

Avaliação Institucional na Universidade Regional do Cariri (Urca): breve relato histórico

KARLA ROBERTA BRANDÃO DE OLIVEIRA*
WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA* *

Recebido: 28/11/05

Aprovado: 16/01/06

* Licenciada em Pedagogia (Universidade Regional do Cariri - URCA), mestranda do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFC); bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: krbrandao@yahoo.com.br

** Licenciado e Graduado em Psicologia (Universidade Federal da Paraíba); Especialista em Psicometria e Mestre em Psicologia Social e do Trabalho (Universidade de Brasília); Doutor em Filosofia e Ciências da Educação (Universidad Complutense de Madrid); Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação; Coordenador de Análise Institucional e Avaliação (Pró-Reitoria de Planejamento); Coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA); Pesquisador Institucional (UFC); Avaliador Institucional (MEC/INEP/DEAS). E-mail: w_andriola@yahoo.com

Resumo: O texto tem como objetivo central relatar as várias tentativas para implementar a prática da avaliação institucional na Universidade Regional do Cariri (URCA), ressaltando os obstáculos e as dificuldades. Para tal, apresenta retrospectiva histórica dos vários programas e das propostas oficiais para a implementação da avaliação no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES) e discute alguns dos desejáveis princípios teórico-epistemológicos a essa relevante atividade educacional. Ao final, apresentam-se alguns pontos explicativos do insucesso em tornar a avaliação da URCA enquanto prática rotineira, institucionalizada, democrática, participativa e imprescindível à reflexão coletiva e ao planejamento da IES.

Palavras-chave: Avaliação educacional; avaliação institucional; educação superior.

Abstract: The main purpose of this paper is to present the various efforts made in order to implement Institutional Evaluation at the Regional University of Cariri (URCA), with emphasis on the obstacles and difficulties encountered in the process. The paper presents a retrospective of the numerous programs and official proposals for the implementation of Institutional Evaluation in Higher Education Institutions (IES) and discusses a few theoretical-epistemological principles desirable to this important educational activity. Finally, the text presents a few aspects which explain the failure in instituting Evaluation at URCA as a routine, institutionalized, democratic and participative procedure, indispensable to the collective reflection and planning of Higher Education Institutions.

Key-words: Educational evaluation; institutional evaluation; higher education.

Introdução

A reflexão acerca das principais dificuldades da educação superior brasileira, dentre as quais destacam-se: o debate em torno à reforma da universidade, a preocupação pelo estabelecimento de cotas para descendentes afro-brasileiros e minorias, o dilema “ensino público” versus “ensino privado”, o baixo nível de financiamento do ensino público e seu conseqüente sucateamento, as tendências e os modelos da avaliação educacional, são, todos eles, aspectos que vêm provocando discussões nos diferentes fóruns, encontros, seminários e conferências nos quais participam importantes atores educacionais (TRINDADE, 2004). Em face dessa gama de desafios, pretendemos refletir acerca dos fundamentos e da concepção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹, já que a avaliação educacional faz-se temática ordinária e corrente, em particular no campo da educação superior (DIAS SOBRINHO & RISTOFF, 2003; SANTORO TRIGUEIRO, 1999; DIAS SOBRINHO, 2002). Acerca do SINAES, Jaegger Gama (2004)² destaca:

[...] o SINAES é um sistema autônomo de supervisão estatal que busca integrar dimensões internas e externas, particulares e globais dos diversos objetos e objetivos da avaliação, propondo-se a ser somativo e formativo, quantitativo e qualitativo. Sua função explicitamente regulatória, tende a suprir a ausência do Estado no que diz respeito ao aprimoramento das IES, seus objetivos e funcionamento, e à reorientação do sistema de educação superior de modo a atender as necessidades de uma Nação democrática e soberana. Sua vigência implica criar novas regras de entrada, de permanência e de saída do sistema, comprometendo-se a não operar com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual, admitindo explicitamente estar impregnado pela vontade de ajudar a construir uma concepção de educação superior socialmente comprometida em seus objetivos e funções, oferecendo a garantia de se balizar, em termos conceituais e políticos, por um conjunto de princípios, tais como o de que a educação é um direito social e dever do Estado e que a vida das instituições de educação deve se pautar por valores sociais historicamente determinados. Preceitua, ainda, que a avaliação implica em regulação e controle, e que sua prática social global, legítima, contínua e educativa deve ter respeito à identidade e à diversidade [...].

¹ Das 2.124 IES brasileiras, 1.712 já aderiram ao processo de avaliação e estão se preparando para iniciá-lo, explicou o Prof. Héglio Trindade, presidente da CONAES. Esses números representam 87,2% de adesão das instituições federais; 82,6% das privadas e 56% das estaduais.

Fonte: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/sinaes/news04_07.htm (acessado em 01/IX/2004).

² JAEGER GAMA, Z. *O Provão morreu. Viva o SINAES?*

Fonte: <http://www.espacoacademico.com.br/032/32cgama.htm> (acessado em 29/XI/2004).

Nesse âmbito de debates em torno aos problemas supra-referidos, que são levados a cabo pelo Ministério da Educação e pelos organismos de financiamento da educação, o texto traz à baila reflexões acerca dos princípios, objetivos, critérios e as características mais marcantes do SINAES que, enquanto proposta avaliativa, permitirá construir consciência nacional em prol da implantação de nova cultura da avaliação institucional, a partir da *integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa, e os diversos objetos e objetivos da avaliação* (SINAES, 2003, p.71).

Ao longo do estudo sobre o SINAES³, nota-se, facilmente, que este se fundamenta em princípios e objetivos ligados diretamente aos interesses sociais da Educação Superior e cuja implementação deverá ser, portanto, ensejada por todas as Instituições do Ensino Superior (IES), sejam de caráter público ou privado (ANDRIOLA, 2005; RODRIGUES & ANDRIOLA, 2005). Por exemplo, no caso da auto-avaliação das IES deverá ter caráter marcadamente *participativo e democrático*, isto é, haverá que se buscar ampla mobilização dos setores componentes dessas instituições educacionais para que, assim, seja possível atuação contundente dos seus membros: os docentes, os discentes e os servidores técnico-administrativos (ANDRIOLA, 2003 a). Outros princípios que merecem destaque, conforme cita Ristoff (2000): busca pelo *conhecimento global da realidade educacional*, que deve ser avaliada através de diversos procedimentos metodológicos; adoção de *indicadores quantitativos e qualitativos*, por conta da complementaridade e da riqueza de ambos; preocupação pela *ética da ação dos protagonistas*, que deve estar presente durante todo o desenrolar da atividade avaliativa; afirmação da *prescindibilidade de comparar as IES*, ou seja, a comparabilidade que se deve fazer é entre o estado atual da IES e o seu passado imediato, com vistas ao planejamento das suas ações institucionais futuras.

Outrossim, cabe destacar que o SINAES integra três diferentes métodos para avaliar os principais aspectos ou dimensões da realidade educacional:

a) *Avaliação dos Cursos de Graduação*: avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas.

b) *Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE)*: aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais.

c) *Avaliação das Instituições de Educação Superior*: é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação e se desenvolve em duas etapas. A primeira delas é a *auto-avaliação institucional*, que deve ser coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES. A segunda delas é a *avaliação institucional externa*,

3 Para leitura de maior fundamentação acerca do SINAES, consultar a Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), que no Volume 9, Número 1 de 2004, aborda o tema de modo amplo e profundo.

que será realizada por comissões designadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

A Avaliação Institucional no contexto brasileiro da educação superior

No contexto brasileiro assistimos, na última década, ao fenômeno do incrível incremento do número de Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as de natureza privada. Segundo dados do Inep (2003)⁴ de 1.859 instituições registradas no MEC 1.652 são privadas (88,9%). Esse crescimento tem provocado inquietação nos educadores, sobretudo no que se refere à qualidade do ensino e das demais atividades educacionais e acadêmicas oferecido por estas IES.

O SINAES se fundamenta em princípios e objetivos ligados diretamente aos interesses sociais da Educação Superior

Desse modo, autores como Ristoff (1995),

Balzan e Dias Sobrinho (1995), Belloni *apud* Catrib (1997), Costa (1997), Saul (1999), Fernandes (2001), Villas Boas (2001 ou 2002) e Dalben (2001 ou 2002) apresentam a necessidade de desenvolvimento de uma política de Avaliação Institucional (A.I.) como possibilidade de respostas factíveis aos questionamentos apresentados acerca da qualidade da educação superior.

Este movimento de valorização da A.I. inicia-se ainda na década de 80, mas ganha força a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), uma vez que nesta, segundo Villas Boas (2001 ou 2002, p. 7, grifo nosso): *A palavra avaliação aparece em 13 dos seus 92 artigos, sem contar os que se remetem de forma indireta à mesma. Dalben (2001 ou 2002, p.18) explicita que a LDB de 1996 (...) situa a avaliação como o eixo que irá direcionar a ação ordenada de normas e prerrogativas da União, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país.*

Este fato é comprovado pela criação de Sistemas Nacionais de Avaliação da Educação, tais como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC ou Provão) e, recentemente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A criação desses programas de avaliação transformou-se em mais um motivador do crescente número de estudos versando acerca da A.I.

4 Dados coletados do Informativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ANO 2, Nº 60 de 13 de outubro de 2004.

Histórico dos Programas de Avaliação Institucional no Brasil

O Brasil inaugura a sua história oficial de A.I. na educação superior com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), realizado em 1985. Outras iniciativas como as discussões que a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) desencadeou a partir de 1982, bem como a experiência desenvolvida pela Universidade de São Paulo que ficou conhecida por *Lista dos professores improdutivos da Universidade de São Paulo-USP*. Ambas exemplificam a AI na educação superior brasileira.

Destaque especial deve ser dado à experiência desenvolvida pela Universidade de Campinas (UNICAMP), no início da década de 90, tendo sido esta uma experiência de A.I. democrática que promoveu a participação dos membros da comunidade universitária. Assim sendo, a UNICAMP teria desenvolvido uma avaliação democrática com abordagem qualitativa dos dados, cujo objetivo era o de melhorar a qualidade da instituição⁵.

Segundo Dias Sobrinho (1997), em 1997 cerca de 80% das universidades brasileiras iniciaram o processo de AI a partir dos princípios do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve seu primeiro edital datado de 1993. O PAIUB⁶ tinha suas bases na proposta de A.I. feita pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e aprovada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Esta proposta *dá ênfase aos cursos de graduação, compreende a auto-avaliação e avaliação externa, combinando enfoques qualitativos e quantitativos numa duração de dezoito meses* (CATRIB, 1997, p. 6). Vale ressaltar que diferentes entidades⁷ ligadas ao ensino superior passaram a integrar a Comissão Nacional de Avaliação.

Para o PAIUB, a A.I. deve ser operacionalizada a partir de três momentos. O primeiro diz respeito à *auto-avaliação da instituição* que deverá ser implementada pelos componentes da comunidade acadêmica. Num segundo momento temos a *avaliação externa*, na qual especialistas da área que está sendo avaliada são convidados a dar o seu parecer. Finalizando o processo se apresenta o momento da *síntese entre as etapas anteriores*, ou seja, são confrontados os dados da avaliação interna e da avaliação externa com a participação tanto dos membros da instituição quanto dos especialistas convidados.

5 Para maiores esclarecimentos ver o livro publicado em 1994 e intitulado “*Avaliação institucional da Unicamp: processos, discussão e resultados*”, cujo organizador foi o Prof. José Dias Sobrinho.

6 O PAIUB funcionou sob a coordenação e financiamento da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC).

7 Tais como: Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Brasileira de Universidades Católicas (ABESC) e Associação de Nacional de Universidades Particulares (ANUP).

Em outubro de 1996 entrou em vigor o Decreto nº 2.026 que ditou novas regras para o processo de avaliação dos cursos e IES, sendo o novo Programa subdividido em cinco modalidades: 1) *Exame Nacional de Cursos*, 2) *as Comissões de Especialistas*, 3) *a Auto-Avaliação Interna concretizada pelo Programa Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)*, 4) *Avaliação dos Dados Cadastrais pela Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDAI)* e 5) *a Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES)*, conforme assevera Catrib (1997, p. 8).

Apesar da subdivisão, é o Exame Nacional de Cursos (ENC ou Provão), que irá se destacar como política preponderante de A.I. do Ensino Superior (ALMEIDA JÚNIOR, 2005; LIMA, 2005). Esse exame, segundo Dalben (2001 ou 2002, p.32) tem o objetivo de *alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação, nas instituições de ensino superior*. Consistia numa prova aplicada aos alunos do ensino superior que se encontravam no último ano de sua graduação. Esta prova era elaborada por comissões específicas para cada curso que definiam os conteúdos e habilidades a serem avaliados. Também integravam esse processo, as visitas *in loco*, orientadas por um manual que continha *indicadores e padrões de qualidade a serem examinados*.

Atualmente, a política educacional aponta o SINAES como responsável pela Avaliação do Ensino Superior. Efetivamente, este novo programa ainda não apresentou informações acerca do Ensino Superior, encontrando-se em fase de divulgação, junto às IES, dos princípios e procedimentos que serão adotados⁸.

Princípios norteadores da Avaliação Institucional (A.I.)

Uma proposta de A.I. precisa ter princípios norteadores definidos, em conformidade com o que opinam Ristoff (1995), Balzan e Sobrinho (1995), Bueno, Sermann e Scherer (2003), Andriola e Rodrigues (2004). Ristoff⁹ (1995) aponta como princípios de uma proposta dessa natureza a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não-premiação e/ou não punição, a adesão voluntária, a legitimidade e a continuidade.

O *princípio da globalidade* expressa a idéia de que todos os integrantes da instituição devem participar do processo de avaliação, para que ela seja a mais completa possível. Além do que a Avaliação deve contemplar todas as atividades desenvolvidas pela instituição. Não podemos pensar a AI a partir de uma ou de parte das atividades desenvolvidas pela Universidade. Caso isto ocorra temos o risco de obter um conhecimento fragmentado da realidade em estudo.

8 O primeiro ENADE foi aplicado em dezembro de 2004.

9 A maior parte dos princípios defendidos por Dilvo Ristoff está presente na proposta do PAIUB.

A *comparabilidade* é o princípio que parte da necessidade de esclarecer as categorias e conceitos trabalhados no processo de avaliação para que estes possam ser comparados com dados de avaliações anteriores e/ou de avaliações de outras instituições. Busca uma uniformidade de metodologia e de indicadores, sem a qual a comparabilidade dos dados fica prejudicada e os resultados sem utilidade para fins gerenciais maiores do sistema.

O princípio da comparabilidade deve ser acompanhado de outro princípio: o *respeito à identidade institucional*. Este considera as especificidades de cada instituição, percebendo o que é particular a cada uma, relacionando-o com as diferenças existentes. Afinal, *não podemos exigir das instituições competências incompatíveis com suas características* (RISTOFF, 1995, p.43).

Não premiar e/ou não punir se apresenta como um princípio fundamental da A.I., por garantir aos participantes que os *resultados não serão utilizados para estabelecer classificações entre IES¹⁰*. Isto se justifica pelo fato da avaliação servir para redefinir políticas, ações e medidas institucionais que objetivem a superação das dificuldades encontradas. Assim sendo, a avaliação deve servir para construir, sendo diagnóstica e formativa, não sendo útil à punição ou classificação¹¹.

O princípio da *adesão voluntária* garante a legitimidade política ao processo, ele expressa a idéia de que o fundamental é instaurarmos a cultura da avaliação, torná-la parte integrante do trabalho pedagógico. Este processo deve ser construído coletivamente, com a intensa e voluntária participação dos membros da comunidade universitária.

A *legitimidade técnica*, por sua vez é assegurada pelo uso de uma metodologia que possa garantir a *construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações e através da construção de informações fidedignas e sua absorção pela comunidade em espaço de tempo adequado* (RISTOFF, 1995, p.50).

Um processo de avaliação desta natureza deve ser *contínuo*. A continuidade irá possibilitar a comparação dos dados obtidos em diferentes momentos de avaliação, apontando se os problemas identificados nas avaliações anteriores foram sanados. A partir deste mesmo princípio é possível atestar a confiabilidade dos instrumentos de

As atividades avaliativas deverão obedecer a um determinado ritmo que deverá possibilitar um equilíbrio entre a relação ação-reflexão

10 Andriola (2003 a) destaca, com base nas idéias de Lev Vigotsky cerca das Zonas de Desenvolvimento atual (ZDA) e Potencial (ZDP), que a comparação que deve existir é entre o presente da IES e o seu passado imediato, proporcionando, assim, subsídios para o planejamento do seu futuro.

11 Se a avaliação objetivar classificar e punir, meramente, estará incentivando a competição entre os avaliados.

avaliação e dos resultados obtidos. Afinal, é a partir da continuidade que poderemos estabelecer uma cultura da avaliação.

Através de estudos sobre a temática, nos deparamos com a A.I. no âmbito da Universidade Estadual Paulista (Unesp)¹², realizada no período de 1991 a 1994, onde foram propostos dez *princípios gerais* a serem seguidos durante sua implantação: universalidade, totalidade, igualdade, especificidade, periodicidade, racionalidade, transparência, integração, redistribuição e cumulatividade.

O primeiro destes dez princípios é o da universalidade, que retrata a importância dos representantes dos segmentos da comunidade escolar de se integrarem a este trabalho. Pressupõe o *envolvimento de todos os departamentos, unidades universitárias, unidades auxiliares, centros interunidades, museus, conselhos de curso, docentes, pesquisadores e administradores* (MARINI, 1998, p. 23).

O princípio da totalidade proposto por Marini (1998), aproxima-se do princípio da globalidade proposto por Ristoff, onde a inclusão de todas as atividades desenvolvidas na escola, no processo de Avaliação faz-se necessária. A autora enfatiza a importância de que a própria metodologia de avaliação seja submetida a uma avaliação freqüente, visando à melhoria do processo.

A igualdade é o princípio que se centra no entendimento da existência de aspectos comuns que devem ser observados no momento da avaliação dos diversos segmentos ou atividades da instituição.

O princípio da especificidade se assemelha ao respeito à identidade institucional apontado por Ristoff. Ele trata da importância de se considerar as particularidades de cada atividade desenvolvida na instituição. Uma vez que cada uma destas concentra especificidades próprias. No entanto, no princípio da igualdade, os *aspectos básicos* não podem ser desvinculados dessas especificidades. *Não se pode avaliar a diversidade de maneira uniforme, mas é preciso considerar também que a diversidade não pode se converter em símbolo do único* (MARINI, 1998, p. 23).

A periodicidade como princípio justifica-se na relevância de se definir a constância dessa avaliação, em termos da freqüência que ela deve acontecer. Podemos relacioná-lo ao princípio da continuidade apontado anteriormente. A diferença básica entre eles é que enquanto o primeiro aponta a necessidade de definirmos a freqüência com que a avaliação será repetida, o segundo apenas aponta a importância de efetuarmos essas avaliações de forma sistemática.

A racionalidade é apresentada como um princípio norteador da avaliação da Unesp. Assim, cada atividade analisada deve possuir procedimentos próprios de avaliação e estes devem ser construídos pelos agentes primeiros desta atividade, que são os que mais a conhecem.

12 A este respeito ver MARINI, Thereza. Avaliação institucional na UNESP: um processo de construção coletiva. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, 1998. Vol. 79, Nº. 193, p. 17-34, set./dez.

A transparência enquanto princípio defende que devemos deixar claro, e de forma objetiva, o que está sendo avaliado e quem participará desta avaliação, neste caso específico, teremos a participação de todos os envolvidos. Neste sentido faz-se necessária a *identificação precisa e objetiva do processo avaliatório, especialmente quanto aos níveis de participação de todos os envolvidos, no que concerne aos componentes da avaliação e aos resultados dela esperados* (MARINI, 1998, p. 24).

O princípio da Integração propõe que atividades desenvolvidas em uma categoria podem complementar ou ajudar outras, sem correr o risco de perder a sua especificidade. Por exemplo: a avaliação sobre o processo de ensino nos cursos de graduação pode dar indicadores do nível de pesquisas realizadas na instituição.

A redistribuição se traduz em reverter para a instituição, medidas ou procedimentos que servirão para sanar os problemas detectados pelo processo de avaliação. O último princípio citado pelo trabalho da Unesp é o da cumulatividade, que reflete a importância de se considerar sempre os resultados das avaliações feitas anteriormente, para que se explicita a trajetória da instituição, identificando as dificuldades suprimidas e as que vêm se apresentando.

Os princípios apontados na A.I. da Unesp têm ligação direta com os defendidos por Ristoff (1995), especialmente se estabelecermos os pares: globalidade-totalidade, identidade institucional-especificidade e continuidade-periodicidade.

Diante do exposto podemos identificar a relação que a proposta da Unesp está em consonância com os princípios do PAIUB apresentados por Ristoff. O que fortalece a afirmação de Dias Sobrinho (1997, p.47) sobre o que ele chama de ampla adesão voluntária das Instituições de Ensino Superior à proposta do PAIUB.

Ana Maria Saul criou, na década de 1980, o paradigma da Avaliação Educacional (A.E.) a partir da experiência de AI desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especificamente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo. Esta perspectiva de avaliação propõe-se a analisar uma dada realidade, sobretudo, a fazer com que os sujeitos participantes do processo sintam-se capazes de conduzi-lo em todas as suas fases. Segundo a proponente o paradigma da A.E. tem suas bases em três vertentes teórico-metodológicas: *avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva, e pesquisa participante*. A vertente de avaliação democrática vem se opor aos modelos burocráticos de avaliação. Ela caracteriza-se por uma diversidade de valores, com o intuito de atender a diferentes interesses. É objetivo dessa modalidade de avaliação o desenvolvimento da cidadania consciente. A avaliação democrática encontra sua justificativa no direito à informação, conferido à comunidade avaliada.

A crítica institucional e criação coletiva devem criar situações para que o homem se perceba agente transformador da história. Trabalha-se, pois, com a consciência histórica que se desenvolve especialmente a partir da práxis (ação-reflexão) e do diálogo, entendendo este como o estabelecimento da comunicação, a partir de um

pensamento crítico, onde as partes envolvidas manifestam sua opinião e não apenas absorvem a opinião de outros. Para a realização desta crítica institucional e conseqüente criação coletiva há de se considerar o seu enfoque multidisciplinar. *Esse enfoque multidisciplinar busca uma apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões de análise da instituição em suas relações com a sociedade de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentadas.* (SAUL, 1999, p.56).

Os princípios metodológicos da pesquisa participante, para Orlando Fals Borda *apud* Saul (1999) compreendem: autenticidade e compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática, feedback aos intelectuais orgânicos, ritmo e equilíbrio de ação-reflexão, ciência modesta e técnicas dialogais.

Por autenticidade e compromisso entenda-se a necessidade de o pesquisador dispor-se a envolver-se com o estudo, contribuindo a partir de seus conhecimentos específicos. O princípio do antidogmatismo é de fundamental importância uma vez que o conhecimento acerca da realidade investigada deve ser produzido a partir de uma ampla discussão, na qual todos os envolvidos tenham a oportunidade de expressar suas idéias, evitando assim a adoção de verdades incontestáveis.

Obedecer ao princípio da restituição sistemática significa manter um canal de comunicação permanente entre os coordenadores do processo avaliativo e os membros do grupo de base. Estas informações deverão ser organizadas, sistematizadas e compartilhadas, conforme apregoa Saul (1999). O Feedback aos intelectuais orgânicos se torna indispensável ao processo, porque *a discussão entre os diversos colaboradores permite atingir um determinado nível razoável de discussão científica sobre o que se faz no campo, gerando uma importante articulação teórica de modo a formar uma visão integrada de todo o conhecimento* (SAUL, 1999, p. 60).

As atividades avaliativas deverão obedecer a um determinado ritmo que deverá possibilitar um equilíbrio entre a relação ação-reflexão. Apesar de às vezes passar despercebido, este ritmo é muito importante no processo de avaliação. Existindo uma demora entre os momentos de descrição, crítica e criação, a avaliação pode ser prejudicada. Corremos o risco de identificar uma determinada realidade, mas, por demora das ações, ao chegar o momento de fazer a crítica à mesma, ela já tenha se modificado, o que certamente irá comprometer a avaliação. Desta forma é indispensável uma sincronização permanente de reflexão e ação no trabalho de campo.

Para fechar os princípios essenciais da pesquisa participante, Saul (1999) chama a atenção para a necessidade da ciência, ou melhor, dos cientistas se mostrarem modestos, para que, assim, percebam que não são os únicos que detêm o conhecimento. Para dar conta desta democratização das oportunidades de produzir conhecimento, iremos encontrar o diálogo, e conseqüentemente as técnicas dialogais.

Como podemos perceber a A.I. tem como princípio fundamental a ampla participação da comunidade acadêmica no seu processo de construção, conforme assevera Andriola (2003 a). Isto não significa que este processo não possua um coordena-

dor, alguém que organize e delegue funções aos demais membros da avaliação. Este coordenador existe e tem por função coordenar os trabalhos avaliativos e orientar as ações; promover situações, bem como propor tarefas que possibilitem a instalação do diálogo e estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução do programa. O coordenador deve possuir experiência nas áreas de pesquisa e avaliação e habilidades de relacionamento interpessoal, devido à função que irá desempenhar.

Saul (1999) apresenta algumas dificuldades que poderão surgir para a implementação de processos avaliativos, sejam eles emancipatórios ou não. A falta de uma cultura de avaliação se apresenta como uma destas dificuldades, explicitada na ausência de uma reflexão aprofundada do cotidiano das instituições educacionais. Ainda pode ser citado como dificuldade para o processo de implantação da A.I. o medo que as pessoas têm de ser avaliadas, e aqui destacamos o receio dos professores. Este fato pode ser entendido a partir do autoritarismo que esteve presente em vários processos avaliativos, sejam eles institucionais ou não. E por fim, mas não menos importante: encontramos o descrédito da comunidade em relação à ação transformadora da avaliação, por conta de tantos processos avaliativos vivenciados.

As teorias aqui apresentadas influenciaram de alguma forma, uma série de experiências de A.I. em IES federais, estaduais e municipais por todo o Brasil. A seguir analisaremos como a Universidade Regional do Cariri (URCA), uma IES estadual e pública, desenvolveu, ou tentou desenvolver, sua prática de A.I.

Avaliação Institucional (A.I.) na Universidade Regional do Cariri

A Universidade Regional do Cariri (URCA) surgiu em 1986, a partir da Lei Estadual 11.191/1986 de fevereiro de 1987. Foi criada pela junção dos cursos da antiga Faculdade de Filosofia do Crato e por outros cursos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que funcionavam na cidade do Crato, interior do Ceará.

Conforme o Quadro 1, a URCA conta com quatro centros de estudos, quatorze departamentos e quatorze cursos que estão distribuídos nos três turnos, conforme quadro a seguir. No segundo semestre de 2004, esta IES possuía 4.814 alunos matriculados nos cursos de graduação e o contingente de professores totalizava 321 efetivos, com a seguinte titulação¹³: 30 graduados, 108 especialistas, 171 mestres e 12 doutores. Quanto ao corpo técnico administrativo, a informação mais recente refere-se ao ano de 2003, quando a instituição possuía 186 funcionários efetivos e 105 terceirizados¹⁴.

13 Este levantamento FOI feito junto ao Departamento Pessoal da URCA e está atualizada pelas publicações do DOU. Assim sendo, o número não coincide com a realidade por termos professores com titulação superior a que consta no registro, no entanto esta ainda não FOI publicada no DOU.

14 Dados recolhidos do guia do vestibulando 2003.

Quadro 1. Dados básicos da URCA em 2004.2.

CENTRO	DEPARTAMENTO	Nº DE PROF.	CURSO	TURNO	Nº DE ALUNOS
Centro de Ciências da Saúde	Saúde	28	Enfermagem	M/T	6 ¹⁵
	Educação Física	10	Educação Física	M	106
	Ciências Físicas e Biológicas	35	Ciências Biológicas (licenciatura)	M/N	264
			Ciências Biológicas (bacharelado)	M/N	253
Centro de Ciências e Tecnologia	Matemática Pura e Aplicada	22	Ciências Matemática	N	323
	Engenharia de Produção	17	Engenharia de Produção	M/T	244
	Construção Civil	13	Tecnólogo da Construção Civil	N	176
	Física	2	Não tem curso		-
Centro de Estudos Sociais Aplicados	Ciências Econômicas	26	Ciências Econômicas	M/N	663
	Educação	32	Pedagogia	M/N	449
	Direito	37	Direito	T/N	719
Centro de Humanidades	Línguas e Literatura	31	Letras	M/N	564
	Geociências	20	Geografia	M/N	483
	História	24	História	M/N	564
	Ciências Sociais	24	Não tem curso		-

Com respeito às experiências de A.I. no âmbito da URCA, podemos identificar pelo menos três experiências, ou tentativas, e as apresentaremos a seguir. A primeira iniciativa aconteceu em 1995, quando a reitoria nomeou uma comissão composta por três professores para elaborar o projeto de A.I. e implementá-lo. O projeto fez parte do PAIUB e as ações foram iniciadas. Assim sendo, realizaram-se seminários junto à comunidade acadêmica com o intuito de sensibilizá-la sobre a necessidade de desenvolver a A.I. Em momento posterior¹⁶ ocorreu a análise do desempenho dos departamentos, cujo relato encontra-se publicado nos anais do *IV Seminário Nacional do PAIUB*. Outra ação implementada concentrou-se na apresentação de dados quanto ao perfil dos cursos de graduação e do corpo docente, discente e dos funcionários. No entanto, mesmo considerando que a URCA percorreu todas estas etapas de discussão, de debates internos, de apresentação e avaliação de propostas, este projeto foi interrompido tão logo deixou de receber financiamento do PAIUB.

A segunda tentativa de estabelecer a A.I. deu-se na década de 90, via Pró-Reitoria de Graduação. Neste período foram realizadas novas discussões para implemen-

15 O curso de Enfermagem ainda não realizou as matrículas para o período letivo 2004.2, uma vez que ainda não encerrou o período 2004.1.

16 Neste momento os membros da comissão já não eram os mesmos que deram início ao processo.

tar a A.I., especialmente com a finalidade de elaborar o Projeto Pedagógico da URCA. Formou-se nova comissão de avaliação composta por três professores da instituição, também nomeados pelo Reitor, não havendo a convocação de nenhum dos professores que haviam participado da primeira. O ponto alto desta tentativa foi um seminário que reuniu todos os coordenadores de cursos, chefes de departamentos e professores interessados em participar das discussões. Neste, cada representante de curso apresentou dados acerca da sua realidade, tais como: número de disciplinas, de professores, a titulação e o número de horas/aula ministradas por cada um deles, além dos objetivos do curso. Os resultados deste encontro foram divulgados à comunidade acadêmica, em forma de painel, durante uma das Semanas de Iniciação Científica da URCA.

A terceira vez que se falou em projeto de A.I. na URCA foi durante a gestão de Violeta Arraes, e também se deu a partir da Pró-Reitoria de Graduação, que desta vez formulou convite para que duas professoras do Departamento de Educação para elaborassem o projeto de avaliação para as licenciaturas. O projeto foi escrito¹⁷ mas, por motivos ainda desconhecidos, não chegou a ser divulgado no âmbito interno da URCA.

Ao relacionarmos estas três experiências descritas, considerando-as como momentos iniciais de uma A.I. mais próxima aos princípios propostos por Ristoff (1995), percebemos que faltou à URCA, especialmente, o atendimento às características de globalidade, adesão voluntária, legitimidade política e continuidade. Se a relação for estabelecida aos princípios da UNESP identificaremos o não cumprimento da: universalidade, totalidade, periodicidade, transparência, redistribuição e cumulatividade. Por fim, se fizermos uma comparação das avaliações da URCA com os princípios da AE, poderemos concluir que faltou a estas experiências, o envolvimento da comunidade acadêmica, enquanto participantes do processo. Isto se evidencia, especialmente pela distância entre as ações desenvolvidas na URCA e os princípios de avaliação democrática e pesquisa participante. Uma vez que a avaliação democrática irá carecer da participação ativa de todos aqueles que fazem a universidade ou o curso; que a pesquisa participante complementa a avaliação democrática que tem por objetivo primordial desenvolver a autonomia dessas pessoas, para que elas assumam a responsabilidade pelas transformações que serão necessárias.

A partir do exposto, concluímos que o Projeto Institucional e oficial de A.I. para a URCA não conseguiu efetivar-se enquanto atividade cotidiana que proporciona a reflexão da coletividade. Este fato se deve em muito à falta de continuidade das ações; as tentativas não formam um mesmo “Projeto”; cada tentativa é desarticulada da anterior. A maioria delas está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação E, ao mudar o Pró-Reitor muda-se a proposta de A.I. Desta forma, a URCA está sempre (re)iniciando seu processo de A.I. Isto se deve, em parte, também à falta de apoio e de

17 Informação coletada a partir de entrevista a uma dessas professoras

envolvimento da comunidade acadêmica, haja vista que as três tentativas aqui expostas não nasceram da necessidade dessa comunidade.

Por não nascer da necessidade e da vontade da comunidade acadêmica a A.I. não encontra respaldo junto a este grupo e passa a ser encarada como mais um procedimento burocrático e de controle. É comum em conversas com alunos e professores a queixa quanto ao preenchimento de questionários que avaliam o curso, no entanto, a não resolução dos problemas apontados aumenta o descrédito da comunidade acadêmica no tocante ao processo de Avaliação.

Vale ressaltar que todas as tentativas aqui mencionadas tinham como foco principal a avaliação dos cursos de graduação. Mesmo entendendo que a A.I. deve se constituir de uma avaliação da instituição na sua totalidade, resolvemos apresentar, o caminhar das avaliações desenvolvidas no curso de Pedagogia desta IES, pois entendemos que as experiências isoladas de avaliação podem possuir os mesmos problemas e/ou dificuldades detectadas nas tentativas de AI da URCA como um todo.

Avaliações do curso de Pedagogia da URCA

As experiências de avaliação desenvolvidas no curso de Pedagogia da URCA estiveram, em sua grande maioria, atreladas às discussões sobre o currículo e resultaram, muitas dessas vezes, apenas em modificações do currículo manifesto e em alterações das habilitações profissionais¹⁸. Podendo-se dizer, *grosso modo*, que se modificava a forma das coisas, mantendo-se os problemas essenciais.

Dois trabalhos, entretanto, podem ser considerados como de avaliação mais geral e se destacam por não intencionarem apenas a modificação curricular. O primeiro realizado em 1992, a partir do trabalho da professora Meiricele Calfope Leitinho, que à época escrevia sua tese de doutoramento sobre os currículos de alguns cursos da URCA, visava, além de discutir o currículo do curso de Pedagogia, a avaliar sua qualidade com vistas a sua reconceituação. Segundo Leitinho (2000) foram realizados seminários, Semana de Pedagogia, encontros, reuniões, aplicação de questionário a ex-alunos, alunos, professores e profissionais da região, com o intuito de discutir: filosofias, objetivos e ações do curso. Esse processo contemplou os seguintes itens: características do curso, tipo de profissional que está sendo formado, filosofia, situação na região, os alunos, a questão teórico-metodológica, estrutura do poder e expectativas. Nesse trabalho, também são indicadas sugestões para o projeto político-pedagógico do curso.

A pesquisa realizada por Leitinho (2000) identificou os seguintes problemas que, supostamente, interferiam na qualidade do curso de Pedagogia: atraso no horá-

¹⁸ Estas experiências referem-se às discussões promovidas para implementar modificações no currículo do curso, que se deram em: 1970, 1981, 1990 e 1995.

rio de início das aulas e a antecipação do seu término; dificuldades na realização de atividades de pesquisa e extensão em virtude das aulas acontecerem somente à noite; carência, desqualificação e sobrecarga docente.

A carência de recursos: humanos, materiais, de infra-estrutura e financeiros, também foram apontados. São sugeridas algumas propostas para resolver tais questões: negociação com os responsáveis pelos veículos que transportavam os estudantes, realização de concurso público para professor, desenvolvimento de uma política de qualificação docente, redistribuição da carga docente semanal e construção de novas salas.

É função da avaliação não apenas diagnosticar, mas também implementar esforços para que as limitações sejam vencidas

A segunda experiência foi realizada por Inambê Sales Fontenele¹⁹ que, dentre outras atividades, coletou dados, no segundo semestre de 2002, com os alunos do curso, intencionando identificar a opinião destes com relação às disciplinas ofertadas, à prática docente e à organização do curso como um todo. Os problemas apontados com maior frequência pelos alunos foram: descumprimento dos horários de início e término das aulas; acervo desatualizado da biblioteca; repetição de conteúdos ao longo do curso; concentração dos estágios no último ano de formação, o que dificultaria a relação teoria-prática que deveria ser desenvolvida ao longo do curso. Um destaque especial deve ser dado à avaliação da prática docente, na qual foram apontados: falta de compromisso dos professores, fragilidade no domínio do conteúdo, deficiência na metodologia de ensino e nas práticas avaliativas adotadas.

Historicizando a experiência desenvolvida por Fontenele, faz-se necessário informar que este trabalho foi construído com a vinda da professora Doutora Micheli Ortega Escobar, enquanto consultora do Projeto Nordeste, com financiamento do CNPq. O Projeto Nordeste FOI desenvolvido na URCA durante o período que vai de 1998 a 2002. Ao sair deste Projeto, a professora Doutora Micheli Ortega Escobar deixou, como projeto a ser desenvolvido pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Desenvolvimento (NETED) o projeto intitulado: “Práticas pedagógicas na URCA e a Avaliação Institucional”. Esse trabalho se propunha a discutir a universidade como um todo, mas nunca foi implementado como política da Universidade. Ficando como fruto desta tentativa o trabalho de Iniciação Científica desenvolvido pela aluna Inambê Fontenele.

No segundo semestre de 2003, a coordenação do Curso simplificou o questionário aplicado por Fontenele, por julgá-lo muito extenso, e o aplicou novamente aos

¹⁹ Este trabalho é parte da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “A prática Pedagógica na URCA: Avaliação Institucional dos cursos de graduação” e contou com a orientação da Profa. Zuleide Fernandes de Queiroz (2002).

alunos. No entanto, por sobrecarga dos trabalhos dos coordenadores, estes dados ainda não foram tabulados e analisados. O fato é que o curso de Pedagogia da URCA realizou processos de avaliação e diagnosticou alguns problemas que vivenciamos e identificamos a partir de nossa experiência, enquanto aluna e posteriormente professora desta IES, e dos estudos aqui apontados (OLIVEIRA, 2002).

Constatamos então que, apesar das várias experiências de A.I. desenvolvidas no curso, elas não conseguiram resolver os problemas diagnosticados. Esta é uma falha do processo, pois entendemos que é função da avaliação não apenas diagnosticar, mas também implementar esforços para que as limitações sejam vencidas (QUEIROZ, 2003).

A partir da análise dos documentos²⁰ produzidos sobre as experiências acima explicitadas e das leituras sobre avaliação educacional e A.I. concluímos que as possíveis razões pelas quais os problemas não foram solucionados recaem sobre a forma como estas avaliações foram realizadas. Apontamos como limitações destas experiências:

- 1) a descontinuidade do processo avaliativo, com a não agregação dos resultados das avaliações já implementadas pelo curso, ou seja, as avaliações desenvolvidas não fazem parte de um mesmo *projeto*;
- 2) o não envolvimento da comunidade acadêmica do curso na condição de sujeitos do processo, nomeadamente dos estudantes, que participaram, na maioria das vezes, apenas por intermédio do preenchimento de questionários, o que torna este tipo de prática burocrática;
- 3) o descrédito da comunidade acadêmica em relação à avaliação como possibilidade de resolver os problemas do curso, por conta das repetidas tentativas fracassadas;
- 4) a falta de envolvimento do corpo docente que, por não ter clareza da importância nem da concepção de avaliação proposta, por vezes sente-se ameaçado pelo processo, especialmente pela possibilidade de ser avaliado pelos alunos;
- 5) a falta de envolvimento da comunidade acadêmica nas atividades de avaliação, no sentido de serem agentes construtores do processo, desde o planejamento, passando pela execução, até a análise dos resultados encontrados;
- 6) a centralização da avaliação num grupo pequeno de professores, o que acaba por sobrecarregá-los, o que nos levou a identificar uma demora no processo de planejar, aplicar e analisar os dados;

20 A maior parte destes documentos está reunido num relatório intitulado “Reconceitualização do curso de Pedagogia da URCA: construindo o projeto Político-Pedagógico (relatório de atividades)”, de autoria da Professora Zuleide Fernandez de Queiroz (2003).

- 7) o fato de a avaliação ser vista, por muitos, como resposta imediata aos problemas, ou seja, desconhecimento do real papel da avaliação, em especial a percepção de que ela não se encerra nunca, uma vez que necessitamos de uma continuidade;
- 8) a utilização da avaliação a partir da perspectiva individual e personificada. Nesse caso concreto uso por parte de Leitinho como resultado do doutorado e Fontenelle enquanto pesquisa de Iniciação Científica.

Nesse sentido, enquanto as avaliações pensadas para o curso de pedagogia estiverem ligadas a um grupo pequeno de pessoas, enquanto não for assumida amplamente pela comunidade, como é exigido a partir da pesquisa participante, estas continuarão a ser estudos pontuais e fragmentados da nossa realidade, sem contudo preocupar-se em resolver os problemas apontados, limitando-se a identificá-los.

Considerações Finais

Uma preocupação que nos acompanhou durante o momento de escrita deste trabalho foi a de apresentarmos análises e conclusões no interior do próprio texto, para que os leitores pudessem perceber a dinâmica destas informações. Também ficou evidenciado como as políticas públicas de AI surgiram no Brasil e como serviram para controlar a educação superior ministrada no país. As informações sobre os princípios norteadores de AI participativas nos mostrou que elementos devem ser considerados nas avaliações, bem como possibilitou analisar as iniciativas estabelecidas na URCA e a distância destas para os princípios e procedimentos enumerados.

Uma das maiores contribuições que este trabalho apresenta centra-se no entendimento de que a AI não pode ser vista como atividade burocrática, pontual, descontínua, imposta. Ao contrário, ela deve nascer como projeto coletivo desde o seu planejamento até a sua execução. Entendemos que a avaliação tanto pode ser utilizada para regular quanto para emancipar o indivíduo e a sociedade, que a diferença não está nos procedimentos em si, mas nos objetivos e nos princípios aos quais a avaliação atende ou fundamenta-se. Para finalizar, destacaremos a afirmação de Andriola (2003 b, p. 159), na qual ressalta a importância da avaliação do sistema de educação superior brasileiro, ao qual vinculam-se todas as IES:

“Os sistemas educativos representam uma das maiores empresas de intervenção social. Suas atividades e seus produtos afetam, direta ou indiretamente, a maioria dos membros da sociedade civil. Avaliar o seu funcionamento é algo de extrema relevância, já que enorme quantidade de verba pública é utilizada para tal, devendo, portanto, ser gerenciada e controlada adequadamente pela sociedade civil”.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA JÚNIOR, V. P. Considerações sobre a implementação da política de avaliação da Educação Superior no Brasil (1995-1996). *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, v. 10, n. 2, p. 33-46, 2005.
- ANDRIOLA, W. B. *Avaliação. Múltiplos olhares em torno da Educação*. Fortaleza: Editora da UFC, 2005.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, v. 8, n. 4, p. 183-205, 2003.
- ANDRIOLA, W. B. Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões. In Mc DONALD, Brendan Coleman (org.). *Esboços em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora da UFC, 2003.
- ANDRIOLA, W. B. & RODRIGUES, M. S. S. Avaliação institucional no ensino superior: idéias introdutórias e alternativas (p. 122-126). *Anais do I Congresso Internacional em Avaliação educacional*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2004.
- BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL, *SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)*. LEI nº 10.861, de 14 de abril de 2004.
- BUENO, J. F., SERMANN, L. I. C. & SCHERER, M. L. T. *Avaliação institucional na PUC-PR*. Fundamentação teórica, contexto institucional e perfil do aluno. Curitiba: Editora Champagnat, 2003.
- CATRI, Ana Maria Fontenelle. *Avaliação do desempenho institucional de uma unidade acadêmica da UNIFOR*. 1997. 136 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.
- COSTA, Maria Dulva P. Dalla. PAIUB: Reafirmando Compromissos com as Universidades Brasileiras. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). *Avaliação Institucional: desafio da Universidade diante de um novo século*. Belém: UFPA, 1997.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, [2001 ou 2002]. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

- DIAS SOBRINHO, José. *O desafio da Universidade diante de um novo milênio: a importância da Avaliação Institucional. Anais do III Workshop de Avaliação Institucional das Universidade do Nordeste e Norte*. Belém: UFPA, 1997.
- DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Editora Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, J. & RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação e compromisso público. A Educação Superior em debate*. Florianópolis: Editora Insular, 2003.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- FONTENELE, Inambê Sales. *A prática pedagógica na URCA: avaliação institucional dos cursos de graduação*. 2003. 69 f. Relatório de Pesquisa apresentado à Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa - FUNCAP - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2003.
- LEITINHO, Meiricele Calíope. *Concepção e Currículo: Universidade Regional do Cariri*. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2000.
- LIMA, M. A. M. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da Educação Superior. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, v. 10, n. 2, p. 83-96, 2005.
- MARINI, Thereza. Avaliação institucional na UNESP: um processo de construção coletiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, 1998. Vol. 79, Nº. 193, p. 17-34, set./dez.
- OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão de. *A construção da cultura de Avaliação Institucional nas escolas públicas municipais do Crato-CE*. 2002. 127 f.. Relatório de Pesquisa apresentado à Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (FUNCAP). Universidade Regional do Cariri, Crato, 2002.
- QUEIROZ, Zuleide Fernandes et al. *Reconceptualização do curso de pedagogia da URCA: construindo o projeto político pedagógico*. 2003. 75 f. Relatório de atividades - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2003.
- RODRIGUES, M. S. S. & ANDRIOLA, W. B. Reflexões acerca da atividade de auto-avaliação dos servidores técnico-administrativos. Estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, v. 10, n.3, p. 61-81, 2005.
- RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

- RISTOFF, Dilvo. I. (pp. 37-51). In BALZÁN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional. Teoria e experiências*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- SANTORO TRIGUEIRO, M. G. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.
- TRINDADE, H. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educação e Sociedade*, 25 (88), pp. 819-844, Campinas, 2004.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, [2001 ou 2002]. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).