observou-se que as dificuldades, problemas ou conflitos que podem surgir na situação de trabalho estão relacionadas aos aspectos pragmático, técnico, relacional, aspectos de política interna na UEG até as questões mais amplas e subjetivas que envolvem a eficácia, a segurança, a credibilidade da avaliação institucional e a cobrança por resultados. Uma das respostas recorrentes nas diz respeito à falta de envolvimento do segmento acadêmico e falta de credibilidade no instrumento de avaliação, à medida em que esta não gera transformações ‘visíveis’ para os participantes, o que leva a “uma certa descrença em relação aos resultados da avaliação. Na opinião da representante 4, quanto maior é o tempo na instituição, menor é a participação da comunidade nos processos avaliativos, “pois não veem providências serem tomadas em 3 ou 4 anos”. A *Representante 6* argumenta que a dificuldade no trabalho está relacionada à cobrança de soluções como se a CPA “fosse a responsável pela ação de melhoria estrutural prática”. Todavia, os participantes com formação no campo da AI afirmam que a qualificação é um elemento central na redução das dificuldades na realização dos trabalhos da autoavaliação.

Outro elemento de dificuldade na realização do trabalho refere-se a emblemas considerados na comunicação entre os representantes da CPA com a gerência central. Não houve aprofundamentos sobre os impasses que provocaram o desgaste na relação entre a gerência central e alguns coordenadores de unidades. Todavia, ao contactar os coordenadores dos câmpus fomos informados sobre algumas das dificuldades enfrentadas pelas unidades da UEG, provocada pela Reforma Administrativa do Estado de Goiás, em 2020, e pelo período de pandemia que podem ter repercutido na relação entre a gerência de avaliação e os representantes de campus. Na coleta de dados identificamos a falta de vários representantes da CPA nas unidades. Segundo informação encaminhada por e-mail pela secretaria e coordenação dos cursos, a falta de coordenadores é devido: (1) a reestruturação da UEG, onde não há pessoal efetivo suficiente para preencher o cargo; e (2) a CPA ser conduzida por professores temporários, com a demissão no processo de reestruturação, os cargos não foram preenchidos. Todavia, constatamos que a dificuldade de representatividade da Comissão de Avaliação Institucional nos Campus interiorizados tem precedentes na história da UEG.

Nos apontamentos sobre **as normas na realização da atividade** a maioria dos respondentes concordam que o conhecimento dos documentos oficiais, tais como Leis, Estatuto, Regimento, Resoluções, Portarias e Relatórios de Avaliação e de Gestão, são facilitadores no trabalho avaliativo da CPA, contudo registra-se algumas ressalvas. Observamos que a materialidade histórica discursiva do Sinaes ampara um repertório de regras tácitas para os procedimentos de trabalho da CPA. Por isso, o respaldo nas diretrizes do Sinaes legitima as justificativas dos representantes como: “as orientações do SINAES (...) são basilares para a realização da avaliação institucional” (*Presidente 2*), “[a legislação dá] autoridade para discutir aos olhos da regulação todo o processo de Avaliação Institucional” (*Representante CPA 1*), dizendo por muitas vezes o que deve ou não ser feito. Para o *representante 4 da CPA*, as normatizações dão clareza e direcionamento para o trabalho da Comissão, sobretudo “quando está começando e não sabemos como iniciar, tudo é incerto e assustador, o Sinaes ajuda muito”. Porém, consideram também que a natureza técnica dos documentos do Sinaes e Inep são restritas para uma interpretação aprofundada da realidade local. Da mesma forma, o *representante 6 da CPA* também afirma que as orientações do Sinaes, ao normatizar certos tópicos da avaliação, acaba por limitar a escolha de outros elementos.

Os documentos, que embasam as tarefas rotineiras da CPA, mais citados, foram agrupados na seguinte classificação: *(i) Legislações e documentos federais; (ii) Legislações e documentos do estado de Goiás; (iii) Documentos da Universidade Estadual de Goiás (UEG).* A Lei Federal n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, assim como o documento que o precede “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior” foram os documentos mais citados pelos participantes.

Ainda no âmbito federal, os participantes fizeram menção das Portarias Normativas do Ministério da Educação, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Portaria MEC no 2.051, de 9 de julho de 2004); Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação; Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; e a Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que aprova 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. Registra-se que a menção de documentos mais específicos, como as portarias, foi apontada por coordenadores e gestores que são pesquisadores no campo da avaliação.

No âmbito estadual, duas Resolução foram citadas como marco regulatório no estado de Goiás. A primeira é a Resolução CEE Pleno nº 277, de 17 de outubro de 2003, que aprova orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Educação. O seu texto indica a metodologia aplicada *in loco* aos processos de credenciamento e recredenciamento institucional, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. O segundo documento citado refere-se à Resolução CEE Pleno n° 02, de 06 de julho de 2006, que estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás, instituindo, entre outros aspectos, também a obrigatoriedade de institucionalizar “o sistema de avaliação institucional (interna e externa) que envolva docentes, discentes, pessoal administrativo e comunidade externa, de acordo com as normas que regem a matéria” (CEE/GO, 2006, art. 5º).

No âmbito da UEG, os Relatórios de Avaliação CPA/UEG, produzidos no período de 2007 a 2016, foram os documentos mais mencionados. Além dos Relatórios de autoavaliação, foram mencionadas também as Resoluções – CsU nº 31, de 13 de julho de 2004, que constitui a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG, com o objetivo de assegurar o processo de avaliação desta instituição, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes; a Resolução nº 75, de 09 de dezembro de 2014, alterada pela Resolução nº 05, que aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. Diversas Portarias de Gabinete (nº 011; nº 003; nº 3.938; nº 1.675; nº 2.150; nº 2.150, nº 094 e nº 392) foram citadas. Todas elas referem-se à constituição, nomeação, composição e alterações da CPA/UEG no período de 2000 a 2014. Ainda que pouco mencionados, outros documentos lembrados por um dos participantes da pesquisa foram: (i) o Plano de Desenvolvimento Institucional (UEG/2010-2019); e (ii) o Projeto Pedagógico Institucional (UEG/PPI).

Indagados se há alguma orientação específica nestes que os participantes procuram priorizar, as respostas sinalizaram, principalmente, para as dez (10) dimensões estabelecidas pelo SINAES e o cronograma de realização das atividades da avaliação institucional. Para o *representante 1 da CPA*, seguir as dimensões avaliativas proposta pela Sinaes é um ponto facilitador para o trabalho de AAI. As dimensões institucionais a serem avaliadas são as seguintes: (I) a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); (II) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; (III) a responsabilidade social; (IV) a comunicação com a sociedade; (V) as políticas internas para os corpos docente e técnico-administrativo; (VI) a organização e a gestão institucional; (VII) a infraestrutura física; (VIII) o planejamento e a autoavaliação; (IX) políticas de atendimento aos estudantes; e (X) a sustentabilidade financeira (BRASIL/SINAES, 2004). Apenas o *Representante 4 da CPA* destacou que sua consulta ao Sinaes prioriza os índices que indicam as médias globais de curso e do ENADE. Em suma, a orientação específica que os avaliadores procuram priorizar na leitura dos documentos revela, ainda, que num estilo pragmático, a fidelidade às normas do ofício. Essa fidelidade revela a ordem do estabilizado, aquilo que permite o avaliador dizer com segurança que “o Sinaes facilita sobremaneira o trabalho”, ou que se deve “preservar as dez dimensões do Sinaes”.

Observa-se que as diretrizes normativas estão também consolidadas na **trajetória profissional e na base de saberes atribuídas na realização da tarefa**. Os participantes ao serem questionados sobre quais seriam as instruções para que um coordenador novato pudesse conduzir o ciclo da autoavaliação, observou-se que as primeiras orientações estão relacionadas: (1) ao conhecimento dos “documentos de avaliação institucional do SINAES”, bem como da cultura específica da IES, a qual inclui “os Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG”; (2) às qualificações e saberes consolidados nas “produções acadêmicas sobre a Avaliação Institucional”. Em complementação aos saberes teóricos e saberes das políticas de avaliação, os participantes também consideraram que o coordenador da CPA, recém-chegado no cargo, deve possuir habilidades que não se encontram formalizadas nos cursos de formação *lato* ou *stricto sensu*. Entre elas são citadas: (a) ter boa capacidade argumentativa, de modo a convencer e engajar a comunidade acadêmica; (b) ter bom relacionamento com a gestão, com os docentes; (c) ser envolvido profissionalmente com a AAI (d) ser pró-ativo; (e) ter força de vontade; (f) ser paciente; (g) ser verdadeiro com os resultados; e (h) amar o que faz.

Questionados sobre o que consideram ter aprendido particularmente com o trabalho realizado na CPA, os participantes retomaram pressupostos pré-estabelecidos nos saberes científico, técnico e político da avaliação. Assim, consideraram ter aprendido com o trabalho da CPA: (a) a dimensão identitária da universidade que leva à reflexões filosóficas de base no escopo do paradigma construtivista; (b) o conhecimento mais amplo sobre a UEG; (c) aprendizados metodológicos na realização da avaliação institucional da educação superior; (d) os conhecimentos sobre os indicadores de qualidade utilizados pelo INEP; (e) interpretar os dados coletados; (f) aprendizados sobre logística; (g) reconhecer a importância da CPA para a qualidade da IES. Em relação às possibilidades de aprender com o trabalho, a *Representante 3* considerou o fato de o trabalho ser dinâmico, sem uma “rotina sedimentada”, pois a cada novo ciclo da avaliação a proposta é desvelar um conjunto de saberes sobre a IES. Contudo, esse aprendizado não escapa os conflitos vivenciados no trabalho.

Ainda sobre as habilidades, conhecimentos ou competências que os participantes destacam dessa trajetória profissional que o/a possibilitou a ocupar/permanecer o cargo de coordenador da CPA, os participantes mencionaram: (1) o conhecimento consolidado na trajetória pré-profissional, adquirido ao longo da carreira docente, sobre o funcionamento de uma instituição da educação superior. (2) A *Presidente 1 da CPA* atribuiu a sua permanência no cargo segundo as ações desenvolvidas por ela e sua equipe no decorrer do seu trabalho, entre elas: (a) criação do sistema de informação e divulgação de dados - denominado QUALITAS; (b) desenvolvimento de uma avaliação de natureza formativa, reflexiva e crítica; (c) criação de mecanismos capazes de articular as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão com os seus avanços, a partir das diretrizes institucionais - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Estratégico de Gestão (PEG) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI). (3) Numa dimensão mais individualizada sobre o trabalho, a *Representante 4* considera a pontualidade e as análises aprofundadas nos relatórios da autoavaliação como elementos que a fez permanecer na função de coordenadora no campus.

As respostas acerca do conhecimento que o coordenador de avaliação precisa possuir para evidenciar as potencialidades e fragilidades da universidade reforçaram os saberes provenientes da experiência profissional a cargo da CPA, entre eles: (a) O conhecimento amplo da IES por meio de seus documentos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano Estratégico de Gestão (PEG) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); (b) o trabalho em estreita parceria com o setor de planejamento da universidade; (c) o conhecimento dos eixos e dimensões do SINAES. Os *Representantes 3* e *4* complementaram, apontando para a necessidade: (d) de conhecer informações básicas de logística, leitura e interpretação de dados fornecidos pelo questionário online, Excel; (e) da participação em reuniões dos órgãos colegiados da universidade; (f) da consolidação da cultura de avaliação por meio dos resultados da AI; (g) do conhecimento dos cursos; (h) de estar em contato com os colegas, ouvir os alunos de todos os cursos e estar atento às demandas da secretaria e do grupo gestor.

Nas relações entre formação, qualificação e o trabalho da CPA, observou-se que os cargos de destaque na Comissão de Avaliação da UEG, como nos cargos denominados Presidente da CPA ou Gerência de Avaliação (GerAI), têm acentuada relação com a formação acadêmica no campo da Avaliação Institucional, bem como com o tempo da sua trajetória profissional na UEG, sobretudo em atividades ligadas à coordenação de curso e à Reitoria.

Por outro lado, não se observa uma relação entre a formação específica em AAI na atribuição/distribuição dos representantes/coordenadores da CPA em seus respectivos campus. Dentre os seis representantes entrevistados, apenas um tem a sua formação e trajetória profissional relacionada à Avaliação Institucional. Evidenciou-se que os cargos de representação da CPA/UEG nas UnUs são majoritariamente cargos assumidos por docentes na área de humanas e docentes, que ao longo de sua carreira universitária, assumem cargos de coordenação ou direção. Há várias áreas de formação na ocupação do cargo. Nos relatos, identificamos docentes com formação nas áreas de Sociologia, Pedagogia e Letras.

Ao contrastar o tempo de experiência e a trajetória profissional do coordenador de avaliação institucional com a necessidade de qualificação para a realização dos trabalhos no campo da autoavaliação institucional, os docentes, com formação na área de gestão ou administrativa, ressaltam que os saberes provenientes desta formação servem de conhecimento de base para quem realiza trabalho na CPA, atribuindo à formação em gestão ou administração pública critérios para exercer a função de coordenador da CPA.

Por fim, concluindo os últimos apontamentos, importa ressaltar alguns pontos limitantes deste estudo, assim como sugerir algumas revisões para pesquisas futuras.

Duas circunstâncias limitaram a coleta de dados desta pesquisa. O período de realização desta pesquisa (2020-2021) esteve sob a eventualidade da pandemia que desencadeou medidas de isolamento social, onde escolas e universidades foram fechadas, as aulas presenciais suspensas e muitas dessas instituições passaram a adotar o que se pode denominar de práticas emergenciais de educação. Dentro deste cenário, a Universidade Estadual de Goiás adotou o regime de teletrabalho - trabalho executado fora das dependências do empregador - como método preferencial de atividades ou Desocupação Funcional por Calamidade Pública (DFCP) emitidos pelos titulares das pastas e áreas do Governo de Goiás, conforme indicações da Portaria/UEG n° 730/2020; Portaria/UEG n° 141/2020. Até o fechamento deste estudo não foi localizado dados oficiais sobre os impactos da pandemia nos trabalhos realizados pela GerAI. Segundo informação das UnUs não foi realizada a autoavaliação no ano de 2020.

Outra circunstância na realização deste estudo foi a concretização do projeto de reestruturação da UEG, iniciado em 2019, sancionada pela Lei nº 20.748/2019 (Reforma Administrativa da Universidade Estadual de Goiás - UEG). Segundo notícia publicada no site institucional da UEG, entre as principais mudanças está a redução do número de câmpus, que passa de 41 para 8 (Metropolitano, Central, Norte, Nordeste, Cora Coralina, Oeste, Sudoeste e Sudeste), um em cada região do Estado. Os outros 33 câmpus foram transformados em unidades universitárias vinculadas aos câmpus de cada região. Embora nenhuma unidade fosse fechada, houve demissão de servidores técnicos e docentes temporários. Com a demissão de docentes temporários, parte dos cargos de representantes da CPA ficaram inocupados.

Reconstituir a ordem do estabilizados, pode-se dizer, do trabalho colocado em palavras, do que é previsível, do normalizado é um campo acessível para o pesquisador que localiza várias portas de entrada para o acesso às normas e os saberes consolidados. Contudo, observar o trabalho para além das atribuições técnicas foi uma das dificuldades identificadas na pesquisa empírica. A ergologia, por colocar o debate da atividade em concomitância com o trabalho real e toda a complexidade que nele reside, relativa: à sua dimensão de uso de si por si e pelos outros; aos valores e às normas antecedentes, com base nos quais são tomadas as decisões pelos trabalhadores; aos saberes constituídos no enfrentamento das situações reais; ao trabalho como ambiente de vida, em que a reconfiguração de normas se relaciona à saúde; ao trabalho como ambiente de aprendizagem, em que saberes práticos se constituem e são em grande medida responsáveis por suprir as lacunas deixadas pelos saberes técnicos; ao trabalho como possibilidade de confronto entre saberes práticos e técnicos, numa dialética fecunda; à reformulação sempre inacabada dos conceitos e saberes científicos acumulados; e, em especial, à potencialidade que reside nas singularidades do ato real de trabalho e que escapa às ferramentas e aos modelos enquanto generalizações e prescrições; a todas essas profundas generalizações, que consideramos que a aplicação de um instrumento de pesquisa circunstancial é insuficiente para apreender toda a complexidade que os estudos ergológicos propõem. Por isso é necessário investigações que se proponham a ir “olhar mais de perto” as situações de trabalho.

Por último, ressaltamos que este estudo não teve a intencionalidade de realizar qualquer lista exaustiva sobre as atividades, os saberes do profissional em avaliação, tampouco uma classificação extensiva das normas. Consideramos que a produção mais profícua neste trabalho está localizada nas problemáticas suscitadas durante a leitura que buscou ampliar o leque de discussão sobre o trabalho do coordenador da CPA. Afinal, seria contraditório falar da qualidade institucional às custas daqueles que trabalham pela qualidade.

# REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: ENAP, 1997. 52p.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. **Mudanças no Estado-avaliador**: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Revista Brasileira de Educação, v.18, n.53, abr.-jun. 2013.

AFONSO, A. J. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, 2009.

AFONSO, A. J. **Para uma concetualização alternativa de accountability em educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

AFONSO, A. J. **Um olhar sociológico em torno da accountability em educação**. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

ASSIS, L. M. de. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

ALMEIDA J. V. de P. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004. 144 p.

ALVES, W. F. **A formação contínua e a batalha do trabalho real**: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade da Universidade de São Paulo, São Paulo: s.n, 2009. 343 p.

AMARAL, E. A. **A dimensão regulatória do Enade na avaliação da educação superior: suas implicações na gestão e no currículo do curso de administração da UEG**. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.

AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1991. In: Relatório Parcial – Produto I do Projeto “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”, apresentado a CNE/UNESCO, como produto do Contrato no. SA 4423/2014 e Controle Unesco 542313. São Paulo, SP 2015.

ANDRADE, M. A. Brandão de, TENÓRIO R. M. **A avaliação da educação superior no Brasil desafios e perspectivas**. In: LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV (orgs). Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARRETO, M. O. **A formação docente na Universidade Estadual de Goiás**: Unidade Universitária de Iporá. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. v. 13, n. 1. Avaliação Campinas; Sorocaba, SP, 2008. p. 131-152

BELLONI, I. **A universidade e o compromisso da Autoavaliação Institucional na reconstrução do espaço social**. v. 1, n. 2. Avaliação Campinas, 1996. p. 5-14

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Edusp, 2008.

BINOCHE, B. **Do valor da história à história dos valores**. São Paulo, 2014. Cad. Nietzsche, n. 34, vol. I. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cniet/v1n34/v1n34a03.pdf. Acesso em 14 dez. 2020. p. 35-62.

BOTELHO, A. de F. **Intencionalidade s e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

BOUYER, G. C. **A noção de gênero na Clínica da Atividade de Yves Clot e seu aspecto não-representacional**. Vol 23(2). Ciências & Cognição 2018. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11490/1/ARTIGO\_No%c3%a7%c3%a3oG%c3%aaneroCl%c3%adnica.pdf. Acesso em 14 mar. 2021. p. 277-289

BRASIL. [MEC]. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Roteiro de Autoavaliação Institucional**: orientações gerais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Brasília, 2004.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação. Disponível em: <http://www.plananlto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. MEC. SESu. *PAIUB -* **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994.

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

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. MEC/CEA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) SINAES): **Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior Brasileira**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

BRASIL. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**. Organizações Sociais. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado. Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 2, 1997.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Programa da qualidade e participação na administração pública**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado: Brasília: MARE, 1997. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno04.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Ministério da Educação (MEC). **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras** **(PAIUB)**. Brasília: SESu, 1994. 111 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. In: Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1). Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB\_Se

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Gestão do setor público**: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Brasília: Editora 34; ENAP, 1998.

BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E.; BRITO, W. A. Programa de Avaliação Institucional. Anápolis: CAAI/UEG, 2003.

BRITO, J. E de. **Reestruturação da Telemar e a constituição de competência industriosa na operação de serviços aos usuários**: uma investigação a partir da abordagem ergológica. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008. 232p.

CAMPOS, A. M. **Accountability**: quando poderemos traduzi-la para o Português?. Revista de Administração Pública, v. 24, n. 30, 1990. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049. Acesso em: 4 maio de 2021.

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

CAPOBIANGO, R. P., et al. **Reformas administrativas no brasil**: uma abordagem teórica e crítica. REGE, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 61-78, jan./mar. 2013.

CARVALHO, E. da S. **Comissões Próprias de Avaliação:** Controle ou Emancipação?. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. 126 p.

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**. v. 23, n. 02, p. 330-349, jul. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 2018.

CENEVIVA, R. **Accountability**: novos fatos e novos argumentos – uma revisão da literatura recente. Anais do Encontro de Administração Pública e Governança da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. São Paulo, SP, Brasil, 2006.

CUNHA, D. M. **Lições de pedra**: das minas de saberes e valores. Revista Educação Unisinos, vol. 13, número 3, pp 228-235, setembro-dezembro, 2009.

CUNHA, D. M.; ALVES, W. F. **Da atividade humana entre paideia e politeia**: saberes, valores e trabalho docente. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 28, 2012. 17-34p.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2000.

DINIZ, E. **Governabilidade, democracia e reforma do Estado**: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: DINIZ, Eli e AZEVEDO, Sérgio (orgs.). Reforma do Estado e democracia no Brasil; dilemas e perspectivas. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1997.

DUC, M.; DURRAFFOUG J. **O trabalho e o ponto de vista da atividade**. In: Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. 47-82p.

DUNLEAVY, P., HOOD, C. **De la Administración Pública tradicional a la nueva gestión pública**: ensayo sobre la experiencia modernizadora de diversos países desarrolados. GAPP, n. 3, p. 104-114, mayo/ago. 1995.

DURRIVE, L. e SCHWARTZ, Y. **Glossário da ergologia**. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). Trabalho e Ergologia II: diálogos sobre a atividade humana. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Fabrefactum: Belo Horizonte, 2015. p. 375-386.

DURRIVE, L; SCHWARTZ, Y. **Glossário da Ergologia.** In: RUZZA, Renato Di, LACOMBLEZ, Marianne; SANTOS, Marta (eds). Ergologia, Trabalho, Desenvolvimentos. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018. 206 p. 25-43p.

DURRIVE, L.; HAUBRICH, G. F. **A abordagem ergológica para acompanhar a formação e o trabalho**. Ergologia, n° 20, Décembre 2018. [1 Testemunho de Louis Durrive conduzido por Gislene Freiten Haubrich, dia 16 de fevereiro de 2018, em Estrasburgo, França]. Disponível em: http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/20\_tem\_durrive\_haubrich.pdf

ESPÍNDOLA, M.; OLIVEIRA, R. F. **O avaliador ad hoc no processo avaliativo da educação superior brasileira**. In: XIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur, 2013, Buenos Aires. CIGU 2013 - XIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur. Buenos Aires: Edutecne, 2013. p. 179-179.

ESTEVE, J. M. **IV Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Tradução de Irene L. M; Regina C.; Luísa S. Gil. Editora Porto: Portugal, 1991. p. 93-122.

FERREIRA, S. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 1993.

FERREIRA; OLIVEIRA. **Reforma da educação superior no Brasil e na Europa**: em debate novos papéis sociais para as universidades. In: Nuances: Estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. **Concepção e funções sociais da universidade**: o caso da Universidade Estadual De Goiás (UEG). In: Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

FERREIRA, C. L. **A UEG no olho do furacão o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiânia/GO, 2006.

FREITAS, L. C. de (org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GATTI, B. A. **Sistemas de Avaliação Institucional**: sistematização, interpretações e avaliação de informações. In: ARANA, Alba R. A. (org.). Os desafios da avaliação institucional: o papel da CPA. Curitiba: CRV, 2014. 124p.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. **Decreto N. 5.091, de 23 de agosto de 1999**. Aprova o Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás, dispõe sobre a sua adesão aos Programas de Qualidade e participação na Administração Pública - QPAP e Brasileiro da Qualidade e Produtividade - PBQP, mantidos pela União e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. **Decreto N. 6.006, de 01 de setembro de 2004**. Estabelece ações mínimas a serem implementadas pela Administração Pública estadual, segundo as diretrizes do Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás – PQG. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2004.

GOULART, J. C. **Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás**: um estudo meta avaliativo. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2018.

GOULART, J. C. **Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás**: processos, significados e contradições. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

GOUVEIA, A. B.; et al. **Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil**: singularidades e contradições (1983-2004). Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

HENNINGTON, E. A; CUNHA, D. M; FISCHER, M. C. B. **Trabalho, educação, saúde e outros possíveis**: diálogos na perspectiva ergológica. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 5-18, 2011.

HOLZ E. B.; BIANCO, M. de F. **Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho**. Cad. EBAPE.BR, v. 12, Edição Especial, artigo 6, Rio de Janeiro, Ago. 2014. p. 495-512.

HOUSE, E. R. **Tendências em educação**. Revista de Educación, nº 299, Madri, 1992.

JAPAISSU, H e Marcondes. **Pequeno dicionário de filosofia**. São Paulo: Jorge Zahar, 1989.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 141p.

LIMA, A. **Contribuições da Clínica da Atividade para o campo da segurança no trabalho**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, 32 (115): 99-107, 2007.

LIMA, E. G. S. **Políticas de avaliação institucional para a educação superior brasileira pós-LDB**: apontando contradições nas práticas. In: FELIX, G. T.; LEITE, D. Avaliação Institucional e ação Política: múltiplas realidades da educação superior. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 133-157.

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).

LUCKESI, C. **Prefácio**. In: TENÓRIO, R.; LOPES, U. M (orgs.). Avaliação e gestão: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010. 414 p.

MACHADO, F. S. **Os valores humanos à luz dos sofistas, de Sócrates, de Platão e de Aristóteles**. In: XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. educere: educere, 2017. v. 1. p. 21574-21582.

MARTINS, C. B. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, jan./abr. 2009.

MEDAUAR, O. **Controle da Administração Pública pelo Tribunal de Contas**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, n.108, 1990.

MELO, K. A. **A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber**: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiás, Goiânia, 2019. 307p.

MENDES, V. L. P. S.; TEIXEIRA, F. L. C. **O Novo Gerencialismo e os desafios para a Administração Pública**. In: XXIV ENANPAD, 2000, FLORIANÓPOLIS. ANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 2000.

NASCIMENTO, M. T. **A institucionalização da auto avaliação na Universidade Estadual de Goiás (UEG)**: avanços, limites e desafios. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

O’DONNELL, G. **Accountability horizontal e novas poliarquias**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998.

PALHARINI, F. DE A. **Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 6, n. 1, 11, 2001.

PEDRO, A. P. **Ética, moral, axiologia e valores**: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. Kriterion: Revista de Filosofia, nº 130. Belo Horizonte. Dez./2014. p. 483-498

PENTEADO FILHO, P. de A. **Desafios e oportunidades da reforma do estado no Brasil: a questão das organizações sociais**. Organ. Soc. vol.5 no.11 Salvador Jan./Apr. 1998.

RESENDE, F. da C. **Por que reformas administrativas falham**? Rev. Brasileira de Ciências Sociais. [online]. 2002, vol.17, n. 50, pp. 123-142. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000300008>. Data de acesso: 01 março 2021.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos**? uma experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RISTOFF, D. **Avaliação institucional**: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RISTOFF, D. Apresentação. In: BRASIL. MEC. SESu. *PAIUB -* **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994.

ROBBINS, S. P.; DECENZO, David A. **Fundamentos de administração**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ROCHA, A. C. **Accountability na administração pública**: modelos teóricos e abordagens. Contabilidade, gestão e governança. Brasília. v. 14, n. 2. p. 82-92, maio/ago. 2011.

SANTOS, W. dos. **A Nova avaliação do ensino superior**. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (Org.) Análise crítica das políticas públicas de avaliação educacional. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005. p. 101-123.

SCHEEFFER, R. **Introdução aos testes psicológicos**. 2ª edição. Cadernos de administração pública. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

SCHNEIDER, M. P. **Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira**: tendências em curso. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019

SCHWARTZ, Y. **Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa**. Trabalho, Educação e Saúde, 2(1): 33-55, 2004.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010d. 25-36 p.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia II**: diálogos sobre a atividade humana. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Fabrefactum: Belo Horizonte, 2015. 396p.

SCHWARTZ, Y. **Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares**. ReVEL, edição especial n. 11, 2016a. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br/). Acesso em nov. de 2020. 93-104p.

SCHWARTZ, Y. **Conceituando o trabalho, o visível e o invisível**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.9,1, p.19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y. **Prefácio.** In: RUZZA, Renato Di, LACOMBLEZ, Marianne; SANTOS, Marta (eds). Ergologia, Trabalho, Desenvolvimentos. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018. 206 p. 15-24p.

SCHWARTZ, Y. **Trabalho e Ergologia**. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010a.

SCHWARTZ, Y. **Trabalho e saber**. In: ALVES, Wanderson F; MACHADO, Maria M. (Orgs). Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas: Mercado de Letras, 2016b. 177-195p.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2ªed. Tradução e revisão: Jussara Brito Milton Athayde. Niterói: 2010. 309p.

SCRIVEN, M. **Avaliação**: um guia geral de conceitos. Tradução Marilia Sette Câmara. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SECCHI, L. **Modelos organizacionais e reformas na administração pública**. RAP. Revista Brasileira de Administração Pública, v. 43, p. 347-369, 2009.

SILVA NETO, S. A. **O que é um paradigma**? Revista de Ciências Humanas (UFSC), v. 45, p. 345-354, 2011.

SILVA, A. L. da. **Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Recife. 2015. [tese] Programa de Pós-graduação em Educação (UFP)

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, M. M. **Eficácia da Administração Pública**: Imposição Democrática. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS, v. 30, n.1, p. 65-72, 1990.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira** (1995 2009): do Provão ao SINAES. Revista Avaliação. Campinas Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195 224, mar. 2010.

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

SOUSA, S. K; LOPES, V. V. **Avaliação nas Políticas Educacionais Atuais Reitera Desigualdades**. Revista ADUP, janeiro 2010.

SOUZA, C. Z. V. A **emergência das políticas de avaliação no processo de reforma da universidade brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Faculdade de Educação, 2012.

THEBAUD-MONY, A. **Precarização social do trabalho e resistências para a (re) conquista dos direitos dos trabalhadores na frança**. Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 23-35, 2011.

TOSTA, H. T. **Competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis, 2011. 143p.

TRINQUET, P. **Trabalho e educação**: o método ergológico. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, ago. 2010. 93-113p.

UEG. **Avaliação institucional**: um projeto em construção (segunda versão). Anápolis: Comissão Permanente de Avaliação Institucional, 2005.

UEG. CAAI. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2010**. Anápolis, 2011.

UEG. CAAI. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2012**. Anápolis, 2012.

UEG. CAAI. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2014**. Anápolis, 2015.

UEG. CAAI. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2015**. Anápolis, 2016.

UEG. CAAI. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2016**. Anápolis, 2017.

UEG. CAAI. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2017**. Anápolis, 2018.

UEG. GERAI/CPA. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2019**. Anápolis, 2019.

UEG. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI). Anápolis: UEG, 2004.

UEG. **Portaria/Gab. N. 11**, de 15 de março de 2000. N ome aç Comissão Permanente de Avaliação Institucional (CAVI).

UEG. **Relatório Geral de Autoavaliação Institucional**. Anápolis: CAAI/UEG, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 304p.

VENNER, B.; SCHWARTZ, Y. **Debates de normas, “mundo de valores” e engajamento transformador**. In: Trabalho e Ergologia II. Diálogos sobre a atividade Humana. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte. Fabrefactum, 2015. P. 55-149.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WEISS, L. C.; BRASCHER, M. **Organização do Conhecimento e Kant**: Uma análise do Debate Epistemológico sobre Realismo e Idealismo. In: Fabio Assis Pinho; José Augusto Chaves Guimarães. (Org.). Memória, tecnologia e cultura na organização do conhecimento. Série: Estudos Avançados em Organização do Conhecimento. 1ed.Recife: Ed. UFPE, v. 4, 2017. 48-54p.

ZANDAVALLI, C. B. **Avaliação da educação superior no Brasil**: os antecedentes históricos do Sinaes. FapUNIFESP (SciELO). Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 14, n. 2, p.385-438, jul. 2009.

# APÊNDICES

APÊNDICE A

Arquivos Públicos na consolidação das comissões de avaliação na educação superior

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Ano** | **Fonte documental** | **Autoria** | **Proposta do documento** |
| 1994 | Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) | MEC, em parceria com as Universidades Federais Brasileiras, e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES). | Trata-se de um projeto de avaliação interna e externa a serem avaliados pelas Universidades Brasileiras, visando consolidar a avaliação institucional como: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. |
| 2003 | Bases para uma nova propostade avaliação da educação superior | MEC, em parceria com a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada por portarias. | O documento apresenta uma síntese dos estudos realizadospelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003 e número 19 de 27 de maio de 2003 e instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque em 29 de abril “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. |
| 2004 | Lei nº 10.861 | BRASIL. Presidência da República. | Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. |
| 2004 | Orientações gerais para o roteiro daautoavaliaçãodas instituições | MEC, em parceria com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) | Destinado às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e à comunidade de professores, estudantes e técnico-administrativos das IES. Trata-se de um documento de orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna (autoavaliação) que integra o processo de Avaliação Institucional. O texto focaliza as etapas de desenvolvimento da autoavaliação das instituições oferecendo, além de um núcleo de tópicos comuns, outras possibilidades e caminhos para a construção de processos próprios de autoavaliação institucional. Seu objetivo é oferecer um roteiro de Orientações Gerais para a implementação do processo auto avaliativo, respeitando a identidade e as especificidades institucionais. |

Elaborado pela autora.

APÊNDICE B

 Roteiro de perguntas para coordenadores da CPA/UEG e Gerente de Avaliação / UEG

|  |  |
| --- | --- |
| **BLOCO 1**Identificar a questão:O que as normas ensinam na realização da tarefa? | 1. No início do seu trabalho como coordenador da CPA, lembra de quais eram os documentos que consultava com frequência? 2. Quais documentos são consultados durante o processo de autoavaliação?3. Há alguma orientação específica nestes documentos que você procura priorizar? 4. As orientações do SINAES (10.861-14/04/2004) facilita ou dificulta o trabalho avaliativo da CPA? Em que facilita? Em que dificulta? |
| **BLOCO 2**Identificar a questão:Quais as defasagens na realização do trabalho da CPA? | 5. Sente falta de alguma formação ou qualificação para a realização dos trabalhos na CPA?6. Você já tomou alguma decisão que confrontasse com seus valores, sua formação.... Poderia falar sobre...  |
| **BLOCO 3**Identificar a questão:Quais saberes surgem das experiências na realização da tarefa? | 7. O que mudou no seu trabalho com esses X anos de experiência na CPA?8. O que de fato um coordenador precisa conhecer para evidenciar as potencialidades e fragilidades da universidade?9. Se hoje entrasse um coordenador novato, quais seriam suas instruções para que ele pudesse conduzir o ciclo da autoavaliação? |

APÊNDICE C

**Relação das instituições com projetos de avaliação aprovados no PAIUB**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Regiões** | **Instituições Federais** | **Instituições Estaduais e****Municipais** | **Instituições Comunitárias** | **Instituições Particulares** | **Total por região** |
| Norte | Universidade Federal do Acre | Fundação Educacional do Estado do Pará | - | - | 2 |
| Nordeste | Universidade Federal de Pernambuco  | Universidade Estadual de Santa Cruz | - | - | 12 |
| Universidade Federal Rural de Pernambuco | Universidade Estadual de Feira de Santana | - | - |
| Universidade Federal do Piauí | Universidade Estadual do Ceará | - | - |
| Universidade Federal do Maranhão | - | - | - |
| Universidade Federal do Ceará | - | - | - |
| Universidade Federal de Alagoas | - | - | - |
| Universidade Federal de Sergipe | - | - | - |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | - | - | - |
| Universidade Federal da Paraíba | - | - | - |
| Centro-oeste | Universidade de Brasília | - | Universidade Católica de Goiás | - | 6 |
| Universidade Federal de Goiás | - | Universidade Católica Dom Bosco | - |
| Universidade Federal do Mato Grosso | - | - | - |
| Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | - | - | - |
| Sudeste | Universidade do Rio de Janeiro | - | - | - | 14 |
| Universidade Federal de Viçosa | Universidade de São Paulo | Pontifícia Universidade Católica de Campinas | Universidade Vale do Rio Doce |
| Universidade Federal de Pelotas | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |  | Universidade de Mogi das Cruzes |
| Universidade Federal de Minas Gerais | Universidade do Estado de Minas Gerais | - | Universidade do Vale do Paraíba |
| Escola Paulista de Medicina | - | - | Universidade Estácio de Sá |
| Universidade Federal Fluminense | - | - | Universidade de Guarulhos |
| Sul | Fundação Universidade do Rio Grande | Universidade do Estado de Santa Catarina | Universidade de Santa Cruz do Sul | Universidade Cruzeiro do Sul - UNISUL | 21 |
| Universidade Federal de Santa Catarina | Universidade Estadual de Londrina | Universidade da Região da Campanha | - |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | - |
| Universidade Federal do Espírito Santo | Universidade Estadual de Maringá | Universidade de Passo Fundo | - |
| Universidade Federal de Santa Maria | Universidade do Vale do Itajaí | Universidade de Cruz Alta | - |
| Universidade Federal do Paraná | - | Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões | - |
| Universidade Federal de São Carlos | - | Universidade de Caxias do sul | - |
| - | - | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul | - |
| **Total Por natureza da IES** | **Instituições Federais** | **Instituições Estaduais e****Municipais** | **Instituições Comunitárias** | **Instituições Particulares** |
| 27 | 12 | 11 | 6 |

**APÊNDICE D**

**Síntese dos projetos das Universidades Federais apresentados ao PAIUB por região do Brasil no período de 1994-1995**

|  |
| --- |
| **Avaliação institucional e planejamento da universidade – Universidade de Brasília (UNB)** |
| **Síntese da proposta:** O início do processo de avaliação na Universidade de Brasília (UnB) data de 1987, com a criação de uma Comissão de Avaliação Institucional, encarregada de elaborar e testar uma proposta de metodologia para avaliação institucional da UnB. No sentido de institucionalizar o processo de avaliação, a comissão transformou-se em Centro de Avaliação. Atualmente, o órgão responsável pela avaliação institucional é a Assessoria de Planejamento e Avaliação Institucional (APA) que, por meio da Coordenadoria de Avaliação Institucional (CAD), implementa a política de avaliação da Universidade. Dentro de um modelo multifacetado de avaliação, priorizou-se trabalhar com as atividades fim: ensino, pesquisa e extensão (...) realizadas as seguintes etapas: 1) avaliação do ensino de graduação; (...) 2) avaliação de disciplinas e desempenho docente; (...) 3) avaliação de 35 cursos de graduação; (...) 4) avaliação de 726 disciplinas de graduação; (...) Fase atual do processo - Com a utilização do modelo CIPP (Contexto, Insumos, Processos, Produtos), pretende-se articular, metodologicamente, a avaliação ao planejamento estratégico e tático da Instituição (...) Desta maneira, inserindo a avaliação no processo de tomada de decisões da Instituição (...) seguintes aspectos: autoavaliação, avaliação externa e pesquisa sobre o mercado de trabalho. Autoavaliação - Serão considerados os níveis decanatos, departamentos, centros, órgãos complementares cursos, programas, projetos e disciplinas, em suas funções de planejamento, avaliação e acompanhamento, utilizando se as variáveis de contexto, insumos, processos e produtos. [...] |
| **Programa de avaliação - Universidade Federal do Acre (UFAC)** |
| **Síntese da proposta:** A Universidade Federal do Acre (UFAC) já há algum tempo vem sentindo a necessidade de auto avaliar-se e, ao mesmo tempo, vem sendo detectados alguns fatores que levam a crer que a própria comunidade (...) tem exigido respostas mais efetivas por parte desta Instituição (...) hoje, o processo de avaliação da UFAC está dando seus passos iniciais. A princípio, tem-se buscado estratégias a partir das quais possa infundir no seio da comunidade universitária o que se denomina cultura de avaliação. É preciso que se tenha consciência a respeito do que se está avaliando (...) certamente, o que se quer é que todos sejam avaliados por todos (isto) redundará na melhoria da qualidade dos serviços que a Universidade tem prestado à comunidade (...) Que não se tome a palavra "avaliar" por "punir" (...) A Universidade quer a avaliação para progredir, principalmente pelo fato de (...) encontrar-se em franco processo de expansão de seus cursos rumo ao interior do Estado, onde já atende, há alguns anos, uma clientela desassistida, a quem nunca foram dadas oportunidades reais de desenvolvimento das aptidões. (...) O Grupo de Avaliação da UFAC, composto de sete membros (...) já elaborou um instrumento inicial, a ser levado ao conhecimento e à possível aprovação das unidades. Trabalha-se, nos dias atuais, com dados oferecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico, por meio dos quais far-se-á ver aos segmentos que existem muitas distorções que clamam por serem corrigidas; daí a necessidade da avaliação racional, dinâmica e participativa. (...) para que tais propostas sejam levadas a efeito, é necessário dizer que a UFAC possui hoje considerável estrutura: são 13 departamentos acadêmicos e 21 coordenações de cursos de graduação, que dirigem o funcionamento de 19 cursos no Câmpus de Rio Branco e dois no Câmpus do Cruzeiro do Sul; (...) Em Rio Branco, capital do estado do Acre, a UFAC conta com um Câmpus Universitário (...) Conta, ainda, com o Palácio da Cultura, (...) tendo como finalidade a preservação da fauna e flora regionais e a realização de estudos, pesquisas e estágios dos cursos da Instituição. E, por último, ainda pode contar com o Parque Zoobotânico (...) é por tudo isto que se busca um repensar do papel da Universidade para (...) a sociedade local, avaliando e redimensionando suas ações nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão. A Universidade quer estabelecer mecanismos de articulação interna entre os (...) objetivos contribuir para a implementação de políticas estaduais de desenvolvimento sintonizadas com as relações socioculturais (...) busca identificar mecanismos e desenvolver ações de modo a contribuir para a melhoria da qualidade institucional. Quer institucionalizar, no contexto das ações "rotineiras", (...) tal procedimento (...) que os resultados instituam o avanço que se pretende. |
| **Avaliação da graduação numa perspectiva institucional – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)** |
| Há vários anos, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) vem desenvolvendo um contínuo e sistemático Programa de avaliação de seus cursos de pós-graduação e de seus departamentos acadêmicos. Mais recentemente, um esforço adicional foi direcionado para seus cursos de graduação, a partir de um planejamento constituído de três etapas básicas: 1) Construção de banco de dados, (...) 2) Na segunda etapa, dados específicos de cada curso (dados de vestibular, n° de formandos, evasão, pesquisas de egressos, perfil do aluno...) e de departamentos (qualificação docente, avaliação docente, trabalhos publicado: esforço docente...) (...) estruturando, dessa forma, o início da Auto-avaliação (aplicação de questionários, entrevistas, visitas às instalações físicas e acervo bibliográfico), concluindo com elaboração de um relatório de auto-avaliação. 3) Etapa de avaliação externa, a ser realizada por três avaliadores de qualificação acadêmica reconhecida nível nacional. Essa etapa gerará o relatório final de projeto acadêmico do curso. Espera-se (...) oferecer a oportunidade para uma reflexão contínua sistemática das atividades acadêmicas dos cursos de graduação da UFPE, além de permitir uma melhor compreensão da realidade atual de cada curso e das perspectivas de mudança, visando aumentar a sua produtividade interna. (...) espera-se, também, desenvolver um processo de reflexão interna na Instituição (...) da estruturação e diretrizes de um projeto institucional. |
| **Projeto de avaliação institucional** **-** **Universidade Federal de Goiás (UFG)** |
| **Síntese da proposta:** Este projeto apresenta a proposta de implantação de um processo de avaliação institucional na Universidade Federal de Goiás (UFG), priorizando, neste primeiro momento, o ensino de graduação. (...) a avaliação contempla, também, variáveis que interferem em seus resultados, que poderão fornecer um diagnóstico abrangente, indicando problemas referentes ao ensino, pesquisa, extensão e administração. Os objetivos do Projeto de Avaliação institucional da UFG são: (...) implantar um processo de avaliação na UFG, que contribua para a melhoria continua do seu desempenho. Objetivos específicos (...) a) Sensibilizar a comunidade da UFG para o papel e a relevância da avaliação institucional (...) b) Impulsionar um processo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se e de comprometer-se coletivamente com o processo de avaliação; c) conhecer (...) como se realizam e se interrelacionam na UFG as tarefas acadêmicas, em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração; d) Sistematizar e unificar dados que configurem a situação atual da UFG; e) Propor mudanças que contribuam para a formulação de projetos pedagógicos socialmente legitimados e relevantes; f) Rever a formação profissional proporcionadas pela UFG, a partir da análise do desempenho dos ingressos no mercado de trabalho; g) Prestar contas, à sociedade (...) Assim, o presente projeto justifica-se não só pelo interesse em fazer parte do Programa de Avaliação Institucional as Universidades Brasileiras, como também pela necessidade de dar continuidade aos processos avaliativos já existentes (...) a análise destes dados norteará estabelecimento de políticas que conduzam à melhoria global do ensino, pesquisa, extensão e administração. (...) o processo de avaliação (...) incluirá uma avaliação interna e uma avaliação externa, será desenvolvido por uma comissão de nove membros, designada pelo Reitor. A proposta metodológica a ser utilizada para a avaliação interna compreende duas fases: - análise da resolução curricular em vigor, que ficará a cargo da Comissão de Análise Curricular; - análise das atividades curriculares concretas em execução, feita com envolvimento das partes mais diretamente envolvidas no processo, que são os segmentos docente e discente. Esta avaliação consistirá de uma parte objetiva (cujas informações serão obtidas em sistemas já consolidados UFG, como o Sistema de Atividades Docentes (SAD), o Sistema de Controle Acadêmico (SCA), o Sistema de Duração de Custos (SAC), e outros subsistemas que compõem o Sistema de Avaliação da UFG (SIUFG) e outra subjetiva, contemplando os aspectos qualitativos do processo (...) todas estas informações comporão o Sistema de Avaliação Interna (SAI). Já a avaliação externa será realizada por comissões ligadas a cada curso, formadas por egressos da UFG, representantes de associações de classe, empresas e profissionais com experiência relevante na área e pares acadêmicos de outras lES, por meio de questionários, entrevistas e dados já existentes no Sistema de Informação. |
| **Projeto de avaliação institucional - Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO)** |
| **Síntese da proposta:** A construção de uma identidade institucional que caracterize a Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) em sua globalidade não tem sido tarefa fácil (...) Contudo, essa Universidade tem desenvolvido importantes ações voltadas para o atendimento de determinadas necessidades sociais e vem construindo novos caminhos por meio de articulação com diversos segmentos da sociedade, visando ao enfrentamento de problemas ligados àquelas necessidades. Tais ações demonstram o trabalho dessa Universidade, voltado para a qualidade e a eficácia dos processos de formação de um profissional apto a atuar significativamente na sociedade de hoje. Isto tem sido possível porque (...) conta com um número ainda pequeno, porém significativo, de docentes e técnicos administrativos altamente qualificados que não só atuam na área de ensino como nas de pesquisa e extensão. Em 1989, a UNI-RIO iniciou discussão interna, a partir de uma indicação de que os centros de ensino/escolas empreendessem estudos avaliativos de ação existente. (...) o que oportunizou, à comunidade acadêmica, a vivência de diferenciadas metodologias de avaliação. No ano de 1992, a atual administração da Universidade propôs (...) um trabalho ligado a planejamento, acompanhamento curricular e avaliação educacional. Essa proposta buscou o desenvolvimento (...) pautado em uma unidade de propósitos. A UNI-RIO entende que existe, hoje, a necessidade de as instituições de ensino universitário não só observarem em que termos vêm produzindo e disseminando o saber (por elas construído) mas também de analisarem a contribuição que as mesmas vêm prestando na configuração da situação sócio-econômica-cultural do país e no atendimento do estágio científico e tecnológico em que o mesmo se encontra. O resultado dessa análise deve fundamentar a tomada de decisão quanto à definição de prioridades, objetivos e ações (...) no atendimento às aspirações da sociedade atual e na busca de soluções para os problemas existentes (...) os objetivos a serem atingidos são: a) Implementar o Processo de Avaliação Global da UNI-RIO, (...) recolocando a Universidade numa posição de vanguarda como fomentadora de modelos e processos de ensino, pesquisa e extensão; b) Realizar um diagnóstico que permita verificar como a UNI-RIO vem exercendo suas ações de produção e transmissão de conhecimentos bem como sua relação com a sociedade; c) Comparar o diagnóstico da situação vigente na UNI-RIO com os ideais expressos no processo de planejamento da Instituição; d) Propor um conjunto de medidas que propicie a plena consecução das funções de ensino, pesquisa e extensão, considerando o diagnóstico e os ideais definidos pela Instituição; (...) tendo sempre presentes: a) A conquista de uma qualidade de vida mais justa e humana; b) A construção de novos caminhos, em processo de cogestão com os diversos segmentos da sociedade; c) A formação de um alunado apto a atuar significativamente na sociedade (...) As metas a serem alcançadas incluem: a) Programa de sensibilização da comunidade (...) b) Sistemática de avaliação institucional (...); c) Projeto pedagógico de ensino de graduação construído coletivamente (...); d) Projeto piloto de avaliação implementado em unidade(s) da UNI-RIO, até o 1o semestre de 1995; e) Experiências avaliativas (...) acompanhadas continuamente; f) Diretrizes norteadoras da reestruturação institucional (...) A avaliação institucional será desenvolvida através de diferentes etapas: 1. Etapa inicial, constando do desenvolvimento de um programa de sensibilização da comunidade (...) construção coletiva de um projeto pedagógico, da organização de bancos de dados de informações acadêmicas, análise de indicadores apontados pelo MEC e dos estabelecidos pela própria comunidade (...) 2. Etapa experimental - que compreenderá a introdução de sistemática de avaliação estabelecida em unidade(s) que se auto-indicarem para participar de uma aplicação piloto; 3. Etapa de acompanhamento - que compreenderá a realização de reuniões periódicas com a(s) unidade(s) envolvida(s) na aplicação piloto; 4. Alimentação do banco de dados; 5. Etapa de expansão, com a introdução da sistemática de avaliação nas unidades da Universidade não incluídas na etapa experimental; 6. Etapa de decisão coletiva - englobando uma série de atividades: encaminhamento de relatório das unidades internas à Comissão Permanente de Planejamento Acadêmico da Universidade, (...) 7. Encaminhamento de relatório final ao MEC. Paralelamente a todo processo de avaliação institucional, ocorrerá uma meta-avaliação, objetivando a avaliação da sistemática de avaliação empregada, visando ao seu aperfeiçoamento e à continuidade do processo. |
| **Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)** |
| **Síntese da proposta:** Propõe-se como instrumento básico para repensar, sistematizar e aperfeiçoar as diferentes modalidades e práticas de avaliação que, de modo sistemático, e/ou informal a Universidade vem desenvolvendo nos últimos anos e, ao mesmo tempo, identificar e dar novas dimensões ao projeto pedagógico que a sustenta. Para tanto, visa implantar e desenvolver um processo avaliativo de caráter institucional, capaz de orientar a Universidade no sentido do auto-conhecimento, do reconhecimento de suas potencialidades de desempenhos, buscando perspectivas inovadoras de ação de todos os seus partícipes, nas distintas instâncias organizacionais que a constituem. O escopo do projeto é, pois, o de contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços que a instituição presta à sua clientela, ao estado e ao país, e para fortalecer seu compromisso social. Em consonância com Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Uma proposta Nacional (PAIUB), o foco da avaliação da UFRGS deve ser o curso de graduação. (...) por outro lado, a análise envolverá as estreitas interpelações entre as funções de ensino, pesquisa e extensão e dessas com a gestão administrativa da Instituição. (...) A decisão política do programa cabe à administração central, respaldada pelo plano de gestão, elaborado na discussão com a comunidade universitária, a qual está representada pela a Comissão Central de Avaliação (CCA). A execução do processo será desempenhada pela Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação (CEPAV), composta de cinco professores da Instituição, cujas credenciais estão afetas aos seus campos de estudo e/ou experiência com o assunto, além de oriundos das áreas de conhecimento que compõem a UFRGS. Para a organização e desenvolvimento do processo avaliativo (...) estabelecerão os seus Núcleos de Avaliação da Unidade (NAU) (...) os NAU se articularão com a Comissão Central de Avaliação (CCA) e sua Coordenadora Executiva (CEPAV). (...) o primeiro ciclo avaliativo obedecerá a um roteiro de 18 meses, envolvendo as etapas de sensibilização, diagnóstico, avaliação interna com auto-avaliação, avaliação externa e reavaliação nas unidades/cursos/departamento: e na Instituição, com vistas a encaminhamentos de melhorias no sentido da reconstrução do Projeto Pedagógico e Desenvolvimento da UFRGS. Este conjunto de ações se constitui num ciclo completo de avaliação que deverá se repetir e transformar-se em práticas permanentes da Universidade. |

Elaborado pela autora. Adaptado de Brasil (1994, p. 41-100).

**APÊNDICE E**



CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOCONÔMICAS E HUMANAS

 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E

TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Saberes sobre o trabalho do gestor-avaliador no processo de autoavaliação institucional da UEG”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir no aperfeiçoamento da atividade profissional dos coordenadores da Comissão Própria de Avaliação na IES onde atuam. Para isto, nesta pesquisa pretendemos compreender o trabalho do coordenador de avaliação no âmbito da Comissão própria de avaliação (CPA), considerando a relação trabalho, norma e saberes enquanto elementos constitutivos da atividade do gestor.

Caso você concorde em participar, faremos as seguintes atividades: a) responder pessoalmente a entrevista semiestruturada com tempo médio de duração de trinta a sessenta minutos; b) responder a um questionário com dez perguntas. O instrumento a ser utilizado na pesquisa (entrevista) poderá trazer algum desconforto para o participante, entre eles a) disponibilidade de tempo; b) exposição das tarefas cotidianas referente ao cargo de gestor. Contudo, para minimizar quaisquer infortuno, a entrevista será agendada de acordo com a disponibilidade e local indicado pelo entrevistado. O participante terá liberdade para não responder questões. Será assegurado a você, participante, a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não utilização das informações sem sua autorização prévia. A pesquisa busca valorizar o trabalho do gestor que trabalham os processos avaliativos afim de fazer a autocrítica institucional com base nas informações que às vezes não são percebidas na perspectiva de trabalho das comissões próprias de avaliação (CPA). No campo teórico, esta pesquisa busca contribuir com os estudos da ergologia, cuja abordagem permite direcionar o olhar do pesquisador para as microdimensões que envolvem a ordem subjetiva e objetiva do gestor em sua atividade de trabalho.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por provocado durante as atividades desta pesquisa, você terá direito a buscar indenização. Você terá acesso a todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você poderá voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

 Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

 Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Anápolis, \_\_\_\_\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

# ANEXOS

**ANEXO A**

**Notícia – Sanção da lei nº 20.748 (Reforma Administrativa da Universidade Estadual de Goiás – UEG)**

Comunicação Setorial da UEG, com informações da Sedi. Notícia publicada em 17/01/2020. Disponível em: <http://www.ueg.br/noticia/51900>.

1. House (1992), citado por Sobrinho (2002, p. 23-24), afirma que o período da profissionalização da avaliação ocorreu entre as décadas de 1970 a 1980 com o impulso das distintas abordagens, modelos e escolas de avaliação em algumas das mais importantes universidades norte-americana: Illionois (medida e currículo), Northwestern (desempenhos experimentais duros), Westerb Michigan (tomada de decisão), UCLA (pesquisa e desenvolvimento), Stanford (interdisciplinaridade). Os principais precursores deste período foram: Guba e Lincon (fase de negociação da avaliação), Scriven (avaliação de programas e projetos), Fetterman (autonomizante), Everitt (crítica), Stufflebeam (decisão), Stake (responsiva), Duran (pluralista), MacDonald (democrática). [↑](#footnote-ref-2)
2. Segundo Afonso (2000, p. 49 apud Queiroz, 2008, p. 26), a expressão “Estado Avaliador” adquire um significado específico, “[...] adotando em *ethos* competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, 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. Nesse contexto, as avaliações assumem múltiplos significados: de prestação de contas (accountability), eficiência, produtividade, gestão racional e acreditação (acreditación), revelando a intenção explícita do Estado de imperar perspectivas economicistas e exercer o seu poder regulador na economia, na educação e em todos os âmbitos socioculturais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.21-25). [↑](#footnote-ref-3)
3. Conforme Durrive e Durraffoug (2010, p. 69), o uso de si por si é “o uso do seu corpo, de sua inteligência, de sua história, de sua sensibilidade, de seus gostos”. Já o uso de si pelos outros consiste em valores de ordem social, que definem o “bem viver juntos”. Esse ‘envolver’ e ‘transformar’ gera novos eventos, novas formas de ‘gerir’ o trabalho. A atividade sempre aparece nessa tensão dramática que implica o corpo individual e os ‘corpos’ coletivos. [↑](#footnote-ref-4)
4. O termo inglês accountability está relacionado à prestação de contas dos serviços prestados à sociedade. O accountability pressupõe, ainda, o controle das IES públicas ou privadas por parte da sociedade civil, ou seja, na atual configuração política global, as IES precisam se adequar ao novo modelo político, econômico, social e educacional (TENÓRIO E LOPES 2010). [↑](#footnote-ref-5)
5. O caráter punitivo é quando os resultados da avaliação são vinculados aos repasses de recursos financeiros para a IES. [↑](#footnote-ref-6)
6. AMARAL, E. A. (2013); BOTELHO, A. (2016); CAMPOS, V. G. (2019); GOULART, J. C. (2014); GOULART, J. C (2016); NASCIMENTO, M. T (2018); FERREIRA, C. L. (2006); QUEIROZ, K. C. A. L. (2008). [↑](#footnote-ref-7)
7. CARVALHO, R. R. da S; ASSIS, L. M. de. (2018); FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (2008) [↑](#footnote-ref-8)
8. Informações coletadas no Relatório Geral de Autoavaliação Institucional (CPA/UEG, 2019). [↑](#footnote-ref-9)
9. Não será nosso objetivo aprofundar em todos os programas. Mas citamos aqui três propostas, anteriores ao PAIUB, que ajudaram a tecer a história da avaliação institucional na educação superior. A primeira é a avaliação da pós-graduação pela Capes (1951), com o nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes), tinha como objetivo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país (BRASIL, 2016). A segunda se deu a nível do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), em 1968, com o objetivo de avaliar a Reforma de 1968 e produzir um diagnóstico sobre o ensino superior. A terceira foi o Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior (Geres), em 1985, cujo objetivo era analisar a viabilidade técnica das sugestões apresentadas no relatório do CNRES que, dentre outros, propunha que a distribuição de recursos públicos fosse atrelada aos resultados da avaliação (BRASIL, 2009). [↑](#footnote-ref-10)
10. Luiz Carlos Bresser-Pereira foi Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE) no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994/1997), e, o grande responsável pela implantação da nova administração. O então Ministro conduziu o plano de mudanças baseado nas experiências gerencialistas realizadas no Reino Unido e nos Estados Unidos que, posteriormente, se espalharam pela Europa, chegando à América Latina. [↑](#footnote-ref-11)
11. Segundo Osborne e Gaebler (1994, p. 13) o termo burocracia, há cem anos, designava um método de organização racional e eficiente, para substituir o exercício arbitrário do poder pelos regimes autoritários. Segundo os autores, a burocracia trouxe ao trabalho do governo a mesma lógica que a linha de montagem deu ao processo industrial. Com sua autoridade hierárquica e especialização funcional, a organização burocrática tornou possível a realização eficiente de tarefas amplas e complexas. Osborne e Gaebler (1994), citando Max Weber, afirma que a razão decisiva para o progresso da organização burocrática sempre foi sua superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização ... Precisão, rapidez, ausência de ambiguidade, ... redução da fricção e dos custos de material e de pessoal - na administração estritamente burocrática estes elementos são otimizados. Ainda segundo os autores, a expansão do modelo burocrático parece corresponder ao processo de industrialização, à crescente complexidade da sociedade e ao aprofundamento da divisão social do trabalho, como previa Weber. [↑](#footnote-ref-12)
12. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare). Ministério criado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em substituição à secretaria da presidência que geria o Serviço Público. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro Bresser-Pereira, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas. Disponível em: [www.bresserpereira.org.br/index.asp](http://www.bresserpereira.org.br/index.asp). Acessado em: 14 de jun. de 2021. [↑](#footnote-ref-13)
13. No Brasil, o princípio da eficiência é matéria constitucional e constitui estudo doutrinário e jurisprudencial. Encontra-se em vários dispositivos, e é expressamente citado no art. 37 da Constituição Federal (CF/1988). Seu princípio relaciona-se a necessidade de efetivação célere das finalidades públicas elencadas no ordenamento jurídico. Ela equivale à qualidade do serviço público prestado zelando pela “boa administração”, ou seja, aquela que consiga atender os anseios na sociedade e atingir resultados positivos e satisfatórios. Pode-se dizer então que o principal objetivo desse princípio é aumentar a produtividade e a economicidade, ou seja, exige que a atividade administrativa seja exercida com presteza, perfeição e rendimento funcional, sem onerar os cofres públicos ao ponto de causar prejuízos. [↑](#footnote-ref-14)
14. Scriven (2018) defini avaliação de resultados como avaliação que focam nos resultados, em vez do processo ou insumo; são frequentemente chamadas de avaliações de retorno. De modo geral, as avaliações devem analisar tanto os resultados quanto o processo, se possível, assim como de fato deveriam analisar qualquer outra coisa que seja relevante, por exemplo, comparações (SCRIVEN, 2018, p. 156-157). [↑](#footnote-ref-15)
15. O Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública é definido como o principal instrumento de aplicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado, propondo-se a introduzir no Setor Público as mudanças de valores e comportamentos preconizados pela Administração Pública Gerencial, e, ainda, viabilizar a revisão dos processos internos da Administração Pública com vistas à sua maior eficiência e eficácia. Fonte: Brasil. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Programa da qualidade e participação na administração pública / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado: Brasília: MARE, 1997. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno04.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021. [↑](#footnote-ref-16)
16. Apesar de não ter sido aprofundado neste capítulo, importa ressaltar que o campo de consolidação da avaliação institucional na educação latino-americana e na educação brasileira está associada a uma série de acontecimentos internacionais. Alguns deles são: (i) a reunião de ministros da Educação realizada na Guatemala, em 1989, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); (ii) a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998. O resultado das discussões dessa conferência foi a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. [↑](#footnote-ref-17)
17. Apesar da nomenclatura “pólo” sugerir ‘territórios estanques’, Schwartz (2010e, p. 247) esclarece que o termo não significa delimitações precisas e independentes, ou, instituições precisamente delimitadas, mas é traduzida por uma rede de situações intermediárias difíceis de serem apreendidas por um raciocínio dicotômico. [↑](#footnote-ref-18)
18. Em Rocha (2011) há três abordagens que exemplificam certas características da *accountability* se analisadas a partir dos preceitos teóricos dos modelos de administração pública, a saber: Administração Pública Tradicional (APT); Nova Gestão Pública (NGP); Novo Serviço Público (NSP). [↑](#footnote-ref-19)
19. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. [...]. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Fonte:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. [↑](#footnote-ref-20)
20. A seleção dos Projetos ocorreu em quatro etapas. Etapa 1 - Endosso institucional – inclui que a política do Programa fosse submetida à SESu. Etapa 2 - Julgamento e priorização pela comunidade de pares - cada proposta analisada por dois consultores "ad hoc" da comunidade acadêmica; dois membros do Comitê Assessor do Programa. Etapa 3 - Avaliação pelo plenário do comitê assessor - avaliação comparativa das propostas recebidas e analisadas na etapa 2 pelo plenário do Comitê Assessor. Etapa 4 – Julgamento final - etapa conduzida pelos técnicos da SESu e compreende a aferição e consolidação dos mecanismos e procedimentos das análises anteriores e o exame das questões relacionadas à documentação do proponente e aos custos das propostas. [↑](#footnote-ref-21)
21. No mês de julho, de 1994, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação Institucional coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior da SESu. Esta Comissão é composta de representantes da própria SESu, da ANDIFES, d; ABRUEM, da ANUR da ABESC e dos Fóruns dos Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão, de Planejamento e Administração. Em setembro, foi criado o Comitê Assessor que tem as funções de avaliar os projetos apresentados em cada Edital do Programa e assessorar a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1994, p. 32-38). [↑](#footnote-ref-22)
22. Segundo regulamento do Comitê assessor, os recursos, dependendo dos objetivos do projeto, incluía: a) diárias para afastamento de pessoal docente e técnico-administrativo; b) material de consumo (todo o material diretamente empregado no projeto...); c) serviços de terceiros/pessoa física: (remuneração de serviços de natureza eventual prestados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a oponente. Inclui a prestação de serviços por estudantes, na condição de estagiários ou monitores..., remuneração de palestrantes, conferencistas, etc, pagamento de consultores externos, este, somente no caso de a Universidade não dispor nos seus quadros de recursos humanos necessários para conduzir o projeto...). Entre os itens não financiáveis estavam: a) complementação salarial, a qualquer título; b) remuneração de serviços pessoais prestados por pessoa física com vínculo empregatício com a Universidade proponente; c) aluguéis de imóveis; d) material permanente: mesas, armários, arquivos. [↑](#footnote-ref-23)
23. A fase pré-Tyler será abordada no próximo capítulo. [↑](#footnote-ref-24)
24. O termo “avaliador” será usado na acepção genérica e adjetivada daquele que avalia, trabalha realizando avaliações, sobretudo, a avaliação institucional. [↑](#footnote-ref-25)
25. Este assunto será aprofundado no capítulo 2. [↑](#footnote-ref-26)
26. Conforme o documento Bases para uma Nova Proposta (BRASIL/INEP, 2003) esta Comissão Especial de Avaliação foi integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto ((INEP), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson Costa UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da Sesu e contou ainda com a colaboração especial de Teofilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná. [↑](#footnote-ref-27)
27. Conforme consta no documento (BRASIL, SESu, 2003), as audiências, no total, receberam 38 intervenções feitas em plenário por entidades congregando as diferentes formas de organização do ensino superior, tanto entre as públicas como entre as privadas, sociedades científicas, entidades da sociedade civil, representação estudantil nacional. [↑](#footnote-ref-28)
28. O objetivo dessa Lei foi instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, visando assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, conforme as diretrizes da LDB os termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim o documento inclui as três modalidades de avaliação: avaliação institucional interna, avaliação institucional externa e avaliação de desempenho dos estudantes. As avaliações compreendem três objetivos centrais: a) aprimorar a qualidade dos cursos; b) regular e supervisionar os atos de autorização, credenciamento, o reconhecimento e a renovação de cursos de graduação; c) medir o desempenho dos estudantes. No recorte dessa pesquisa será analisado somente o que é atribuído a dimensão da avaliação interna. [↑](#footnote-ref-29)
29. A sigla CPA aparece no Projeto da Universidade de São Paulo (USP) no Programa PAIUB com a expressão de **Comissão Permanente de Avaliação**. O Sinaes passa a adotar a mesma sigla com o significado de **Comissão Própria de Avaliação**. Essa proximidade na nomenclatura pode ser a causa de algumas IES referir-se a sigla CPA com o sentido original adotado pela USP. [↑](#footnote-ref-30)
30. CF, 1988, Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [↑](#footnote-ref-31)
31. CF, 1988, Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. [↑](#footnote-ref-32)
32. As Reformas implementada nos dois mandatos do governador Marconi Perillo (1999-2006), no governo Alcides Rodrigues (2007 2010) e nos dois novos mandatos de Perillo (2011-2018) estão compiladas no caderno técnico da Secretaria de Gestão e Planejamento (SEGPLAN), “Reformas Administrativas: 15 Anos de Transformações no Poder Executivo”. Disponível em: <https://www.administracao.go.gov.br/images/15-anos-Transformacoes-10-04--2018.pdf>. Acesso em: junho de 2021. [↑](#footnote-ref-33)
33. Atendendo à solicitação da participante, a professora Maria Esperança Fernandes Carneiro será citada nominalmente. [↑](#footnote-ref-34)
34. O Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública é definido como o principal instrumento de aplicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado, propondo-se a introduzir no Setor Público as mudanças de valores e comportamentos preconizados pela Administração Pública Gerencial, e, ainda, viabilizar a revisão dos processos internos da Administração Pública com vistas à sua maior eficiência e eficácia. Fonte: Brasil. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Programa da qualidade e participação na administração pública / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado: Brasília: MARE, 1997. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno04.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021. [↑](#footnote-ref-35)
35. Administração central é a denominação da estrutura administrativa da UEG, formada pela Reitoria, Pró-Reitorias, gerências, coordenações e órgãos suplementares. A administração central sujeita às deliberações e normativas emitidas pelos Conselhos Superiores (Conselho Superior Acadêmico CsA e Conselho Superior Universitário CsU). [↑](#footnote-ref-36)
36. O conceito de normas antecedentes “remete ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado”. Na visão da Ergologia as normas antecedentes abarcam as restrições de execução, o saber do ofício construído historicamente – saber que é patrimônio conceitual, científico e cultural derivado da experiência acumulada -, e também os valores, não somente os financeiros, mas também os relacionados ao bem comum, “que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo” (ALVAREZ; TELLES, 2004, p. 73). [↑](#footnote-ref-37)
37. GerAI - Gerencia de Avaliação Institucional/CPA da UEG. A GerAI foi criada a partir da Reforma Administrativa do Governo Estadual, Lei N. 17.257/2011, com implantação da meritocracia e da gestão gerencial dos órgãos governamentais do estado de Goiás, inclusive a UEG. O Gerente de Avaliação Institucional é escolhido em processo seletivo de meritocracia externo e fica vinculado ao Gabinete do Reitor (CAMPOS, 2019, p. 142). [↑](#footnote-ref-38)
38. Clínica da Atividade é a denominação escolhida por Yves Clot para o método desenvolvido por ele e sua equipe no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), em Paris, onde é professor e responsável pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho. Sobre as questões teórico-metodológicas em torno da Clínica da Atividade, recomendamos a leitura de CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006 (ANTUNES LIMA, 2007 p. 100). [↑](#footnote-ref-39)
39. Clot teve uma formação inicial em Filosofia, formando-se em Psicologia após seu doutoramento. Uma de suas maiores fontes de inspiração foi o trabalho de I. Oddonne, na Itália, na década de 1970, mas a base de suas reflexões tem sido as contribuições da chamada Psicologia Sócio-Histórica de Vygotski, Leontiev e Luria, além daquelas advindas dos estudos do linguista russo M. Bakhtin em torno da análise do discurso. Entre seus antecessores, na França, apóia-se, sobretudo, em H. Wallon, I. Meyerson e L. Le Guillant (ANTUNES LIMA, 2007, p. 100). [↑](#footnote-ref-40)
40. O termo “paradigma” remete ao físico e filósofo Thomas Kuhn (1922-1996) em seu livro A Estrutura das Revoluções Científicas (1962). O sentido dado por ele é muito preciso, diferente do que lhe é atribuído hoje, ou seja, de uma “superteoria” ou “visão de mundo”. Entretanto, na concepção de Kuhn, teorias não são paradigmas, pois “estes são mais sutis, mais profundos, seu alcance é muito maior”. [↑](#footnote-ref-41)
41. Gatti (2014, p. 17, apud GATTI, 2006, p. 196) descreve quatro possibilidades de modelos para avaliação institucional: a) modelos descritivos; b) modelos descritivos-analíticos; c) modelos reflexivo-interpretativo; d) modelos reflexivos-participativos. Embora nenhum modelo excluí o outro, onde todos se complementam, há uma valorização no último modelo por contemplar ações coletivas em todo o processo de planejamento. [↑](#footnote-ref-42)
42. Segundo Silva (2015), Stufflebeam e Shinkfield dividiram o desenvolvimento do campo da avaliação em cinco (5) fases básicas; Arredondo e Diago, em seis (6) fases; e Guba e Lincoln, em quatro (4) fases, denominadas de gerações. Todos esses autores apontam Ralph W. Tyler como “pai da avaliação educativa”. [↑](#footnote-ref-43)
43. Com Nietzsche o conceito de “valor” adquire uma significação e um estatuto inéditos. Uma significação porque o valor não é mais simplesmente o valor moral de que falavam os clássicos, que “não dependia do passar dos anos” e que se devia compreender em referência à estima pública; tampouco é, evidentemente, ou, em todo caso, ultrapassa amplamente o valor econômico, que, como Marx se esforçava para mostrar, era preciso subtrair à ideologia burguesa. Com Nietzsche, é antes o valor que se substitui à ideologia; é ele que se deve interpretar e é ele que conduz, por uma virada ao mesmo tempo bem conhecida, mas ainda desconcertante, a pôr em questão o próprio conceito de verdade, que a ideologia, ao contrário, deixava intacto. Ao mesmo tempo, o valor se torna o objeto central da filosofia: o que é um valor; como ele não existe sem uma vontade de potência que se esforça para impô-lo – de modo que é totalmente inepto falar dos “valores” como se subsistissem num éter platônico e pudessem ser escolhidos, ou não, livremente; como o valor aparece, é objeto de múltiplas apropriações ao sabor dos conflitos em que se encontra envolvido, e desaparece; como ele próprio tem um valor; quais valores é preciso promover e como podem ser promovidos: eis o que define propriamente o espaço de investigação que Nietzsche cria por um gesto cujo caráter criador reivindica orgulhosamente, mas de maneira legítima [BINOCHE, 2014, p. 35-36]. [↑](#footnote-ref-44)
44. Segundo as diretrizes do Programa (PAIUB), o princípio do respeito à identidade institucional, deveria refletir na metodologia da autoavaliação, como estágio inicial da avaliação, a função de delinear a identidade, missão, valores, finalidade de cada IESL. Assim entendiam os elaboradores do PAIUB que "a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam [a instituição]". (BRASIL, 1994, p. 9). [↑](#footnote-ref-45)
45. Essa adesão deixa de ser voluntária e torna-se obrigatória com a promulgação da Lei LEI Nº 10.861, DE 14 de Abril de 2004, cujos resultados da avaliação passam a constituir o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. [↑](#footnote-ref-46)
46. A aglutinação dos substantivos foi intencionalmente para demarcar o acúmulo dos três ofícios de quem está a cargo CPA, onde, geralmente, mantem em conjunto as três atividades: a atividade de professor da sua área de formação; a atividade de gestor para planejar, executar e produzir documentos de suporte para as áreas de coordenação; e, a atividade da própria CPA que envolve vários processos da autoavaliação. Nesse sentido, pesquisas realizadas com coordenadores de curso, como de Assis (2008), constatam que a avaliação institucional (interna e externa) tem pouco impacto comparado à intensificação do trabalho sofrida por docente em cargos de gestão que são acompanhados pelas pressões por maior produtividade, mas sem fornecer as condições materiais necessárias. Sob a ótica de Durraffourg (2010, p. 50) sempre haverá mudanças no trabalho segundo as necessidades e exigências de cada época. Contudo, essas mudanças tem um custo, e esse custo é diferente para cada pessoa. É o caso da informatização dos serviços. Há pessoas que se adaptaram e a consideraram um ‘progresso’, outras não se adaptaram, outras foram forçadas a adaptar-se ao processo de mudanças. [↑](#footnote-ref-47)
47. Situações industriosas tem uma conotação específica na Ergologia. Brito (2008, p. 97) explica que a adjetivação remete aos atos de trabalho no sentido de destreza, habilidade. De forma geral, uma atividade aplicada com esforço em direção a um fim transforma as relações do ser industrioso com seu meio de vida. O termo industrioso é voluntariamente aberto para evitar a palavra trabalho, cuja representação nos vem de forma imediata (DURRIVE & SCHWARTZ, 2001 apud BRITO, 2008). [↑](#footnote-ref-48)
48. Muitos dos conceitos propostos pela Ergologia têm suas bases na Ergonomia da Atividade, sustentadas, sobretudo, na obra de três médicos, o médico italiano, Ivar Oddone, pesquisador e estudioso da psicologia e da saúde no trabalho; e os médicos franceses Alain Wisner e Georges Canguilhem (ALVES, 2011). [↑](#footnote-ref-49)
49. Para ilustrar algumas destas disciplinas, citamos a ciência econômica, ergonômica, linguística, sociológica, filosófica, antropológica, psicológica, médica, pedagógica, jurídica, entre outras que contribuem no diálogo pluridisciplinar sobre o trabalho humano, a atividade industriosa e a atividade em geral. [↑](#footnote-ref-50)
50. A expressão *démarche* foi mantida no francês na obra Trabalho e Ergologia II: diálogos sobre a atividade humana. A não tradução para o português, geralmente traduzida para a palavra abordagem, deve-se a conotação mais ampla que esta assumi em relação à palavra *approche,* que geralmente é associada a uma abordagem mais específica, como a metodológica. [↑](#footnote-ref-51)
51. Esse dispositivo, conforme descreve Hennington, Cunha e Fischer (2011), tinha como atividade principal um estágio de formação contínua de 160 horas para 15 assalariados, no quadro das possibilidades abertas pela Lei de Formação Contínua francesa. Essa primeira experiência é relatada na obra coletiva L’Homme Producteur1 e sua institucionalização deu origem ao Diploma Universitário (DU) em APST – este curso era especialmente aberto para os trabalhadores sem o diploma universitário ou de Ensino Médio. [↑](#footnote-ref-52)
52. O master é um diploma nacional e um grau do ensino superior francês, obtido ao validar o quinto ano de estudos após o Baccalauréat (ensino médio na França). [↑](#footnote-ref-53)
53. Segundo o glossário de Ergologia (2018, p. 12) A ação tem um início e um fim determinados, ela pode ser identificada (gesto, marca), atribuída a uma decisão, sujeita a uma razão (exemplo: uma instrução é uma lista de ações). [↑](#footnote-ref-54)
54. A expressão *dramática de uso de si*, segundo Schwartz e Durrive (2015, p. 377), refere-se a “eventos que rompem os ritmos das sequências habituais de trabalho”, geralmente já prescritas, antecipáveis, que, por diversas variabilidades evoca um uso de si, do corpo, do sujeito em relação ao meio e entre as pessoas. Esse ‘envolver’ e ‘transformar’ gera novos eventos, novas formas de ‘gerir’ o trabalho. A *atividade* sempre aparece nessa tensão *dramática* que implica o corpo individual e os ‘corpos’ coletivos. [↑](#footnote-ref-55)
55. Na expressão de Schwartz e Durrive (2010, p. 44) o *corpo-si* “é tudo ao mesmo tempo: arbitragens complicadas no interior e uma entidade que vai do mais biológico ao mais cultural”. O *corpo-si* é aquele que racionaliza, de modo consciente ou inconsciente, através da sua fisiologia, intelecto, cultura. O corpo-si carrega o sujeito enigmático da atividade, aquele quem faz a ‘gestão’ do prescrito e do real. [↑](#footnote-ref-56)
56. No sentido bakhtiniano, o domínio discursivo constitui como uma “esfera da atividade humana” no sentido de indicar instâncias discursivas que dão origem aos vários gêneros textuais materializados nas situações sociocomunicativas que às vezes são próprios ou específicos das rotinas comunicativas. [↑](#footnote-ref-57)
57. Marcuschi (2008) defini gênero textual como textos construídos historicamente pelas esferas discursivas e apresenta padrões de estilos, de composições funcionais, de objetivos enunciativos. Alguns exemplos de gêneros usados na atividade do avaliador são: relatórios, projetos, organograma de atividades, tabelas, gráficos, parecer técnico, atas de reunião, boletins, regulamentos, regimentos internos, pareceres, edital de convocação, auto de avaliação, circulares. [↑](#footnote-ref-58)
58. No primeiro capítulo tratamos dos paradigmas Racionalista e Naturalista. [↑](#footnote-ref-59)
59. Os enfoques, que por vezes parecem contraditórios, manifestam-se na relação quantitativo versus qualitativo. A ênfase quantitativa baseia-se em modelos previamente definidos e em indicadores normalmente já estabelecidos e aceitos, mas está sob risco de padronização e generalização dos resultados. Já a qualitativa busca trazer aprofundamentos nas reflexões dos resultados avaliativos, suscitando um maior número de pessoas para a discussão, além de mobilizar pressupostos de base para pensar sobre missão, objetivos, valores institucionais. Todavia incorre a cair no excesso da subjetiva de quem avalia. [↑](#footnote-ref-60)
60. Em síntese, alguns dos problemas metodológicos apresentados anteriormente nesta pesquisa referem-se: a) causalidade: é sempre difícil determinar com bom grau de certeza acerca dos resultados; b) critérios de julgamento: complicado estabelecer com clareza e pouca contestação, pois os objetivos de políticas públicas costumam ser vagos, múltiplos, conflitantes e até ocultos; c) temporalidade: alguns resultados podem depender de tempo para análise e reflexão dos resultados. [↑](#footnote-ref-61)
61. Importante ressaltar a distinção feita pelo Conaes sobre é a relação entre avaliação e regulação. No documento “Diretrizes para a avaliação das instituições da educação superior” (2004), o Conaes compreende que a regulação inclui o processo documental e a verificação in loco por especialistas selecionados das condições acadêmicas existentes com vistas ao credenciamento de IES à autorização e reconhecimento de cursos. Deste modo, o Poder Público garante à sociedade a qualidade de uma instituição ou curso. A avaliação institucional diferentemente é um processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando a promover a qualidade acadêmica das instituições em todos os seus níveis nos termos da sua missão própria. [↑](#footnote-ref-62)
62. Em 2021, o website da avaliação institucional / UEG <www.avaliacaoinstitucional.ueg.br> passou a registrar o então denominado cargo de Gerente de Avaliação Institucional para *Coordenador de Avaliação Institucional*. [↑](#footnote-ref-63)
63. Revogando a Lei Estadual n. 13.664/2000 que permitia o vínculo temporário no Estado de Goiás. [↑](#footnote-ref-64)
64. Informações fornecidas por entrevista realizada por meio remoto no dia 23 de março de 2021. [↑](#footnote-ref-65)