

Avaliação e gestão da educação superior brasileira: estudos à luz dos marcos regulatórios do INEP

ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

LILIANE GONTAN TIMM DELLA MEA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

RESUMO

Esse artigo decorre de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa sobre Universidades da Universidade Federal de Santa Maria – GEU/UFSM, articulado à Rede GEU, coordenada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. No artigo desenvolve-se a leitura analítica de dez projetos pedagógicos de Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras, das quais cinco (05) são públicas e cinco (05) privadas. Trata-se de compreender os desafios enfrentados pelas IES para empreenderem uma gestão acadêmica eficaz e transparente no contexto do marco regulatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Foram considerados, com a mesma intensidade, além dos referenciais teóricos pertinentes ao tema, os documentos lançados pelo INEP como subsídios para regular todas as avaliações externas das IES, quer seja do ponto de vista institucional, quer seja da avaliação de cursos. A reflexão prospectada constrói-se a partir de estudo bibliográfico e análise documental, adensando na medida em que se comparam os projetos pedagógicos implantados pelas IES no sentido de atender às demandas de gestão acadêmica eficiente e eficaz. Vislumbra-se contribuir para a compreensão da gestão acadêmica a partir de marcos regulatórios, ampliar os aportes nesta área e estimular novos estudos.

Palavras-chave: Gestão Acadêmica; Avaliação no Ensino Superior; Educação Superior.

Higher education: an analysis regarding the INEP brazilian regulatory marks

ABSTRACT

The following article is part of an investigation in which the purpose was to contribute to the democratization process of the public school in Argentina. Such collaboration was done by the analysis of and reflection upon the pedagogical, social and democratic practices sustained in a libertarian and unrestrained sense. The subject matter was constituted by the components, conditions, and processes, with focus on the socio-cultural and educational practices by which emergent social movements in Latin America build and sustain new historical and socio-political subjects. The study cases were Movimiento de los Sin Tierra (Landless' Movement) from Brazil and Movimiento Pedagógico (Pedagogical Movement) related to Fábricas Recuperadas in Argentina (recovered factories in Argentina). In this text what is specifically addressed is the pedagogical components of the movements and the sense that education earns from the processes in which this groups become subjective. It is also considered up the amplitude that considers the educative processes acquired to the point in which the movements and their members constitute themselves as educational.

Keywords: Academic Management; Evaluation in Higher Education; Higher Education.

INTRODUÇÃO

Em fins da década de 1980, o Sistema Educacional Brasileiro apresentava um alto grau de deterioração. Produto do Regime Militar, que promulgou a Lei 5692/71, com o objetivo de atender aos interesses do próprio regime, na formação de mão-de-obra barata para responder às demandas por trabalhadores, necessárias para alimentar o modelo de desenvolvimento adotado no País.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD E BANCO MUNDIAL. Dessa conferência, assim como a Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos em outros níveis.

Tendo em vista o quadro que se apresentava a educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da educação, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares visando o seu contínuo aprimoramento.

No bojo das transformações provocadas pela reabertura política no País, foi possível encarar as tarefas imprescindíveis para se iniciar o processo de mudança na educação brasileira.

Uma delas consistiu em gerar condições para o debate acerca da crise educativa e para a construção de um consenso necessário, a fim de se definir as principais estratégias de mudança.

Outra foi à discussão pública, travada no meio intelectual brasileiro, com a participação da comunidade docente e discente em todos os níveis de ensino, originando-se diversas propostas de Lei, culminando com a versão proposta pelo Antropólogo Darcy Ribeiro, contrariando as discussões da sociedade em geral,

publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, que aparentemente se trata de um avanço, porém o tratamento metodológico dado não condiz com a realidade brasileira, nem tampouco com os anseios da população.

Na análise de Cardoso¹, “a política econômica, imposta pelo governo para a maioria dos brasileiros, é uma política que põe em risco o poder aquisitivo do cidadão e, igualmente, põe em risco a ampliação e consolidação da rede escolar pública e gratuita voltada às reais necessidades da maioria da população”.

A autora prossegue, salientando que estamos expostos a uma das “mais violentas e bem orquestradas campanhas veiculadas pelos meios de comunicação de massa”, projetada para convencer-nos de que o capitalismo, tratado como economia de mercado, sinônimo de democracia ou ainda o reino da liberdade, “é a mais acertada e insuperável forma de organização econômica, política e social”.

Os impactos provocados pela atual LDB – Lei 9394/96, que refletem diretamente na aprendizagem dos alunos, envolvem problemas estruturais macros, como por exemplo: a valorização do magistério em termos salariais e a formação do professor que aprendeu a ensinar de uma forma tradicional na educação bancária e, de repente, se depara com novos fazeres educacionais, novas demandas e novos valores, que nem sempre estão inseridos em sua formação inicial.

Ainda de acordo com as palavras de Cardoso², temos vivido, nas últimas décadas, um longo período de transição com críticas e rejeições às tendências pedagógicas historicamente experimentadas, com propostas teóricas que acenam para a transformação do estado atual do ensino e a obtenção de melhoria da qualidade de educação e de vida do brasileiro.

[...] Falar em melhorar a educação não significa propor apenas renovações pedagógicas. Renovações pedagógicas nem sempre se traduzem em inovações educacionais. As verdadeiras inovações educacionais dependem muito mais do compromisso e da vontade coletiva.

A referida autora afirma que a falta de políticas educacionais que se traduza em planos, a ausência de critérios na distribuição e elaboração de recursos e a falta de transparência nas execuções dos orçamentos são, dentre outros, os vários

1 CARDOSO, Sonia Maria Vicente, Educação para todos ou todos pela educação, In. A Crise do Estado Moderno. Projeto Plural ECA/USP/CNPq.

2 Op. cit. p. 118 a 120.

sintomas de um poder público que deseja a improvisação, que favorece a autosustentação no poder pelo uso do burocratismo, do fisiologismo, do clientelismo e do corporativismo, falhas que, certamente, seriam banidas por força do planejamento, de critérios claros e de redução das áreas sombreadas.

Portanto, os impactos provocados pela atual LDB não poderiam ser outros, senão o leilão do sistema educacional e o baixo nível de aprendizagem dos alunos que escoam na atuação profissional. É preciso repensar um currículo que respeite a diversidade, o multiculturalismo, que valorize os professores e alunos como sujeitos capazes de transformar a sua própria realidade e que conceba a escola como “lócus” de produção de cultura em seus afazeres pedagógicos, desprezando a “colcha de retalhos” tal qual como se configura o currículo e tecendo uma rede, na qual o conhecimento possa circular num movimento de ir e vir, numa gestão acadêmica democrática e eficaz.

REFERENCIAL TEÓRICO

Políticas Públicas de Gestão da Educação Superior no Brasil

O contexto da Educação presente no mundo e sua influência na História da Educação brasileira apontam para a necessidade de compreensão dos movimentos vividos pela sociedade ao longo dos anos. Estes movimentos podem expor ou ocultar concepções, conforme as opções políticas implantadas pelo Estado.

Para compreender melhor o momento presente, é preciso olhar o tempo passado e os movimentos desse tempo e, ao pensar no movimento vivido pelos educadores, trazer à tona a questão da gestão e da avaliação.

Com o modelo de globalização das questões mundiais, que se instalou nos anos 90 sob a ótica neoliberal, o papel do estado passa a ser minimizado, uma vez que se diminui o tamanho e a responsabilidade deste sobre as questões de inclusão social e os serviços públicos são sucateados numa velocidade sem precedente. Os interesses do mercado passam a prevalecer sobre a organização do Estado, e o cidadão é submetido, cada vez mais, a uma luta constante pela garantia de seus direitos fundamentais básicos.

No Brasil entre as décadas de 70 e 80, a educação viveu um período caracterizado pelo tecnicismo, ou seja, pela premência constante de enquadrar as ações em prazos, metas e objetivos, de forma a buscar o controle.

Ficava sempre uma sensação de que era mais importante a técnica do que a própria ação, e de que eram menos importantes, ainda, as relações entre os gestores e os executores, que se faziam por meio da hierarquização. O planejamento seguia a direção do órgão central para as Escolas, ou seja, a realidade de cada região era pouco considerada, e a ênfase era o controle.

Apesar de serem utilizados alguns termos como participação, diálogo e gestão participativa, os planejamentos eram concebidos do ponto de vista dos “planejadores”, não incluindo os educadores como sujeitos destas ações.

No período após a Constituição Federal de 1988, que imprimiu outro momento na vida do País, o tratamento dado ao planejamento trouxe um novo enfoque, que apontava para a construção da autonomia da escola³.

Estamos no século XXI e temos que considerar que uma revolução ocorreu, ao mesmo tempo, nas artes e nas ciências físicas quando Picasso rompeu com a rigidez plástica na pintura e Einstein com a rigidez newtoniana de espaço e do tempo, mostrando que medidas de distância e de tempo não são absolutas. Mesmo que a quarta dimensão de Picasso seja diferente da de Einstein, nossa visão de mundo foi profundamente mudada por ambas. (GLEISER, 2002, s/p).

Vive-se numa época em que a pretensa objetividade da Ciência tem sido desmentida, quando se incorpora a não neutralidade do cientista na condução de um experimento e, inevitavelmente, nos seus resultados. Questionando veementemente as leis da física clássica, em relação ao determinismo, a teoria quântica prevê probabilidades no curso dos fenômenos.

Assim, o acaso encontra um lugar, como característica objetiva da realidade e a ideia da complementaridade se faz presente na medida em que uma teoria, por mais desenvolvida que seja, não dá conta à compreensão completa de um fenômeno.

A todo o momento há mostras de que a sociedade está exposta às contradições: à violência e à luta incessante pela paz, à desigualdade social e aos movi-

³ Extraído do Documento: O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular, SME/São Paulo, fev. 2003, p 3.

mentos promovidos pelos diversos grupos de excluídos, ao avanço das comunicações e à segregação de grupos que não têm acesso nem ao mínimo necessário à sobrevivência, às descobertas da ciência e da tecnologia, às péssimas condições da qualidade de vida no Planeta e, em especial, à fome.

Essa sociedade impõe que o professor pense e repense o seu papel como profissionais de Educação Superior, investindo na compreensão do que vive no dia-a-dia de sua vida, de seu trabalho e de sua relação com o outro de forma a buscar, nos conflitos e contradições vividos, as alternativas que melhor encaminhem as possibilidades de participação na construção de uma sociedade justa e solidária.

Portanto, ao observar ações simples que povoam o cotidiano das Instituições de Ensino Superior podem-se identificar estes movimentos e perceber que há, ao mesmo tempo, convivendo num mesmo espaço, o imponderável e as normas a serem seguidas, o previsto e o imprevisto, as ações e as contradições que são geradas nas relações que se produzem entre os atores envolvidos no processo educacional.

Quando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB propôs que as escolas elaborassem o seu próprio projeto pedagógico, em consonância com a realidade na qual estão inseridas, possibilitou o avanço em relação à questão da autonomia das Instituições de Ensino.

Ao considerar a realidade educacional a partir de diagnósticos (realizados de diferentes formas), procuraram definir objetivos e priorizar ações para conseguir resultados desejados a curto, médio e longo prazos, implicando na avaliação contínua do projeto e na viabilização da gestão acadêmica.

Muitas dificuldades, de variadas ordens, se fizeram visíveis na construção dos projetos pedagógicos e, algumas delas, com maior ou menor ênfase, dependendo da região onde a Instituição de Ensino está inserida.

Uma das principais dificuldades encontradas pelas IES foi garantir a construção dos projetos pedagógicos de forma coletiva, com a participação efetiva de todos os segmentos. Organizar núcleos coletivos de ações e interesses a partir de prioridades comuns vem sendo uma saída viável para tais percalços.

Outra questão de difícil resolução é assegurar um processo democrático de decisões, considerando a diversidade de ideias e ideais dos educadores. Por

exemplo: o desafio de se chegar a consensos: aqueles que “perdem” na indicação de propostas ou em alguma decisão a ser tomada resistem em realizar aquilo que foi eleito pela maioria. Garantir propostas minoritárias que renovem as práticas pedagógicas a favor de experiências educativas diversificadas para os estudantes é sempre um desafio enfrentado pela gestão.

Além disso, o tempo parece ser sempre curto para defender e aprofundar ideias que estão em debate. Daí a importância de se dinamizar os espaços coletivos, tais como: semanas acadêmicas, colóquios, “Works Shop” e retomar constantemente proposições e interesses que não foram devidamente explorados ou que exigem aprofundamentos e reflexões mais sistemáticas.

Do ponto de vista da gestão, a partir da atual LDB, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) assume um caráter de relevância a mais neste momento histórico da Educação Brasileira, por ser a expressão material das transformações curriculares tecidas pelas Instituições de Ensino. Assim, do interior de cada Projeto Pedagógico de Curso é que se podem vislumbrar iniciativas, que sejam alternativas renovadas do saber-fazer curricular e socializá-las com maior rigor e ênfase para o conjunto da Comunidade Acadêmica.

Isso porque é no âmbito curricular que se concentra o fazer político-pedagógico das Instituições de Ensino. O currículo pode ser considerado o núcleo deliberativo das práticas levadas a cabo em determinada Instituição de Ensino e, ao mesmo tempo, o fórum no qual se expressam tais práticas.

Avaliações no Ensino Superior à luz do Marco Regulatório do INEP

De acordo com a Portaria Normativa 40 de 2007, a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e dos Cursos de Graduação, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 é de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES)⁴, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵ e do Ministério da Educação (MEC)⁶.

4 Portaria Normativa 40 de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, Seção II, Da avaliação do INEP, Art. 13 A, Parágrafo único: As decisões sobre os procedimentos de avaliação de responsabilidade do INEP cabem à DAES.

5 Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será de responsabilidade do INEP.

6 Instituído pela Portaria MEC nº 1.027, de 15 de maio de 2006, revogada pela Portaria Normativa 40, consolidada em 29 de dezembro de 2010.

O SINAES tem como finalidades: 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 a promoção do aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das IES, “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”. (MEC, 2010).

“De acordo com o SINAES, a avaliação da educação superior ocorre por meio da avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes”.

“Compete ao INEP, por meio da DAES, a fim de conduzir e operacionalizar o processo avaliativo, garantir os programas de capacitação e formação continuada dos avaliadores. Nesse sentido, a DAES trabalha para que a concepção e os fundamentos da avaliação do SINAES permeiem as atividades das avaliações in loco⁷”.

As inquietações que nos impulsionaram à escolha do tema que subjaz à pesquisa provêm da constatação de que a questão da avaliação das Instituições de Ensino Superior no Brasil é um desafio a ser enfrentado pelo INEP e pelas IES, por se tratar de um problema emergente, carente de solução por parte de todos os atores envolvidos com o Ensino Superior e, especialmente, com a gestão acadêmica.

Diante desse desafio e do marco regulatório instituído pelo INEP, através do SINAES, realizou-se uma análise da leitura de dez projetos pedagógicos⁸ de Instituições de Ensino Superior do Brasil, das quais 05 (cinco públicas) e 05 (cinco) privadas, que se constitui em função de um referencial teórico centrado na perspectiva de compreender os desafios enfrentados pelas IES para empreenderem uma gestão acadêmica eficaz e transparente.

Os dados da pesquisa com as Instituições de Ensino Superior no Brasil apontam que os Projetos Pedagógicos de Cursos Superiores trazem a intenção de propiciar uma sólida formação acadêmica, tendo como escopo o Sistema de Avaliação realizado pelo INEP e as outras formas de avaliações internas e externas, pois entendem que o aluno, ao concluir sua Graduação, deverá ser um profissio-

7 Instituído pela Portaria MEC n.º 1.027, de 15 de maio de 2006, revogada pela Portaria Normativa 40, consolidada em 29 de dezembro 2010.

8 Fragmentos do Documento Orientador das Comissões de Avaliação in loco – Parte I, INEP, Março, 2012.

nal capacitado para enfrentar os desafios que se apresentam para a Educação no Século XXI.

Nesse sentido, 90% das IES vislumbram a formação de um sujeito que seja capaz de compreender, analisar, relacionar, construir e interpretar textos em diferentes contextos, aplicando os mais variados métodos existentes em consonância com as políticas de avaliação desencadeadas pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura.

Assim, o perfil pretendido para os graduados, pela maioria absoluta dos Cursos Superiores, propicia consistência científica e pedagógica para o exercício da profissão, preparação teórica, metodológica e técnica, compreensão da relação existente entre os elementos e processos do meio natural com os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos do curso em formação numa dimensão epistemológica, além de uma atuação profissional ética, autônoma e criativa no seu exercício profissional.

Neste contexto, o processo de avaliação faz parte da agenda diária das IES, as quais materializam suas intenções explicitando um sistema de avaliação em seus projetos pedagógicos de curso. Das IES analisadas, 100% adotam a auto-avaliação como processo contínuo por meio do qual a IES constrói conhecimento sobre a própria realidade a partir da compreensão do conjunto das atividades ofertadas aos estudantes, objetivando alcançar maior relevância social por meio da sistematização de informações, da análise coletiva das realizações e das formas de organização, bem como estabelecimento de estratégias de superação de problemas.

A prática da auto-avaliação como processo permanente é instrumento de construção e consolidação da cultura de avaliação institucional, com a qual a comunidade interna se identifica e se mantém comprometida. O caráter formativo permite o aperfeiçoamento dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo, bem como aperfeiçoa a relação com a comunidade externa pelo fato de colocar todos os atores em processo de reflexão e autoconsciência institucional.

Todo o processo de avaliação interna é coordenado pela Comissão Própria de Avaliação - CPA e orientado pelas diretrizes emanadas das instruções normativas da auto-avaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da

Educação Superior – CONAES, cujos resultados indicarão propostas de ações de melhorias, alterações de itinerários formativos e a recomposição do planejamento dos cursos superiores.

Nesse viés, diversos autores – entre eles destacam-se (CONTERA, 2002; DIAS SOBRINHO, 2004 e ROTHEN, 2006) – tecem reflexões e travam debates sobre a importância da participação de toda a comunidade acadêmica no processo de avaliação como mecanismo para garantir suas expectativas em relação ao Ensino Superior, assim como diminuir a distância entre a aparência e a essência no processo de avaliação. Por esse princípio, é possível vislumbrar que, quanto mais democrático for o processo de avaliação dos cursos superiores, mais possibilidades os discentes têm de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados dentro do contexto que os insere, além de suscitar a possibilidade da melhoria da qualidade dos serviços ofertados pelas Instituições de Ensino Superior.

CONCLUSÃO

Assinalamos no início deste trabalho que a preocupação fundamental seria a de analisar dez projetos pedagógicos de Instituições de Ensino Superior do Brasil, das quais 05 (cinco públicas) e 05 (cinco) privadas, com o objetivo de compreender os desafios enfrentados pelas IES para empreenderem uma gestão acadêmica eficaz e transparente, no contexto do marco regulatório do INEP.

Ao longo dessa trajetória, fomos invadidos por ideias, pensamentos e reflexões que paulatinamente iam tomando dimensão no corpo do trabalho.

À medida que nos debruçamos sobre a leitura e a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) observamos que as IES contemplam, em geral, as demandas efetivas de natureza econômica e social.

As políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa constantes nos Projetos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) estão implantadas no âmbito dos cursos.

Os objetivos dos cursos apresentam coerência em relação ao perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

O perfil profissional expressa as competências do egresso. A estrutura curricular posta nos PPC contempla os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade,

compatibilidade da carga horária total dos cursos com uma boa articulação da teoria com a prática.

Os conteúdos curriculares descritos possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização, a adequação das cargas horárias das bibliografias registradas nos planos de ensino docente.

As atividades pedagógicas apresentam coerência com as estratégias metodológicas aplicadas nos cursos.

Em 90% das IES pesquisadas, está explicitado o apoio ao discente com programas de atenção extraclasse, atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.

Em 04 IES, as ações acadêmico-administrativas implantadas foram [re]significadas em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas – ENADE.

Em 100% das IES, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) implantadas no processo de ensino e aprendizagem permitem executar, de maneira excelente, o projeto político pedagógico dos cursos. As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual, de acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC nº 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010.

Há integração da educação ambiental às demais disciplinas dos cursos. Em 60%, como disciplina constante na Matriz Curricular e, em 40%, de modo transversal, contínuo e permanente nos termos da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.

Os procedimentos de avaliação da aprendizagem expressam, de maneira significativa, a concepção dos cursos definida em seus PPC.

Os PPC estão coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em todas as IES a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas ou em outras atividades curriculares dos cursos, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos termos da Lei nº 11.645, de 10/03/2008, e da Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004.

Nos cursos de Licenciatura, os PPC contemplam a disciplina obrigatória de Libras na estrutura curricular do curso, de acordo com o Decreto Federal nº 5.626/2005, assim como nos Bacharelados e nos Cursos Superiores de Tecnologia Libras aparecem como disciplina optativa.

As IES enfrentam o desafio de se organizarem e se equiparem de recursos humanos e materiais para criar as melhores condições com vistas à formação plena do cidadão. A expressão “formação plena do cidadão” não deve ser apenas mais uma metáfora para referendar um discurso, mas uma prática educativa. Na escola atual o discurso orienta a prática educativa e esta é a operacionalização daquela.

As Instituições de Ensino Superior devem atuar numa concepção de educação como um ato por essência ético, isto é, capacitando o acadêmico a construir o conhecimento através das múltiplas linguagens, construindo a unidade na diversidade, cuja consequência pode ser um bom ou um mau cidadão.

Educar é primordialmente um ato político, pois é função social da escola propiciar ao educando as condições de contato com as ideologias que permeiam as relações sociais e instrumentá-lo para tomadas de decisão na vida profissional, nem sempre guiadas pela tecnologia, mas pelas conveniências.

Atuar no ato de educar com os aspectos da formação ético-política significa posicionar-se contra uma instituição alienada e alienante que, sob o pretexto de cientificidade e neutralidade da ciência, venda seu olhar para os problemas sociais que permeiam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, independentemente do processo de exclusão social que se faz presente no cotidiano do cidadão.

Esta avaliação não pretende ser taxativa, assume-se, com isto o risco de “não estar tudo o que é ou, ainda, de não ser tudo o que está”. As reflexões aqui colocadas acerca do processo de avaliação e da gestão acadêmica das Instituições de Ensino Superior no Brasil, por terem uma finalidade social, apresentam-se para que futuros pesquisadores possam avaliá-las, a fim de aprofundá-las ou refutá-las, graças à flexibilidade, à provisoriedade e à relatividade do próprio conhecimento.

Em síntese, cabe à Educação Superior preparar os futuros profissionais para a inclusão social e para as demandas de uma “realidade desconhecida”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**- 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 1996.
- CARDOSO, Sonia Maria Vicente, Educação para todos ou todos pela educação, In: **A Crise do Estado Moderno**. Projeto Plural ECA/USP/CNPq.
- DRAIBE, Sônia. As políticas Sociais Brasileiras: Diagnósticos e Perspectivas. In: **Para a Década de 90**. Brasília: IPEA/PLAN, 1990.
- CONTERA, Cristina. Modelos de Avaliação da Educação Superior. In, DIAS SOBRINHO; RISTOFF (Org.). **Avaliação Democrática, Florianópolis: Insular**, 2002.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**, Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. **Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 13 nº 03, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- GLEISER, Marcelo. Einstein, Picasso e a quarta dimensão. **Caderno Mais**, Ciência, 15/12/2002 – Folha de São Paulo.
- MEC. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Superior, SINAES: Da concepção à regulamentação, 4 ed. Brasília, INEP, 2007.
- _____. Portaria Normativa nº 40 de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, Seção II, Da avaliação do INEP.
- _____. Documento Orientador das Comissões de Avaliação in loco – Parte I, INEP, Março, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. Projeto Pedagógico e identidade da escola. **Revista Educação e Formação**. Taubaté, 1998.
- PIRES, Francisco José. Políticas Públicas de Geração de Emprego e Educação para Inclusão Social em Buenos Aires e São Paulo, a partir de 1980. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM/USP, junho, 2004.
- ROCHA, Abel Paiva da. Projeto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora, 1.Ed. Portugal: Asa, 1996.
- ROTHEN J. C. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: Análise dos documentos de implantação dos SINAES. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Belo Horizonte: v. 15 nº 27, p. 119-137, 2006.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular, SME/São Paulo, fev. 2003, p 3.

Adriana Moreira Da Rocha Veiga

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

E-mail: adrianaufsm@gmail.com.

Francisco Nilton Gomes De Oliveira

Professor do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

E-mail: niltonoliveira@superig.com.br.

Liliane gontan timm della mea

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

E-mail: lilianedm09@gmail.com.