



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANO DORNELAS DE ANDRADE

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O DIÁLOGO COM OS PROCESSOS DE
PLANEJAMENTO E GESTÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Recife

2019

CRISTIANO DORNELAS DE ANDRADE

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O DIÁLOGO COM OS PROCESSOS DE
PLANEJAMENTO E GESTÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

Coorientador: Prof. Dr. Assis Leão da Silva

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

- A553a Andrade, Cristiano Dornelas de.
A avaliação institucional e o diálogo com os processos de planejamento e gestão em instituições privadas de educação superior no Estado de Pernambuco / Cristiano Dornelas de Andrade. – Recife, 2019.
180 f. : il.
- Orientador: Alfredo Macedo Gomes.
Coorientador: Assis Leão da Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices
1. Ensino superior. 2. Planejamento institucional. 3. Autoavaliação. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Gomes, Alfredo Macedo (Orientador). II. Silva, Assis Leão da (Coorientador). III. Título.
- 378 (23. ed.) UFPE (CE2019-062)

CRISTIANO DORNELAS DE ANDRADE

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O DIÁLOGO COM OS PROCESSOS DE
PLANEJAMENTO E GESTÃO EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Assis Leão da Silva (Coorientador)
Instituto Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Kátia Silva Cunha (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Mônica Dias Palitot (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da Vida, que me permitiu chegar até aqui, com saúde e com o coração cheio de esperança, apesar de minhas fraquezas e limitações.

Aos meus pais (Selma Maria Dornelas Câmara e João Batista de Andrade), pelo amor que me dedicaram e pelos ensinamentos e valores que me transmitiram e constituem parte essencial na minha formação como pessoa humana.

A minha esposa Marqueline Soares da Silva, pelo amor construído, vivido e compartilhado; pela cumplicidade, paciência, apoio e presença nos momentos desafiadores.

Ao meu filho Mateus Vinícius Soares Dornelas, que renovou a minha vida, dando-lhe novos sentidos e alegrias.

Aos meus irmãos (Roberto, Conceição, João, Sérgio, Jocelma e Gleice), aos sobrinhos e demais familiares, pela presença amorosa e amiga nesta breve jornada que trilhamos sobre a terra.

Ao meu orientador, Dr. Alfredo Macedo Gomes, que me mostrou o lado humano da universidade, com bondade, acolhimento e humildade; que acreditou em mim, inspirando-me autoconfiança; que me ensinou coisas tão valiosas, com sua competência profissional, excelência científica e intransigente defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada.

Ao meu coorientador, Dr. Assis Leão da Silva, pela amizade que me permitiu compartilhar nos últimos anos; e pela seriedade profissional, competência como pesquisador e extremado compromisso como avaliador, contagiando e inspirando a todos com sua paixão pela avaliação institucional, e me ajudando a compreender melhor o que é pesquisar.

Às professoras Kátia Cunha e Mônica Palitot, pela participação e contribuições na banca de defesa desta dissertação; e à professora Ana Lúcia Borba, que contribuiu como avaliadora na banca de qualificação da dissertação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a Alfredo Gomes, Alice Botler, Ana Lúcia Félix, Artur Moraes, Assis Leão, Edson Andrade e Janete Azevedo, pelos saberes e vivências partilhados durante as disciplinas que cursei neste Programa, contribuindo para minha formação acadêmica.

Aos colegas da turma 35 do Mestrado em Educação UFPE/PPGEDU, em especial a André Graciano e Thatiane Oliveira, pela amizade e ajuda mútua nessa trajetória nada fácil de mestrados.

Aos colegas membros do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (LAPPES/UFPE) e do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Política Educacional (GPAPE/IFPE), pelos importantes debates sobre textos e contextos do campo das políticas públicas em educação, os quais nos fizeram crescer como pesquisadores; agradecimento especial à amiga Wilma dos Santos Ferreira.

Aos servidores técnicos administrativos e bolsistas da Secretaria do PPGEDU, e funcionários terceirizados do Centro de Educação da UFPE, pelo apoio e presteza frente às demandas administrativas ao longo do curso.

Aos colegas servidores técnicos administrativos em educação, aos bolsistas e aos funcionários terceirizados do Centro Acadêmico de Vitória (CAV/UFPE), onde trabalho desde 2010, pela amizade, presença, apoio e experiências compartilhadas ao longo desses anos de atividade profissional; pelas dores divididas, mas, sobretudo, pelas muitas alegrias, risos e sorrisos desses quase dez anos juntos; minha gratidão, em especial, aos amigos da Secretaria Geral de Pós-Graduação e Secretaria Geral dos Cursos, nas quais atuo/atuei como Auxiliar Administrativo, Assistente em Administração e Técnico em Assuntos Educacionais.

Aos dirigentes do Centro Universitário FACOL (UNIFACOL), em Vitória de Santo Antão/PE, pelo apoio recebido ao longo do último ano do curso de mestrado.

Um agradecimento todo especial aos colegas professores do curso de licenciatura em Pedagogia UNIFACOL, pela convivência e aprendizado no campo da educação superior e, em especial, no campo da formação de professores; tenho certeza de que essa trajetória compartilhada deu um novo rumo à minha formação acadêmica e me ajudou a construir uma identidade profissional sem a qual eu não teria concluído esta fase da minha formação permanente.

Por tudo e a todas e todos, **MUITO OBRIGADO!**

RESUMO

Esta dissertação discute a avaliação institucional no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo como propósito geral compreender de que forma o processo de avaliação interna interage com os processos de planejamento e gestão em Instituições de Educação Superior (IES). Para alcançar o objetivo geral, foram definidos dois objetivos específicos: analisar aspectos da organização e funcionamento da comissão própria de avaliação (CPA) e sua articulação com os processos de planejamento e gestão da IES; e analisar a resposta das instâncias de planejamento e gestão das IES selecionadas às demandas resultantes da avaliação interna. O campo empírico de investigação é constituído de 18 (dezoito) faculdades particulares de Pernambuco, das quais, no triênio avaliativo 2015 a 2017, 13 (treze) foram recredenciadas como faculdades e 05 (cinco) foram credenciadas como centros universitários. O marco teórico-epistemológico é a perspectiva da avaliação democrática deliberativa proposta por House e Howe, em 2011. O levantamento dos dados foi realizado por meio da análise de documentos das IES selecionadas (plano de desenvolvimento institucional, relatório de autoavaliação, relato institucional) e dos pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) durante o processo regulatório mencionado acima, e da realização de entrevistas com membros da CPA e dirigentes institucionais. Os achados da investigação sinalizam que há um processo de consolidação da avaliação interna nas IES pesquisadas; porém, nos documentos analisados, não fica evidenciada a evolução institucional a partir das demandas apresentadas pela avaliação interna. Considerando a perspectiva da avaliação democrática deliberativa, as práticas avaliativas descritas em tais documentos apontam fragilidades relativas à inclusão e à representação dos interesses dos grupos envolvidos na avaliação, e à qualidade da participação desses envolvidos, o que fragiliza também o processo de diálogo e deliberação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Avaliação Democrática Deliberativa. SINAES. Avaliação Interna. Planejamento e Gestão.

ABSTRACT

In the present study, it was discussed the institutional evaluation of the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). The general proposition is to understand how the process of internal evaluation interacts with the process of planning and management of Superior Institution of Education (IES). To reach the general objective, it was defined two specific main goals: 1) to analyze the aspects of organization and functioning of the internal committee of evaluation (CPA) and its articulation with the process of planning and management of the IES; 2) to analyze the response from the instance of planning and management of the selected IES to the demands of the internal evaluation. The empiric field of this investigation was eighteen particular colleges from Pernambuco, where thirteen were evaluated as college and five were evaluated as University Centers (in the period of 2015 to 2017). The epistemological-theoretical model was based on the perspective of democratic deliberative proposed by House and Howe, in 2011. Data were collected by the analysis of documents of the selected IES (plan of institutional development, self-assessment report and institutional report) and the report published by the National Council of Education (CNE) during the regulatory process mentioned above, and the realization of interviews with the members of CPA and institutional leaders. The findings of the investigation indicate that there is a process of consolidation of internal evaluation in the researched institutions. However, in the analyzed documents, the institutional evolution is not evidenced from the demands presented by the internal evaluation. Considering the perspective of deliberative democratic evaluation, the evaluative practices described in such documents point out weaknesses related to the inclusion and representation of the interests of the groups involved in the evaluation, and related to the quality of participation of those involved, which also weakens the process of dialogue and deliberation.

Keywords: Institutional evaluation. Democratic deliberative evaluation. SINAES. Internal evaluation. Planning and management.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 –	Percentual de IES por organização acadêmica	94
Gráfico 02 –	Distribuição do conceito institucional (CI) por organização acadêmica	95
Gráfico 03 –	Distribuição do conceito institucional (CI) por faculdades	95
Gráfico 04 –	Tempo de criação das IES	96
Gráfico 05 –	Relação entre tempo de criação das IES e conceito obtido	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Matrizes que influenciaram a origem do campo da avaliação	22
Quadro 02 –	Periodização e tendências do campo disciplina da avaliação	25
Quadro 03 –	Taxonomia dos formatos de avaliação, conforme House (2000)	31
Quadro 04 –	Teóricos do enfoque estudo de caso e suas concepções de avaliação	34
Quadro 05 –	Concepções sobre dados e valores, democracia e papel do avaliador	39
Quadro 06 –	Pressupostos do paradigma naturalista em comparação aos pressupostos do paradigma racionalista	43
Quadro 07 –	Panorama das políticas de avaliação no cenário brasileiro	53
Quadro 08 –	Documentos disponíveis por IES	81
Quadro 09 –	Roteiro para análise documental	86
Quadro 10 –	IES selecionadas por organização acadêmica, categoria administrativa, região de desenvolvimento, quantidade de cursos de graduação e conceito institucional obtido no ato autorizativo	93
Quadro 11 –	Objetivo específico 1, questionamentos e indicadores	98
Quadro 12 –	Composição da CPA	99
Quadro 13 –	Organização e planejamento da CPA	102
Quadro 14 –	Descrição da metodologia de avaliação interna	108
Quadro 15 –	Aspectos da metodologia de avaliação interna	109
Quadro 16 –	Articulação avaliação interna e externa	114
Quadro 17 –	Articulação avaliação interna e PDI	115
Quadro 18 –	Planos de melhoria e de gestão	117
Quadro 19 –	Objetivo específico 2, questionamentos e indicadores	118
Quadro 20 –	Ações efetivas e evolução institucional	120
Quadro 21 –	Comparação entre dados da análise de documentos e pareceres do CNE	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Produção acadêmica (teses e dissertações) sobre avaliação, conforme descritores selecionados, comparando o período de 1987 a 2003 com o período de vigência do SINAES	67
Tabela 02 –	Produção acadêmica (teses e dissertações) que aborda a avaliação institucional no contexto do SINAES, no período de 2004 a 2017	68
Tabela 03 –	Quantidade de teses e dissertações que abordam a relação entre avaliação e tomada de decisão no período de vigência do SINAES, por ano de defesa	69
Tabela 04 –	Número de instituições de educação superior por categoria administrativa	74
Tabela 05 –	Número de instituições de educação superior por categoria administrativa e por organização acadêmica	75
Tabela 06 –	IES de Pernambuco, por organização acadêmica e categoria administrativa	76

LISTA DE SIGLAS

ADD	Avaliação Democrática Deliberativa
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BASIS	Banco de Avaliadores do SINAES
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior
CI	Conceito Institucional
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
IAIE	Instrumento de Avaliação Institucional Externa
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAI	Relatório de Autoavaliação Institucional
RI	Relato Institucional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SFE	Sistema Federal de Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O CAMPO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	21
2.1	A construção do campo da avaliação em educação	21
2.2	A pluralidade de abordagens de avaliação em educação	29
2.3	A avaliação democrática deliberativa na concepção de House e Howe	35
3	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	50
3.1	Trajетória da avaliação institucional na educação superior brasileira: um campo em disputa	50
3.2	O SINAES enquanto política de avaliação: características, princípios e desafios ...	57
3.3	O protagonismo da avaliação interna no SINAES	64
3.4	O uso dos resultados da avaliação institucional nos processos de planejamento e gestão das IES	66
4	PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1	Delimitação da amostra e os sujeitos da pesquisa	73
4.1.1	<i>Primeira fase</i>	75
4.1.2	<i>Segunda fase</i>	80
4.2	Produção, análise e discussão dos dados	82
4.3	Limitações da pesquisa	90
5	DIÁLOGOS ENTRE AVALIAÇÃO INTERNA, PLANEJAMENTO E GESTÃO NAS IES PRIVADAS DE PERNAMBUCO	92
5.1	Avaliação interna e processos de planejamento e gestão nas IES	98
5.1.1	<i>Composição, organização e planejamento da CPA</i>	98
5.1.2	<i>Concepção de avaliação interna</i>	106
5.1.3	<i>Metodologia adotada pela CPA</i>	107
5.1.4	<i>Articulação entre avaliação interna e avaliação externa</i>	112
5.1.5	<i>Articulação entre avaliação interna e PDI</i>	115
5.1.6	<i>Plano de melhorias e de gestão</i>	117
5.2	Repercussão das demandas resultantes da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão das IES	118

5.2.1	<i>Integração dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão</i>	119
5.2.2	<i>Implementação de ações efetivas evidenciando a evolução institucional</i>	120
5.3	O que dizem os avaliadores externos	122
5.4	O que dizem os sujeitos da pesquisa	129
5.4.1	<i>Aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão</i>	131
5.4.2	<i>Respostas das instâncias de planejamento e gestão das IES às demandas resultantes da avaliação interna</i>	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Teses e dissertações abordando a relação entre avaliação e gestão no período de vigência do SINAES (2004 a 2017)	152
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os membros da CPA	156
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os gestores das IES	157
	APÊNDICE D – Modelo de carta de apresentação aos dirigentes das IES	158
	APÊNDICE E – Modelo de convite e termo de consentimento	159
	APÊNDICE F – IES de Pernambuco reconhecidas no triênio 2015-2017	160
	APÊNDICE G – Entrevista com presidente da CPA da IES A	165
	APÊNDICE H – Entrevista com representante discente da CPA da IES A	169
	APÊNDICE I – Entrevista com representante docente da CPA da IES A	173
	APÊNDICE J – Entrevista com dirigente máximo da IES A	176

1 INTRODUÇÃO

Instituído pela Lei 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) acaba de completar, em 2019, 15 anos de vigência, tendo inaugurado uma nova fase no disputado campo da avaliação da educação superior no Brasil. A trajetória do SINAES até hoje foi marcada por expectativas e frustrações, avanços e recuos, embates e contradições, desde o início de sua implementação no primeiro Governo Lula, passando por mudanças significativas nos governos seguintes. E as idas e vindas dessa política de avaliação não aconteceram no abstrato e marcaram sobretudo as práticas avaliativas, nos contextos das instituições de educação superior (IES), públicas e privadas.

A novidade não residia em propor algo completamente inovador, inusitado, pois era fruto de uma construção histórica e trazia em si as marcas de experiências avaliativas anteriores vivenciadas no país, sobretudo em algumas universidades brasileiras, e a contribuição de especialistas da área acadêmica, pesquisadores e profissionais que há algumas décadas já estudavam e discutiam concepções, paradigmas, perspectivas e modelos de avaliação.

O novo que se anunciava na proposta inicial do SINAES (defendida pela comissão encarregada da sua formulação¹) estava relacionado sobretudo a uma mudança de concepção acerca da própria avaliação e da educação superior, com determinantes filosóficos e políticos, isto é, fundava-se numa mudança de paradigma evidenciada especialmente nos seguintes aspectos: centralidade da avaliação na instituição, em todas as suas dimensões e processos (e não apenas em seus cursos ou estudantes); articulação entre os processos avaliativo e regulatório, sem prevalência da regulação sobre a avaliação (e esta não poderia estar resumida à função de controle, acomodação burocrática e comparação para estimular competição entre as IES); concepção global de avaliação, com articulação de diferentes instrumentos e processos (e não apenas utilização de instrumentos isolados); e ampliação de concepções e práticas anteriores (âmbitos, atores, objetos, procedimentos e instrumentos de avaliação) (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 121-122).

Depois de 15 anos, é preciso questionar acerca das contribuições do SINAES, quanto às finalidades a que se propôs, dentre elas a melhoria da qualidade da educação superior e o aumento da eficácia e efetividade acadêmica e social das IES. Podemos falar em uma cultura

¹ Comissão Especial de Avaliação (CEA)

de avaliação presente na educação superior brasileira? O modelo de avaliação hegemônico dentro do SINAES tornou-se também hegemônico nas práticas avaliativas das IES? Também é necessário indagar sobre a vitalidade do sistema e o futuro dessa política, sobre as conquistas que já foram alcançadas e as propostas que estão em processo de efetivação, tendo a consciência de que, na condição de política, nunca estará pronta, acabada, plenamente implementada.

Dentre os possíveis efeitos provocados pelo SINAES, um deles por certo foi estimular o debate em torno do tema da avaliação, o que se fez sentir pelo aumento significativo da produção de teses e dissertações no país, resultado também da consolidação dos programas de pós-graduação no país nas décadas de 1980 e 1990 (ANDRADE, 2018). É nesse contexto do debate científico que se construiu acerca do SINAES que se situa a presente dissertação, buscando analisar de que forma os resultados da avaliação institucional repercutem nos processos de planejamento e gestão em parte das IES do setor privado do Estado de Pernambuco. De modo específico, as IES que, durante o triênio 2015 a 2017, passaram por processo de credenciamento como faculdades ou credenciamento para transformação de organização acadêmica (faculdades que passaram a ser centros universitários).

Interessa-nos conhecer se as demandas resultantes da avaliação interna conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES encontram eco nas ações de planejamento e gestão daquelas organizações acadêmicas, e se contribuem para o desenvolvimento institucional das faculdades e centros universitários que integram nossa amostra.

Dado o certo protagonismo que a CPA ocupa no SINAES, sendo considerada instrumento especial para favorecer o surgimento da cultura de avaliação nas IES e elemento articulador dos demais componentes do sistema, ao conduzir os processos internos de avaliação institucional, fez-se a opção, neste trabalho, por considerar com especial atenção a forma como se organiza o processo de avaliação interna sob a coordenação da CPA e os resultados presentes nos relatórios por ela elaborados, nos quais se encontram as demandas e sugestões apresentadas pela CPA, com potencial para influenciar dirigentes e instâncias gestoras na condução do planejamento institucional, com vistas a proporcionar o desenvolvimento das IES selecionadas.

Assim, parte-se do pressuposto de que a avaliação institucional não tem um fim em si mesma, quando concebida num quadro paradigmático participativo, democrático, formativo, e que possui grande potencial para impulsionar mudanças, desde que seus resultados sejam utilizados como instrumento de gestão para buscar a melhoria da qualidade institucional. O

foco desta pesquisa se volta para as respostas que são dadas às demandas e sugestões presentes nos relatórios avaliativos (integrals), com a finalidade de estabelecer maior efetividade acadêmica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (respeitada a diversidade institucional e ressaltadas as exigências legais para cada tipo de IES²).

Um dos traços distintivos do SINAES é colocar a avaliação institucional como instrumento central e articulador dos demais componentes do sistema: o foco principal da avaliação é a IES, quanto ao objeto de análise (conjunto das dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da IES), quanto aos sujeitos da avaliação (comunidade acadêmica e comunidade externa) e aos procedimentos e infraestrutura utilizados nos processos avaliativos (BERTOLIN, 2004, p. 71). Como objeto, a IES é tomada em sua globalidade, devendo ser consideradas ao menos dez dimensões: 1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional; 2) Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; 3) Responsabilidade Social da Instituição; 4) Comunicação com a Sociedade; 5) Políticas de Pessoal; 6) Organização e Gestão da Instituição; 7) Infraestrutura Física; 8) Planejamento e Avaliação; 9) Política de Atendimento aos Discentes; 10) Sustentabilidade Financeira.

Essas dimensões, que devem ser objeto de análise por parte da CPA, hoje estão distribuídas em cinco eixos, desde a publicação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa (BRASIL, 2014)³, a partir de agora identificado pela sigla IAIE, para subsidiar os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). São eles:

Eixo 1 - Planejamento e avaliação institucional (dimensão 8);

Eixo 2 - Desenvolvimento institucional (dimensões 1 e 3);

Eixo 3 - Políticas acadêmicas (dimensões 2, 4 e 9);

Eixo 4 - Políticas de gestão (dimensões 5, 6 e 10); e

Eixo 5 - Infraestrutura física⁴ (dimensão 7).⁵

² Nas faculdades e centros universitários ganham relevância o ensino e a extensão, não sendo rigorosamente obrigatória a produção da pesquisa, em sentido estrito, tal como ocorre nas universidades em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados).

³ Este instrumento foi substituído em outubro de 2017 pelo novo INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA - Presencial e a Distância, para subsidiar os atos de recredenciamento e transformação de organização acadêmica (Inep, 2017).

⁴ No novo instrumento, de outubro de 2017, o eixo 5 é denominado Infraestrutura. Os demais eixos têm a mesma denominação que no instrumento anterior, de 2014.

⁵ Um outro documento, a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065, de 09/10/2014, estabeleceu que a CPA estruturasse os relatórios de autoavaliação institucional (RAI) referentes ao triênio 2015-2017 em cinco partes

O objetivo geral desta dissertação é compreender de que forma os resultados da avaliação institucional interna repercutem nos processos de planejamento e gestão em instituições de educação superior. Observe-se, então, que o estudo ficará mais estreitamente vinculado ao Eixo 1 (dimensão 8).

Para alcançar o propósito geral da pesquisa, foram delineados dois objetivos específicos: a) Analisar aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão da IES; e b) Analisar a resposta das instâncias de planejamento e gestão das IES selecionadas às demandas resultantes da avaliação interna.

A escolha do tema se justificou por vários motivos; inicialmente, é importante destacar a centralidade da avaliação no contexto das políticas educativas contemporâneas, desde o processo de redemocratização do país nos anos 1980, quando o debate público em torno da avaliação foi intensificado, discutindo-se temas como o papel do Estado, o tipo de controle que exerce, a relação entre avaliação e regulação, dentre outros (AFONSO, 1999, p. 139).

Some-se a isso o fato de que, nos últimos trinta anos do século XX, como sustenta House (1992, p. 43), a avaliação de programas foi se transformando de uma atividade marginal e pequena, conduzida por acadêmicos que dedicavam uma parcela de seu tempo a essa tarefa, a uma indústria profissionalizada, com revistas, prêmios, convenções, organização e *standards*. E, desde 1970, segundo o autor, sofreu mudanças de dois tipos: **estruturais** (pois tem sido incluída no funcionamento organizativo das instituições) e **conceituais** (passando de concepções monolíticas ao pluralismo conceitual, com aceitação e utilização de métodos, critérios e interesses múltiplos).

Outra justificativa nos motivou a desenvolver o presente trabalho: a abrangência da avaliação institucional no contexto brasileiro da educação superior. Os números do sistema federal de ensino evidenciam que o atual modelo de avaliação institucional afeta um universo de 2.448 instituições de ensino superior brasileiras (INEP, 2018), entre universidades, centros universitários e faculdades, sendo, portanto, um tema de relevância nacional.

Por fim, apresento mais duas justificativas do ponto de vista pessoal, relacionadas à minha trajetória no campo da educação superior.

A primeira diz respeito ao fato de que, em 2001, passei a integrar o corpo docente de uma faculdade particular, criada naquele ano e com apenas três cursos de graduação e,

(introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações, ações previstas com base nessa análise), e que a seção destinada ao desenvolvimento fosse organizada em cinco tópicos, correspondentes aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no Art. 3º da Lei 10.861 (BRASIL, 2004).

naquele momento, com pouco mais de cem alunos. Atuando nesta instituição como professor, mas também exercendo outras atribuições e funções ao longo desses quase vinte anos (assessor da direção geral, membro da CPA, coordenador de curso, dirigente), conheci por dentro o funcionamento institucional em suas diversas dimensões, vivenciei nela a implantação de políticas importantes para o setor, como o próprio SINAES, acompanhando a forma como essas políticas se traduziam no contexto das práticas institucionais, ressignificada por seus diversos atores. Tive a oportunidade de participar das equipes que receberam diversas visitas de avaliadores externos, em variados processos regulatórios: credenciamento e credenciamento da faculdade, autorização e reconhecimento de seus cursos, e, mais recentemente, transformação em centro universitário. Assim pude conhecer variados perfis dos avaliadores e suas diferentes dinâmicas de trabalho; nessas visitas *in loco*, acompanhei a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação, que foram surgindo e se multiplicando, passando por aperfeiçoamentos, modificações e simplificações, até as mais recentes edições publicadas pelo Inep. E, tal como os instrumentos, nossa visão, enquanto atores institucionais, foi se modificando, acompanhando as idas e vindas desse processo, e certamente melhorando a compreensão do que é a avaliação institucional, conhecendo melhor seu alcance e finalidade. E assim, quando inicio minha trajetória acadêmica como pesquisador, encontro a possibilidade de investigar com mais profundidade os pressupostos teórico-metodológicos de um campo muito mais abrangente do que imaginava existir.

Aquela IES nascente em 2001 hoje é um centro universitário, com cerca de 20 cursos de graduação das áreas de saúde, humanas e exatas, com dezenas de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciada recentemente para a oferta de cursos à distância; uma IES localizada no interior de um estado do Nordeste brasileiro, numa região empobrecida da zona da mata, originada num momento de expansão da educação superior pelo setor privado, impulsionado por políticas educacionais de inspiração neoliberal em que o Estado deixa de ser o provedor direto de serviços como a educação e assume características de Estado avaliador, utilizando a avaliação como instrumento de controle. Uma IES cuja trajetória se assemelha à trajetória de muitas outras, as quais desenvolvem atividades com relevante repercussão na sociedade, seja contribuindo para a expansão do acesso à educação superior no país, seja gerando emprego e renda nas regiões onde estão instaladas. Uma repercussão que também se tornou objeto de estudo pela academia, sobre os mais variados temas: a influência da lógica de mercado nas instituições de educação superior; os tipos de formação acadêmica que ali são ministrados; o financiamento público do setor privado, por meio de programas como o financiamento

estudantil (FIES) e bolsas de estudos do Universidade para Todos (PROUNI), por exemplo; as condições para a realização do trabalho docente; a articulação ensino, pesquisa e extensão; dentre outros.

Ressalto alguns aspectos da história dessa IES, da qual faço parte até hoje, porque eles sem dúvida influenciaram minha identidade profissional, o lugar de onde produzo minha fala, bem como a forma como percebo a avaliação institucional e o campo da educação superior no país. E, enquanto desenvolvia esta pesquisa, procurava ficar atento e vigilante a essas marcas, pois alguns momentos do trabalho dissertativo requeriam um certo distanciamento de tais marcas no olhar do pesquisador. Ao mesmo tempo, o olhar do pesquisador contribuía para a ressignificação da minha prática enquanto membro da equipe da CPA nesta IES, durante o triênio 2015-2017, o que nos ajudou a redefinir concepções e metodologia do trabalho de avaliação interna no qual estávamos envolvidos. Desse modo, a influência mútua entre a teorização do pesquisador e a prática do avaliador foi bastante significativa durante todo o desenvolvimento desta dissertação, num movimento duplo de pesquisar avaliando e avaliar pesquisando.

A segunda razão pessoal é que tenho acompanhado de perto, em Pernambuco, a realização do Fórum das Comissões Próprias de Avaliação de Pernambuco, que teve sua sexta edição no ano de 2017⁶, simultaneamente com o IV Seminário de Autoavaliação de Pernambuco e II Encontro das CPAs do Nordeste. Tive a oportunidade de participar, nas edições realizadas em 2016 e 2017, da comissão organizadora desses eventos. Particularmente relevante, o Fórum, cuja primeira edição aconteceu em 2012 e desde então foi realizado anualmente, tem o objetivo geral de propiciar diálogo e compartilhamento de experiências sobre autoavaliação, normatizações e suas repercussões nas IES; ele é promovido por membros das CPAs de instituições públicas e privadas, aberto a todas as pessoas que dele queiram participar, sediado em uma IES diferente a cada ano. Nas várias edições, estiveram representadas uma média de 30 instituições e a programação contou com a participação de destacados pesquisadores da avaliação institucional, além de representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e que atua na área de avaliações, exames e indicadores da educação superior, dentre outras áreas.

Trata-se de um evento de iniciativa das IES, e não dos órgãos centrais de controle da

⁶ Em 2019, será realizada a 7ª edição do Fórum, cujas informações estão disponíveis no endereço eletrônico <https://jhcp.github.io/forumcpa2019/#sobre> (último acesso realizado em agosto de 2019).

educação superior; trata-se ainda de um evento não isolado, ou seja, que não é caso único, pois outros semelhantes têm ocorrido no país, a exemplo do Simpósio Avaliação da Educação Superior, cuja terceira edição ocorreu em 2017, na cidade de Florianópolis/SC, por iniciativa também de instituições do sul do país. Tenho percebido nessas realizações a vitalidade do campo da avaliação e sinais de que uma cultura de avaliação está disseminada em parte das instituições, para além das exigências burocráticas e dos processos regulatórios controlados pelo Estado, e isso também merece o apreço da academia.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos: após esta introdução (primeiro capítulo), discute-se, no segundo capítulo, a constituição do campo da avaliação institucional, no qual esta pesquisa está situada, apresentando-se a pluralidade de concepções e perspectivas de avaliação, abordando de modo particular a perspectiva da Avaliação Democrática Deliberativa, defendida por House e Howe, a qual serviu de referencial teórico nesta dissertação. No terceiro capítulo, o foco é o SINAES como política de avaliação, enfatizando a tensão que existe entre as diferentes concepções de avaliação em disputa dentro do SINAES; coloca-se também em evidência o protagonismo atribuído à CPA como articuladora da avaliação institucional e a importância do uso dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão da IES, visando à maior efetividade acadêmica e social das atividades ali desenvolvidas; por fim, contextualiza-se a avaliação institucional no âmbito das instituições de educação superior, numa discussão que focaliza os princípios que regem essa avaliação. No quarto capítulo, expõe-se o percurso metodológico delineado neste trabalho dissertativo. No quinto, apresentam-se os resultados da busca, análise, discussão e interpretação dos dados obtidos por meio da análise documental e da realização de entrevistas. Nas considerações finais (último capítulo), retomam-se brevemente alguns aspectos da discussão teórica para expor conclusões e achados da pesquisa realizada, bem como perspectivas que se podem abrir a partir do estudo empreendido.

2 O CAMPO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: TRAJETÓRIA, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

O propósito deste capítulo é situar a avaliação institucional, objeto de estudo desta pesquisa, dentro do campo disciplinar mais amplo no qual está inserida, ou seja, o campo da avaliação em educação, permeado de variadas concepções, modelos e paradigmas avaliativos. Assim, apresentam-se aspectos da trajetória de construção desse campo plural e, por isso mesmo, perpassado por tensões de conceitos, valores e interesses em disputa. Em seguida, discutem-se os fundamentos da perspectiva teórico-epistemológica que serve de marco teórico nesta pesquisa, com base em House e Howe (2001).

Quando analisamos especificamente a avaliação institucional no contexto do SINAES, como fazemos nesta pesquisa, percebemos que o SINAES é reflexo desse campo e recebeu influências de concepções e paradigmas distintos em disputa, cada um buscando tornar-se hegemônico sobre os demais.

2.1 A construção do campo da avaliação em educação

É desafiador estabelecer a avaliação como objeto de estudo devido ao caráter amplo e multifacetado dos sentidos, práticas e políticas relativas à avaliação no contexto educacional.

Quando se pensa em avaliação numa instituição escolar, de nível básico ou superior, é muito provável que se imaginem, de imediato, as atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ou como parte do trabalho docente na mediação do ensino. Esse primeiro entendimento é, porém, apenas uma parte do que o termo avaliação abrange: distintas concepções, abordagens, paradigmas, epistemologias, funções, tipos e modelos, cuja análise é necessária “para interpretar o seu sentido e o significado das disputas que permeiam o campo da avaliação” (SILVA, 2015, p. 49).

Em sua tese sobre avaliação institucional no SINAES, Silva (2015) chama a atenção para a vitalidade, dispersão e aparente desordem do campo da avaliação, e para os condicionantes históricos, sociais e acadêmicos que permitiram a ela adquirir caráter sistemático e orgânico como um dos elementos centrais da escola contemporânea, sobretudo ao longo do século XX.

Até fins do século XIX, a avaliação esteve vinculada a uma tradição examinista (avaliação como sinônimo de testes, provas, voltada para a seleção e o recrutamento). Aliás, essa vinculação foi tão forte que até hoje não se consegue eliminar a influência e a força do exame no “imaginário social”. Tal afirmação coaduna-se com o que afirma Sobrinho (2010, p. 203), ao discutir a hegemonia dos exames nacionais:

Essa prática é largamente utilizada em alguns países para efeito de legitimação de saberes, validação de instituições e reconhecimento oficial para o exercício de atividades profissionais. A avaliação por meio de exames, testes, provas, instrumentos antes aplicados a alunos quase somente no cotidiano escolar, passou a ser utilizada como um panorama da gestão de conjunto da educação, na esperança de que essas ferramentas ofereçam elementos para decisões políticas e burocráticas e tragam informações úteis aos professores e estudantes.

Aos poucos, entretanto, com a influência de variadas matrizes acadêmicas, o campo disciplinar da avaliação vai se ampliando e se constituindo ao longo do século XX, como mostra o quadro abaixo, elaborado a partir de Silva (2015):

Quadro 01 – Matrizes que influenciaram a origem do campo da avaliação

MATRIZES				
	Psicologia	Sociologia	Economia	Pedagogia
Marco temporal	Primeira metade do séc. XX	Pós 2ª Guerra Mundial	Pós 2ª Guerra Mundial ⁷	Surge em paralelo às dimensões anteriores.
Características e objetivo	Vai além dos exames tradicionais; busca o diagnóstico da inteligência e aptidões dos discentes; utiliza testes e métodos psicotécnicos.	Expansão e democratização dos sistemas de ensino; busca as influências das origens sociais no desenvolvimento do ensino e nos percursos dos alunos	Preocupação com a qualificação de recursos humanos e o desenvolvimento econômico; busca mostrar as influências das expectativas econômicas no campo da avaliação (debate até hoje reforçado pela influência de agências internacionais, como a OCDE.	Acrescenta a preocupação com as dimensões formativas da avaliação, em diálogo com as teorias da aprendizagem e do currículo, influenciada pelos campos disciplinares tradicionais e novos ⁸ .

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Silva (2015).

⁷ Com maior força a partir da globalização neoliberal nos anos 1980 e 1990.

⁸ “...a psicologia cognitiva, a neurociência, as tecnologias, as teorias da complexidade, entre vários outras.” (SILVA, 2015, p. 51).

É dessa confluência de matrizes que o campo da avaliação em educação amplia-se e assume novas tarefas: avaliação da aprendizagem, avaliação do ensino, avaliação de programas e políticas educacionais, avaliação de sistemas, e dentre elas a avaliação institucional.

Leite (2005, p. 33) faz uma distinção entre avaliação educacional ou da aprendizagem de avaliação institucional ou de políticas públicas: a primeira estaria preocupada com a aprendizagem de sujeitos, grupos, em processos de aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude; a segunda busca avaliar uma instituição ou uma política pública em sua globalidade e contexto, fazendo um balanço de seus rumos em direção à qualidade almejada e incentivando a redefinição de compromissos, metas, modos de atuação e finalidades.

A partir dos anos 1960 e 1970, segundo House (1992, p. 43-44), a avaliação deixa de ser uma atividade marginal e pequena, ganha contornos de uma indústria profissionalizada (com a proliferação de revistas, prêmios, organizações, *standars...*) e sofre **mudanças estruturais** (em decorrência de políticas e ações estatais, especialmente no contexto norte-americano dos anos 1980), sendo incluída no funcionamento organizativo das instituições, e **mudanças conceituais**, deixando de fundamentar-se exclusivamente em concepções monolíticas e assumindo o pluralismo conceitual, com aceitação e utilização de métodos, critérios e interesses múltiplos. Assim, a avaliação passa a ser multidisciplinar, com distintas tradições e origens, gerando várias escolas de avaliação

E Silva (2015) reporta a esse contexto de pluralismo conceitual o surgimento de diversas perspectivas de avaliação, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, indicando os principais teóricos e avaliadores dessa época: Cronbach, 1967; Scriven, 1967; Stake, 1967; Stufflebeam, 1971; Macdonald, 1971; House, 1973; Weiss, 1975; Guba e Lincoln, 1981.

Citando Scriven, Silva (2015, p. 54) postula que esse cenário de distintas concepções de avaliação aponta para uma mudança epistemológica importante: a avaliação passa do consenso conceitual para o conflito e a coexistências de múltiplas teorias; da suposta postura de neutralidade, herdada das ciências experimentais e quantitativas, para a consciência de que avaliar é um ato político com implicações valorativas; da utilização predominante de métodos quantitativos para a utilização de métodos mistos (qualitativos e quantitativos). E conclui:

Na medida em que cada matriz impôs suas problematizações, questões e reivindicações neste debate afastaram-se do ponto inicial do território da avaliação – a tradição examinista – ampliando a dimensão semântica e o âmbito da avaliação, envolvendo novas matrizes em um processo de expansão contínua, que proporcionou/proporciona a consolidação e

sofisticação das teorias e práticas do campo da avaliação. Mas, também, ao mesmo tempo, evidenciam as disputas e tensões paradigmáticas nesta área do conhecimento. (SILVA, 2015, p. 56)

Avançando na caracterização do campo disciplinar da avaliação, Silva (2015, p. 62) sintetiza em um quadro a evolução desse campo ao longo do século XX, identificando aproximações de limites temporais, concepções de avaliação e termos chave de cada uma das fases. A periodização foi construída a partir de Stufflebeam e Shinkfield (1987), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011). Na sequência, o autor vai discutindo as concepções apresentadas, suas características, principais teóricos e os respectivos sentidos e práticas atribuídos à avaliação, analisando as contribuições e limites de cada período, sintetizando as discussões em outro quadro de elaboração autoral.

O conhecimento dessa periodização e dessas tendências é importante para percebermos como se foi delineando aquela centralidade da avaliação como indústria profissionalizada a que House (1992, p. 43) fez referência, bem como para compreendermos como se foi construindo uma “cultura de avaliação” (ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 29) na agenda das políticas públicas de vários países, dentre eles o Brasil, que passaram a investir fortemente na avaliação como fator de validação ou não das políticas desenvolvidas.

E é dentro desse cenário que estão situadas as políticas de avaliação da educação superior do Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, chegando à primeira década do século XXI, quando foi implementado o SINAES, contexto no qual se encontra nosso objeto de estudo. Reunimos os dois quadros elaborados por Silva em um único quadro, com as discussões e informações do autor:

Quadro 02 – Periodização e tendências do campo disciplinar da avaliação

PERÍODOS	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	TERMOS-CHAVE	TENDÊNCIAS CIRCUNSCRITAS AO PERÍODO	TENDÊNCIAS PARA ALÉM DO PERÍODO
1890-1930	Mensuração	Medição	Tradição examinista Utilização de testes e exames Testes de memória Mensuração dos conhecimentos dos alunos (objeto)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendência ao gerencialismo 2. Teoria social funcionalista 3. Paradigma racionalista de investigação 4. Abordagem predominantemente quantitativa 5. Perspectiva técnica da avaliação
1930-1957	Objetivos	Objetivos educacionais Descrição Grau de consecução dos objetivos Totalidade do sistema educacional	Avaliação de programas, conteúdos, estratégias de ensino e os padrões organizacionais Avaliação para mudança do padrão comportamental Alunos tornam-se objeto da avaliação Avaliação do currículo	
1957-1973	Juízo de Valor	Juízo de valor <i>Accountability</i>	Juízo de valor sobre o mérito do objeto de avaliação Problematização dos objetivos dos programas educacionais Reconhecimento de distintos papéis da avaliação Avaliação como tomada de decisão Profusão de modelos avaliativos	
1973-hoje	Negociação	Avaliação de mudança ocorrida no aluno Negociação Quantitativa/Qualitativa Formativa/Diferenciada/ Integradora	Profusão de modelos avaliativos Avaliação como tomada de decisão Avaliação democrática Avaliação formativa Avaliação global	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendência holística 2. Teoria social pluralista 3. Paradigma dialógico-democrático 4. Abordagem qualitativa, modelo naturalista 5. Perspectiva política da avaliação

Fonte: Adaptado de Silva (2015): dois quadros reunidos em um único quadro.

Entendida como mensuração, a avaliação é considerada como função técnica com a finalidade de selecionar e classificar os indivíduos, ou de certificar conhecimentos adquiridos; os instrumentos normalmente utilizados para isso são testes ou provas padronizados, na tradição herdada dos testes de Stanford-Binet e da psicometria de Edward Thorndike (considerado precursor da gestão científica); o modelo de gestão de empresas e fábricas serve de inspiração para as instituições escolares. Trata-se de um modelo no qual a avaliação é tomada como norma ou padrão, e não precisa levar em consideração os contextos em que é aplicada.

Já no segundo período, compreende-se que a avaliação educacional deve considerar os objetivos previamente definidos; a avaliação é descrição do desempenho dos alunos em relação ao seu grupo, e a educação tem a finalidade de provocar mudanças de comportamento. As causas do fracasso dos alunos devem ser referenciadas também ao sistema educacional, à escola e aos docentes, e não apenas ao desempenho individual do estudante; assim, ressalta-se a importância da relação ensino-aprendizagem, aluno-docente, como esforço cooperativo. Um dos expoentes dessa concepção é Ralph Tyler, responsável por notabilizar a expressão “avaliação educacional” e ampliar o enfoque para as dimensões curricular e institucional; ele também incentiva a gestão científica e propõe o uso de método experimental para avaliar se os alunos são capazes de alcançar os objetivos previstos: com base em métodos experimentais, diz que a “avaliação deve focar o aluno em suas habilidades, conhecimentos, atitudes e interesses” (SILVA, 2015, p. 66). Contrapondo-se ao período anterior, Tyler enfatiza que avaliação não pode ser confundida com medida, embora não despreze a utilização de testes e provas. O modelo de Tyler recebeu críticas por não considerar o aspecto global, o todo, do objeto avaliado nem o mérito, o valor, dos objetivos definidos.

No terceiro período do quadro, a avaliação passa a ser concebida como juízo de valor acerca dos objetos avaliados e torna-se elemento obrigatório na educação. Nesta fase, ocorre importante avanço das teorias da avaliação, contribuindo para a consolidação do campo, desenvolvendo-se, por exemplo, os conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa, ambas relevantes para se determinar o mérito do objeto avaliado, devendo estar articuladas uma à outra, e avaliação global.

É neste período que, segundo Silva (2015, p. 70), surgem novas demandas e “...as avaliações não apenas avaliariam os alunos, mas passariam a avaliar as escolas, os professores, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino e aprendizagem”. A avaliação é utilizada a serviço da responsabilização (*accountability*) das escolas pelo baixo

desempenho dos alunos e passam a ser exigidas transparência da escola e prestação de contas dos educadores aos usuários do sistema educacional; com a responsabilização das escolas, questiona-se o financiamento público ao setor educacional.

A distinção feita por Scriven (SILVA, 2015) entre avaliação formativa e avaliação somativa é particularmente importante ao nosso estudo porque, do ponto de vista teórico, pretende ser hegemônica no SINAES a concepção formativa dos processos avaliativos, ou seja: enfatizar os processos desenvolvidos na instituição, e não os resultados alcançados em exames; priorizar a avaliação conduzida por agentes internos (que constituem a CPA); e fornecer informações abrangentes e detalhadas sobretudo ao público interno às IES (mas também à sociedade como um todo), permitindo-lhe redefinir os rumos de suas ações enquanto elas se desenvolvem, ressaltando dessa forma o caráter pedagógico da avaliação e a autorregulação.

Como contraponto à dimensão formativa, tem-se o aspecto somativo da avaliação, isto é: a ênfase no resultado obtido ao final de um programa de avaliação, útil ao público externo (beneficiários, agências de fomento, gestores locais, supervisores externos) e preferencialmente realizada por agentes externos.

Aplicando essa distinção entre o formativo e o somativo ao caso do SINAES, objeto de nossa pesquisa, a presença de índices (IGC, CPC, IDD, ENADE) e sua demasiada mediatização podem induzir a uma compreensão equivocada da atual política de avaliação brasileira, como se tivesse sido pensada para realçar exclusiva e prioritariamente uma dimensão somativa, reduzida à divulgação de índices obtidos pelas IES, incentivando o controle pela lógica da regulação externa de mercado. Na verdade, a dimensão formativa está presente no SINAES e foi pensada, em sua concepção original, como protagonista de todo o processo, embora não encontre o mesmo destaque na mídia alcançado pelos índices, que se prestam mais facilmente à informação superficial e rápida voltada ao público externo, mais propenso a assimilar dados estatísticos e ranqueamentos simplificados do que a se debruçar sobre o complexo processo avaliativo interno.

Evidencia-se, ainda nessa terceira fase, uma ruptura importante com o paradigma positivista, elevando-se com força o enfoque naturalista ou fenomenológico (GUBA e LINCOLN, 2011). E nesse quadro de profusão de modelos avaliativos, Silva (2015) enfatiza a contribuição de outros dois teóricos, Cronbach e Stake:

- Cronbach discute a associação da avaliação com o processo de tomada de decisão, o desempenho do estudante como critério para avaliação de cursos, a disposição de técnicas de medida à disposição do avaliador educacional e os diferentes papéis da avaliação educacional; defende que a responsabilidade na avaliação deve ser compartilhada e que a avaliação é um caminho para elucidar questões, dirimir dúvidas e possibilitar ações corretivas em relação às demandas levantadas pelos processos avaliativos;
- Stake contribui para o desenvolvimento de dois conceitos importantes de avaliação: a NATURALISTA (na qual os sujeitos são observados na sua atividade habitual e, no relatório de avaliação, emprega-se a linguagem dos sujeitos observados) e a RESPONSIVA (volta-se para o objeto da avaliação, não para os objetivos; utiliza variados instrumentos de coleta de dados; os valores ficam visíveis e devem ser considerados; e o avaliador passa a ser alguém que julga, e não apenas exerce funções técnicas e descritivas).

O quarto período identificado no quadro é o da negociação, isto é, a avaliação não é um ato neutro e é necessário posicionar-se politicamente frente aos valores e interesses que estão em disputa; ficam em evidência as dimensões democrática, participativa e formativa da avaliação, com foco na tomada de decisão que resulta de uma contribuição coletiva dos participantes e grupos de interesse envolvidos na avaliação, seus valores, informações, construções. Porém, conforme o modelo avaliativo utilizado, tais grupos podem ser incluídos ou excluídos do processo. O papel do avaliador é importante e ele deve estar qualificado para atuar como orquestrador do processo de negociação (GUBA e LINCOLN, 2011).

É nessa quarta fase que ocorre uma teorização epistemológica mais consistente da avaliação, e o olhar se volta para a análise da própria avaliação, desenvolvendo-se fortemente o conceito de meta-avaliação. Também se promove a conjugação de aspectos oriundos de distintas perspectivas paradigmáticas; exemplo disso é a articulação frequente de métodos quantitativos e qualitativos, não mais vistos como excludentes entre si.

Sintetizando as contribuições dos três primeiros períodos, Silva (2015) afirma que houve um importante desenvolvimento de instrumentos avaliativos amparados na psicometria e uma ampliação do âmbito e do alcance da avaliação. Mas lembra ser necessário destacar que revelam um forte comprometimento com o paradigma racionalista, que considera a avaliação como neutra e o avaliador como alguém que não interfere nos resultados, porque controla a realidade como um dado objetivo, livre de valores, utilizando métodos provenientes da

ciência positivista. Revelam ainda uma forte tendência ao gerencialismo, o que significa reforço e centralização do papel do gestor, cujas decisões podem interferir nas perguntas a serem feitas na avaliação, como os dados serão coletados e interpretados, a quem serão divulgados. E esse caráter gerencialista é uma das marcas distintivas das abordagens avaliativas dessa época, em contraposição a outras abordagens que se desenvolveram posteriormente, com traços democráticos e centrados nos participantes, e não nos executivos ou dirigentes.

A ruptura com o paradigma racionalista vai ser uma das principais contribuições das abordagens surgidas a partir dos anos 1960, nas quais o avaliador passa a ser visto como alguém que não tem controle sobre os resultados da avaliação e como eles serão empregados, visto que toda avaliação é um ato político e valorativo, nas sociedades democráticas que adotam o pluralismo (HOUSE, 2000).

Fica claro, portanto, que a avaliação é um conceito multiforme, sendo complexa e nada consensual a sua definição. Ao se analisar uma política como o SINAES, por exemplo, é indispensável considerar essa característica multiforme da avaliação.

Os muitos sentidos que a avaliação pode assumir estão vinculados às escolhas paradigmáticas que são feitas, aos enfoques, formatos, abordagens ou perspectivas que se propõem. No próximo item, apresentamos alguns desses enfoques e seus aspectos mais relevantes, para situar o marco teórico que adotamos nesta dissertação.

2.2 A pluralidade de abordagens de avaliação em educação

Em seu livro *Evaluación, ética y poder*, publicado em 1994, House (2000) apresenta em taxonomia dos enfoques principais de avaliação utilizados na atualidade, agrupando-os em alguns tipos básicos, que alguns teóricos identificam como “modelos” ou tipos estruturais a serem imitados, os paradigmas. O autor opta por chamá-los simplesmente de enfoques e destaca que são construções idealizadas que, ao serem aplicadas em situações reais, sofrem diversas contingências.

Outra observação muito importante de House é que eminentes teóricos da avaliação (como exemplo, ele cita Cronbach, Campbell e Glass) não chegam a comprometer-se com um enfoque único e, às vezes, até se posicionam favoravelmente a mais de um deles. Referindo-se

a si mesmo como profissional avaliador, House informa que tem realizado avaliações utilizando todos os tipos estruturais e, portanto, não é adequado vincular os enfoques a uma determinada pessoa nem os considerar como típicos de alguém.

Percebemos, nessa fala, a ênfase numa certa complementariedade dos enfoques entre si, mais do que em seus aspectos distintivos; na verdade, não são realçadas oposições radicais ou contradições entre eles, mas apenas diferenças, pois todos “...se basan en variaciones de las premisas del liberalismo o, si se prefiere, en las concepciones de la democracia liberal” (HOUSE 2000, p. 45). Tais premissas dizem respeito aos destinatários ou grupos de referência dos quais se aproximam, aos aspectos sobre os quais existe acordo dentro de cada enfoque, à metodologia empregada na coleta de dados, aos produtos que pretendem alcançar (resultados previstos) e às questões típicas que se colocam. Assim, entendemos que não há uma indicação simplificadora de tipos certos e de tipos errados, mas uma classificação que apresenta as distinções entre as “premissas básicas” ou concepções de democracia dos paradigmas que existem no campo disciplinar da avaliação.

Leite (2005, p. 33-34) ressalta, no entanto, que “modelos”, entendidos como representações da realidade, são criticados “...porque oferecem um padrão único e técnico para situações se são humanas e complexas”. A autora defende que os “formatos avaliativos são continentes de proposições, de intenções, que se manifestam por um certo feito de avaliação”, mas não podem ser considerados categorias puras, sendo importante compreender as racionalidades neles presentes, “para distinguir seus possíveis efeitos, desejáveis e não desejáveis”.

No quadro abaixo, estão sintetizados alguns dos aspectos mais relevantes da taxonomia proposta por House (2000), a partir da qual daremos ênfase ao enfoque utilizado como marco de referência nesta pesquisa. Nesta classificação, os enfoques estão distribuídos da seguinte forma: do mais elitista ao mais democrático, do mais quantitativo ao mais qualitativo, e do mais gerencialista ao mais participativo. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 35), House organizou teoricamente o campo disciplinar da avaliação, ajudando-nos a compreender esse universo complexo, repleto de interesses e concepções divergentes e, por vezes, contraditórias; porém, alerta para o fato de que os enfoques não são puros e nenhum deles se basta: “as avaliações podem combinar vários enfoques, dependendo das necessidades e das circunstâncias, ainda que mantenham a preferência por um ou outro”.

Quadro 03 – Taxonomia dos formatos de avaliação, conforme House (2000)

ENFOQUE POLÍTICO			MODELO	PREMISSAS BÁSICAS				
				Grupos de Referência	Acordos	Metodologia	Produto	Questões Típicas
Liberalismo	Utilitarista	Gerencial	Análise de Sistemas	Economistas, dirigentes, governo.	Objetivos, causas e efeitos conhecidos; variáveis quantitativas.	Programação linear, variação planejada, análise custo / produto.	Eficiência	Foram alcançados os efeitos previstos? Os mesmos efeitos podem ser alcançados de modo mais econômico? Quais os programas mais eficientes?
			Comportamentalistas	Dirigentes, psicólogos.	Objetivos especificados de antemão, variáveis de produtos quantificados.	Objetivos e metas condutivistas, testes e resultados finais.	Produtividade e responsabilidade.	O programa alcança os objetivos? É produtivo?
			Decisão	Executivos, em especial administradores.	Objetivos gerais, critérios.	Pesquisa de opinião, questionário, survey, variação natural.	Eficácia, controle de qualidade.	O programa é eficaz? Que partes são mais eficazes?
			Sem Objetivos Definidos	Clientes	Consequências, critérios.	Controle de desvios, análise lógica, <i>modus operandis</i> .	Escola do cliente, utilidade social.	Quais são todos os efeitos do programa?
	Intuicionista-Pluralista	Profissional	Crítica de Arte	Expertos, entendidos, clientes.	Crítica, normas, níveis.	Revisão crítica.	Normas, os melhores, maior consciência.	O programa resiste à crítica? Aumenta o apreço do povo?
			Revisão Profissional	Profissionais e público	Critério, tribunal, procedimento.	Revisão a cargo do tribunal, comitê, estudo perr review.	Aceitação profissional	Como os profissionais classificam este programa?
		Participativo	Quase Jurídico	Jurados	Procedimento e juízes.	Procedimento quase jurídico.	Resolução (parecer)	Que argumentos há pró e contra o programa?
			Estudo de Caso	Clientes, profissionais	Negociação, atividades.	Estudo de caso, entrevistas, observação.	Entender a diversidade	O que o programa parece a distintas pessoas?

Fonte: House (2000) e Leite (2005).

No quadro acima, nota-se, como já afirmado anteriormente, que todos os modelos apresentados por House orientam-se pelos princípios liberais, que justificam a sociedade de mercado, fundamentado nas opções ou escolhas individuais. A classificação está dividida em dois grandes blocos, segundo Leite (2005, p. 37): o primeiro engloba os enfoques de análise de sistemas, comportamentalistas, de decisão e sem objetivos definidos, com caráter gerencialista e utilitarista: “...o princípio da utilidade direciona a ação e intervenção do governo. Neste agrupamento de avaliações, atende-se a uma vertente do liberalismo utilitarista, compartilha-se uma visão de sociedade de mercado, competitiva e individualista”. Dias Sobrinho (2003) assim sintetiza os objetivos centrais desses quatro enfoques: medir os resultados utilizando as pontuações de testes educacionais (análise de sistemas), comprovar o grau de cumprimento das metas previamente formuladas (objetivos comportamentais), fornecer informação útil para julgar possíveis decisões alternativas (decisão) e evitar a dominação dos objetivos e diminuir os vieses da avaliação decorrentes da vinculação com as intenções e propósitos das autoridades ou dos responsáveis pelos programas, garantindo a objetividade e enfatizando os resultados (enfoque que prescindem dos objetivos). Este último modelo gerencialista está centrado nos usuários, pois os destinatários são os beneficiários de programas ou consumidores, e não os diretores e autoridades

O segundo bloco é constituído, continua Leite (2005, p. 39), por mais quatro formatos de avaliação não gerencialista, mais qualitativos que quantitativos, com metodologia mais subjetiva e influência do liberalismo intuicionista pluralista, isto é, “uma vertente do liberalismo clássico que considera a sociedade como a reunião de pessoas livres e autodeterminadas (o que vale para mim pode não valer para o outro)”.

Dois aspectos são relevantes nesses formatos pluralistas: a importância dada ao conhecimento e à expertise do avaliador (crítica de arte e revisão profissional), e a centralidade depositada nos participantes (quase jurídico e estudo de caso). Leite (2005) esclarece que o enfoque de crítica de arte, quando aplicado à educação, tem a finalidade pedagógica de identificar as qualidades intrínsecas de um programa educativo, por meio da atuação competente de peritos, e põe em destaque os aspectos mais significativos do objeto avaliado, buscando ampliar a percepção dos destinatários. Já o formato de revisão profissional ou acreditação tem a finalidade de atestar, por exemplo, a formação profissional desenvolvida em escolas e universidades, a partir da experiência e competência dos especialistas de determinada área, os quais elaboram normas e critérios para a avaliação do objeto; no SINAES, há um processo semelhante de acreditação, que recebe nomes distintos, de acordo

com o que está sendo avaliado: credenciamento e recredenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos; a avaliação é interna (conduzida pela comunidade acadêmica) e externa (feita por especialistas externos designados pelo Inep).

Dos enfoques centrados nos participantes, o quase jurídico seria uma espécie de júri simulado, no qual a avaliação constituiria um conjunto de testemunhas e provas favoráveis e contrárias ao objeto ou situação a ser avaliado; ao final, emite-se um parecer; assemelha-se ao trabalho que é feito em audiências públicas, comissões de sindicância e inquérito, CPIs.

Já o estudo de caso, na taxonomia de House, busca a percepção dos participantes diretamente interessados, e será essa percepção que dará fundamento às opiniões e juízos avaliativos; desenvolve-se com uso de entrevistas e observações, utilizando a negociação como forma de se chegar a acordo entre os interessados. Conforme Dias Sobrinho (2003, p. 34-35), o objetivo central da negociação é

(...) identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos em um programa têm a respeito dele. A intenção é mostrar aos interessados as diversas compreensões que os outros apresentam sobre o objeto ou programa avaliado. A metodologia mais utilizada é de caráter qualitativo, com muitas entrevistas e negociação. A essa metodologia se associam procedimentos antropológicos, naturalistas e etnográficos.

(...) o poder 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 conta. Não se trata de um processo tranquilo e sem contradições. O processo é de permanente negociação, o que significa não eliminar, e sim considerar as contradições teórica, prática e de interesses organizacionais ou políticos e buscar os acordos necessários para o desenvolvimento da avaliação.

Dias Sobrinho (2003), Leite (2005) e Silva (2015) situam dentro do enfoque do estudo de caso, conforme quadro abaixo, alguns dos mais importantes teóricos (Stake; MacDonald; Parlett e Hamilton; Guba e Lincoln) e suas respectivas concepções de avaliação, sem prejuízo de aproximações e semelhanças com aspectos de outros enfoques já apresentados. E Leite (2005) identifica ainda outros formatos avaliativos e seus teóricos de destaque (Saul; Cousins e Earl; Castro Almeida, Boterf e Nóvoa; House e Howe) dentro do enfoque estudo de caso, aos quais ela denomina de emancipatórios e participativos, cujo traço distintivo é manter a figura do especialista em avaliação que conduz processos e programas; incluem-se na vertente teórico-política do liberalismo pluralista. Vejamos o quadro:

Quadro 04 –Teóricos do enfoque estudo de caso e suas concepções de avaliação

Teóricos	Perspectiva da Avaliação
Stake	Avaliação responsiva: avaliador negocia com clientes/usuários o que se pretende fazer e o que querem saber, o tipo de resposta que se pretende encontrar.
MacDonald	Avaliação democrática, como um serviço prestado às comunidades sobre um programa educativo.
Parlett e Hamilton	Avaliação iluminativa, estudando programas, processos, suas características mais significativas, vantagens e desvantagens.
Guba e Lincoln	Avaliação naturalista: adota a negociação, a pluralidade de valores e a liberdade de manifestação.
Ana Maria Saul	Avaliação emancipatória: tem origem na avaliação curricular de pós-graduação; possui enfoque praxiológico, que objetiva a transformação do fenômeno, não somente sua descrição.
Cousins & Earl	Avaliação participativa: busca induzir formas de aprendizagem organizacional; por meio da pesquisa-ação, o profissional avaliador treina os participantes para a avaliação.
Castro Almeida, Boterf e Nóvoa	Avaliação participativa: aplicada ao desenvolvimento de projetos; confrontando os pontos de vista do avaliador e dos participantes do projeto; profissional avaliador como observador do processo.
House e Howe	Avaliação democrática deliberativa: apoia-se em valores da democracia deliberativa; avaliação participativa caracterizada pela inclusão, diálogo e deliberação dos participantes.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Dias Sobrinho (2003), Leite (2005) e Silva (2015).

House chama a atenção para a influência de conceitos desenvolvidos por Stake e por MacDonald na constituição do enfoque estudo de caso. Acerca da avaliação responsiva, Stake esclarece (*apud* House, 2000, p. 41):

La evaluación educativa es responsiva si se orienta de forma más directa hacia las actividades del programa que a sus intenciones, se responde a las peticiones de información de los destinatarios y si se tienen en cuenta las diferentes perspectivas de valor presentes al informar sobre el éxito o el fracaso del programa. Para hacer una evaluación responsiva, el evaluador concibe un plan de observaciones e negociaciones. Prepara la situación de manera que diversas personas observen el programa y, con su ayuda, elabora breves informes narrativos, descripciones, exposiciones de resultados, gráficos, etc. Pone de manifiesto lo que sus destinatarios consideran valioso y recaba manifestaciones de valor de individuos cuyos puntos de vista difieren.

Em relação ao conceito de avaliação democrática, MacDonald assim a descreve (*apud* House, 2000, p. 42):

Reconoce el pluralismo de valores y trata de representar un conjunto de intereses al formular los problemas. El valor básico consiste en una ciudadanía informada y su evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos. Sus técnicas de recogida y presentación de datos deben estar al alcance de personas no especializadas. Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa y reacciones frente a él. A los informadores, les garantiza la confidencialidad y les confiere el control sobre el uso que pueda hacer de la información. El informe carece de recomendaciones y el evaluador no es responsable del empleo incorrecto de la información.

Uma crítica que se faz ao formato de estudo de caso é que a metodologia por ele empregada e a conseqüente carga de subjetividade dificultam a sua aplicação a programas de grande envergadura, como assinala Leite (2005, p. 41), que identifica o Paiub, no contexto brasileiro dos anos 1990, como uma política de avaliação que utilizou o formato de estudo de caso e recebeu críticas exatamente por não apresentar uma metodologia capaz de apresentar resultados objetivos, que pudessem subsidiar tomadas de decisão e ações por parte dos responsáveis pelas políticas nacionais de avaliação. Leite também acrescenta uma crítica aos enfoques vinculados ao liberalismo pluralista:

(...) não explicam como operam com a deliberação, com os direitos das minorias, por exemplo, nem como resolvem as questões de poder e decisão que levariam à transformação. Ao que parece, essas questões podem ser compartilhadas apenas na relação vertical, uma vez que o enfoque de avaliação não funciona sem a figura do avaliador, o que sabe mais.

No próximo item, concentraremos a discussão no enfoque proposto por House e Howe, seus fundamentos, requisitos e aproximações com a política de avaliação do SINAES.

2.3 A avaliação democrática deliberativa na concepção de House e Howe

Consideradas as diversas abordagens avaliativas apresentadas no item anterior, passamos a discutir o enfoque teórico que fundamenta esta investigação: a perspectiva da Avaliação Democrática Deliberativa (ADD) proposta por Ernest R. House e Kenneth R. Howe (2001).

A escolha dessa abordagem como marco teórico para análise e interpretação do nosso objeto de estudo foi feita considerando, dentre outros motivos, o fato de que ela se insere no grupo das avaliações qualitativas ou naturalistas, como afirmado por Borges e Rothen (2019,

p. 766), as quais se baseiam nas perspectivas valorativas dos interessados e se preocupam em como são usados os resultados das avaliações; além disso, quanto ao desenvolvimento dos métodos de avaliação, colocam poucas restrições ao avaliador, que tem liberdade para definir os métodos a serem usados na coleta, análise e interpretação de seus dados.

Compreendemos que a abordagem de House e Howe permitirá estabelecer relação entre os valores presentes na política do SINAES e a maneira como os interessados envolvidos na avaliação interna nas IES dão sentido ou ressignificam tais valores; nos permitirá ainda conhecer os caminhos metodológicos delineados e percorridos pelas IES que integram nosso campo empírico, ao desenvolverem os processos avaliativos internos, ou seja, conhecer de que forma as diretrizes e orientações existentes no âmbito do SINAES são concretizadas no âmbito das IES.

Teórico da avaliação, mas também experiente na prática de processos avaliativos, House é professor emérito da School of Education, da Universidade do Colorado; foi investigador visitante em várias universidades norte-americanas e também da Inglaterra, Austrália, Espanha, Suécia, Áustria e Chile, pesquisando sobre avaliação educativa e análise de políticas e normas educativas, tendo publicado os livros *The Politics of Educational Innovation* (1974), *Evaluating With Validity* (1980), *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences* (1993), dentre outros.

Howe é filósofo e professor emérito da School of Education, da Universidade do Colorado, com PhD em filosofia da educação, autor de diversos artigos e capítulos de livros sobre ética, política e metodologia da pesquisa.

Buscando uma aproximação entre a teoria da avaliação com as correntes contemporâneas da filosofia, os autores trazem para o centro da discussão uma questão fundamental que, na percepção deles, ainda não se encontra resolvida, que é a equivocada dicotomia entre dado e valor, na tentativa de por em evidência as contribuições do campo filosófico acerca desse problema pertinente ao campo da avaliação. Esse aporte trazido pela ADD está centrado na teoria da avaliação e não na prática da mesma; também não é apresentado como um modelo, no sentido de manual ou roteiro sobre como fazer a avaliação, mas sim como um marco de referência, segundo as palavras de House e Howe (2001, p. 14):

Creemos que la teoría se utiliza para justificar e informar la práctica, de manera que, a largo plazo, la teoría marca las diferencias en la práctica. Por su parte, la práctica puede informar la teoría, como ha hecho en muchas ocasiones del pasado. Sin embargo, una vez más, nos interesa reconciliar la teoría de la evaluación con la filosofía, lo que supone que éste no sea un libro recetario. Se

trata, en cambio, de un libro que desarrolla una teoría de la evaluación de alcance medio, coherente con el pensamiento contemporáneo en filosofía (si bien de una rama concreta), en especial con el pensamiento sobre la democracia. Una teoría de alcance medio ha de señalar ciertos atributos que deben tener las evaluaciones, sin que tenga que especificar cómo llevarías a cabo en casos concretos. Así, este libro ofrece una perspectiva sobre la evaluación, en vez de un modelo acerca de cómo efectuarla.

Explicando por que motivos o ponto de partida da discussão é a relação entre dado e valor, os autores enfatizam que algumas questões polêmicas no campo da avaliação estão relacionadas exatamente às questões de valor; e as distintas maneiras de conceber o valor derivam das distintas concepções que se tem da avaliação, baseadas em premissas também distintas.

A ADD dialoga com outras teorias existentes no campo da avaliação, aproximando-se de umas e distanciando-se de outras. Os autores apresentam essa perspectiva traçando um paralelo com as demais perspectivas existentes e elaboram uma tipologia, considerando três critérios centrais: como tais perspectivas concebem os dados e valores, que concepções de democracia cada uma sustenta e de que modo compreendem o papel do avaliador. House e Howe (2001, p. 19) defendem que as afirmações sobre dados e valores são interdependentes, se combinam, isto é, nos enunciados avaliativos ou na maioria das afirmações que são feitas em avaliação os fatos e valores estão entrelaçados, mesclados. Defendem também que os “avaliadores podem extrair conclusões objetivas de valor recolhendo e analisando provas e seguindo os procedimentos de sua disciplina profissional”. Essa é a tese proposta pelos autores; vê-se, portanto, que o avaliador exerce atribuição indispensável no processo. Esse posicionamento reforça uma função social mais forte da avaliação, pois dá mais autoridade a ela na tomada pública de decisões. Mais uma vez, notamos aqui a associação que House e Howe fazem entre a teoria e a prática profissional da avaliação com o pensamento democrático, buscando identificar as contribuições que essa forma de avaliar pode fornecer ao fortalecimento da democracia na sociedade, o que é colocado como um objetivo central da ADD, como se pode perceber no trecho abaixo transcrito:

La concepción democrática deliberativa está comprometida explícitamente con los valores de la democracia, con el desarrollo de la evaluación en un marco democrático explícito y con la responsabilidad de los evaluadores de sostener esos valores. El objetivo consiste en que los evaluadores utilicen unos procedimientos que incorporen las perspectivas de los implicados y de los ajenos, den voz a los marginados y excluidos, empleen criterios razonados en la deliberación ampliada y participen en interacciones dialógicas con públicos significativos e interesados por la evaluación. (HOUSE; HOWE, 2001, p. 24)

Mais uma vez, ressaltamos aqui aproximação existente entre essa perspectiva teórica com a política do SINAES, concebida para favorecer a mais ampla participação possível dos interessados e envolvidos na avaliação institucional, no âmbito das IES (comunidade acadêmica constituída por docentes, discentes, funcionários) e mesmo fora dela (a comunidade externa, representada de modo especial pelos egressos ou por instituições sociais ou profissionais que mantêm algum tipo de relação com a instituição ou com os profissionais nela formados). Mais importante do que a participação física é a participação efetiva, que não se reduz a números simplesmente, mas se amplia no sentido de incluir os interesses e as perspectivas de todos os implicados, tendo o cuidado de verificar que interesses e perspectivas estão de fora, marginalizados ou excluídos. A efetividade dessa participação se completa quando são proporcionados diálogos entre os interessados pela avaliação, diálogos que têm a função de tornar claros e compartilhar entre os participantes os interesses e valores envolvidos, para que se possa chegar a conclusões, deliberações coletivas e ampliadas, por meio de critérios racionais.

Note-se, entretanto, que a posição assumida nessa perspectiva não considera a objetividade como se fosse sinônimo de neutralidade. Longe disso, eles afirmam que não existe neutralidade no campo da avaliação; mas isso também não significa, segundo os autores, que as conclusões levantadas a partir do processo avaliativo sejam incompatíveis com a objetividade dos enunciados (ou pelo menos com um certo grau de objetividade), compreendida aqui como conclusões válidas, às quais é possível chegar desde que sejam seguidas as regras e procedimentos adequados da disciplina. Percebemos, nesse posicionamento, um esforço para defender o estatuto de validade das ciências humanas e sociais, e no caso específico, a validade do campo disciplinar da avaliação; em outras palavras, nota-se a preocupação em mostrar que os métodos nela utilizados não são menos válidos ou rigorosos que os métodos utilizados nas ditas ciências duras (exatas).

O quadro abaixo, adaptado de House e Howe (2001), apresenta uma tipologia com o objetivo principal de mostrar aproximações e oposições em relação a outras perspectivas. O paralelo feito pelos autores considera e critica outras três perspectivas, que são identificadas como “concepção herdada” (positivistas, pós-positivistas, minimalistas), “construtivismo radical” e o “pós-modernismo”. Vejamos:

Quadro 05 – Concepções sobre dados e valores, democracia e o papel do avaliador

	Positivista	Pós-positivista de primeira época (p. ex., Campbell)	Minimalista axiológica (p. ex., Shadish, Cook e Leviton)	Construtivista radical (p. ex., Guba e Lincoln)	Pós-modernista (p. ex., Stronach e MacLure)	Democrática deliberativa (p. ex., House e Howe)
Concepção acerca de dados e valores	Dicotomia estrita entre dado e valor; os dados podem basear-se em observações primitivistas (fundamentalismo); os valores são metafísicos (não submetidos à análise racional).	Dicotomia explícita entre dado e valor; os dados não podem basear-se em observações primitivistas porque estão marcados pela teoria, podendo ser determinados em relação com o corpo completo de conhecimento; os valores devem ser escolhidos.	Dicotomia implícita entre dado e valor, ainda que se admitam alguns valores prescritivos; dados podem ser determinados de forma não fundamentalista; afirmações de valor devem estar vinculadas aos valores dos interessados em sumários de valor: X é bom se valoriza Y.	Relativista com respeito a dados e valores; dados e valores são construções dos indivíduos porque não há uma realidade objetiva; os interessados têm que negociar a “realidade”.	Relativista com respeito a dados e valores; contudo, os pontos de vista dos interessados são problemáticos porque os “regimes de verdade” podem enganar-se; a sociedade deve liberar-se mediante atos desorganizadores.	Dicotomia não estrita entre dado e valor; as afirmações de dados e valores repousam em um contínuo no qual se mesclam em afirmações de avaliação; não fundamentalista; dados e valores podem determinar-se mediante procedimentos racionais.
Concepção de democracia	Emotivista ou preferencial, com cálculo utilitário.	Emotivista ou preferencial.	Emotivista ou preferencial.	Hiperigualitária (para alcançar o consenso, todos os pontos de vista têm a mesma importância).	Hiperpluralista (consenso não desejável, proliferação indefinida da diversidade).	Deliberativa (alcança o consenso mediante a inclusão, o diálogo e a deliberação).
Função do avaliador	Determinar os dados, tratar os valores como expressões emocionais ou preferências individuais.	Determinar os dados e aceitar os valores do programa ou política	Construir sumários de valor, aceitar os valores dos interessados.	Mediar as construções da realidade entre os participantes.	Desconstruir as ideias convencionais e transtornar as relações de poder.	Determinar de maneira objetiva e imparcial as afirmações de dados e valores.

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de quadro apresentado por House e Howe (2001, p. 149-150).

Em relação à forma como as perspectivas acima concebem os dados e valores, o que diferencia a ADD em relação às outras é que não há uma dicotomia, em sentido estrito, explícito ou implícito entre dados e valores (o que acontece com o ponto de vista defendido pela concepção herdada). Para House e Howe (2001), as limitações de valor sobre a avaliação, impostas pela concepção herdada, são mínimas e insuficientes, porque não dariam conta de todas as partes envolvidas, nem contemplaria os desequilíbrios de poder entre os grupos interessados. E a relação entre dados e valores também não pode ser relativizada, o que ocorre no construtivismo radical e no pós-modernismo:

(...) los constructivistas radicales no van más allá de la neutralidad de los interesados. En este enfoque, no pueden admitirse las perspectivas de los no implicados, al menos no con autoridad. De ahí que los evaluadores tengan que remitirse a los interesados en relación con los efectos de los programas y políticas sociales, limitando el papel de los evaluadores a la facilitación.

El postmodernismo es más difícil de caracterizar, pero rechaza la idea de que los puntos de vista de los implicados carezcan de problemas. (...) En el postmodernismo, los investigadores deben cuestionar las normas y prácticas sociales indiscutidas pero carentes de fundamento que oprimen a la gente. (...) Los postmodernistas se niegan también a presentar conclusiones de valor y sospechan de quienes lo hagan. En general, el saber público y los conocimientos y destrezas de carácter profesional se consideran opresivos. Por eso, los postmodernistas se encuentran en la postura contradictoria de anular cualesquiera juicios de valor, incluyendo los suyos. Es difícil ver cómo una actividad práctica, como la evaluación, que trata de dar orientaciones públicas puede limitarse a la ruptura y la deconstrucción. (HOUSE; HOWE, p. 22-23)

Esse entendimento da relação entre dado e valor repercute na concepção de democracia: nem é emotivista ou preferencial, segundo a qual os interessados fazem afirmações de valor em sentido literal, como se fossem preferências pessoais que competem entre si no âmbito público; nem é hiperigualitária (que concede a mesma importância a todos os valores expressos pelos interessados) nem hiperpluralista (que não vê a possibilidade de consenso entre os distintos valores). House e Howe (2001, p. 182) sustentam que, admitida a pluralidade de valores, a democracia se faz pela deliberação coletiva que se produz a partir da inclusão e do diálogo entre os participantes interessados; e esclarecem: “Esta concepción establece una concepción igualitaria (o basada en las necesidades) de la justicia que trata de igualar el poder al llegar a conclusiones evaluativas”.

No que diz respeito ao papel do avaliador, na ADD o avaliador, seguindo procedimentos rigorosos de sua profissão, deve garantir, por meio da objetividade, que os interesses de todas as partes envolvidas e interessadas na avaliação estejam incluídos e

representados; e, atuando com imparcialidade, deverá garantir que a deliberação coletiva aconteça, por meio de procedimentos dialógicos, chegando-se a um consenso sobre os valores, que não serão mais preferências pessoais, mas passam a ser assumidos pela coletividade, atendendo ao interesse público. As características dos avaliadores na ADD, segundo os autores, são as seguintes:

En primer lugar, los evaluadores tienen una responsabilidad fiduciaria con respecto a los participantes, en las evaluaciones y al público en general sobre la utilización de sus conocimientos y destrezas para favorecer el bien público y comunicar sus hallazgos de forma inteligible (...).

En este sentido, los evaluadores deben ser defensores de la democracia y del interés público y, por lo que ello supone, de una concepción igualitaria de la justicia (...).

En segundo lugar, los evaluadores deben ser negociadores avisados, dispuestos a comprometerse. Sin embargo, en vez de ser simples funcionarios que cumplan las órdenes de los poderes de turno, deben fijar unos márgenes que delimitan hasta dónde puedallegar el compromiso y rechazar compromisos con los motivos injustificados, egoístas y moralmente objetables que puedan esgrimir los interesados. No basta con hacer sólo lo que sea práctico.

En tercer lugar, los evaluadores deben tomar partido ante aspectos morales y políticos fundamentales y, se es preciso, deben hacerlo con independencia de los interesados. (HOUSE; HOWE, 2001, p. 184)

Para House (1992, p. 43), a avaliação se define normalmente como determinação de valor de algo (programas, políticas, pessoal educativos), julgado com critérios apropriados e que devem ser explicados e justificados. Por meio dela, se poderia chegar à democratização das decisões públicas, uma vez que os programas e políticas estariam mais abertos ao escrutínio e à deliberação públicos, desde que a avaliação esteja a serviço não apenas dos que a patrocinam, mas também da sociedade em geral e de todos os grupos interessados que estejam nela compreendidos. Este, porém, é um sentido, uma concepção ideal da avaliação, que nem sempre corresponde às práticas desenvolvidas.

Essa dicotomia entre concepção e prática ideais de avaliação também se faz notar no SINAES: há uma distância entre o pensado e o vivido na avaliação da educação superior; mas, longe de ser algo incomum, alerta-nos Dias Sobrinho (2010, p. 223): “sempre haverá contradições e imperfeições num sistema de avaliação, pois se trata de um fenômeno social e de uma construção histórica”. E, de maneira enfática, vai além, afirmando que nisto mesmo consiste a riqueza da avaliação: “...nunca está acabada, nem fechada às diferentes

interpretações e aos distintos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz”.

House e Howe questionam as abordagens essencialmente quantitativas e racionalistas predominantes até fins dos anos 1960 no campo da avaliação educacional, amparadas nos paradigmas positivistas e pós-positivistas: desde a avaliação entendida como medição (anos 1920), passando pela concepção de avaliação como grau de consecução de objetivos (anos 1930) ou como instrumento indispensável ao controle e rendimento escolar (anos 1950 e 1960) (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 32).

A partir dos anos 1970, com influência do pensamento anglo-saxão, põe-se em evidência a essência política da avaliação e defende-se uma abordagem naturalista e qualitativa, que vincula a avaliação ao âmbito da compreensão dos fenômenos, em substituição aos vínculos de predição e controle. É neste momento de ampliação do debate em torno da avaliação que o pensamento de House e Howe está inserido, colocando-se em oposição aos paradigmas herdados (os positivistas e os paradigmas que se assemelham aos positivistas quanto à concepção de dados e valores, à concepção de democracia e ao olhar sobre a função do avaliador), e criticando o construtivismo radical e o pós-modernismo.

Para tornar mais clara essa dicotomia entre os paradigmas racionalistas e o paradigma naturalista da ADD, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 06 – Pressupostos do paradigma naturalista em comparação aos pressupostos do paradigma racionalista

PARADIGMAS RACIONALISTAS	PARADIGMA NATURALISTA
Predição e controle	Compreensão dos fenômenos
Racionalista e quantitativa	Naturalista e qualitativa
Ausência de valores dos grupos interessados	Presença dos valores e grupos interessados
Conhecimento neutro	Conhecimento objetivo, verdadeiro e preciso (mas não neutro)
Escolhas individuais	Autodeterminação social, coletiva
Valores individuais <i>a priori</i>	Dimensão pública dos valores
-	Inclusão de concepções, interesses, valores e interessados relevantes
-	Diálogo para intercâmbio entre as vozes (compreensão mais adequada e aperfeiçoamento dos diversos pontos de vista)
-	Deliberação como raciocínio avaliativo (expõe-se a razão das escolhas a serem feitas)

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de House e Howe (2001).

A redundância da expressão “democrática deliberativa” é proposital, para que o adjetivo ponha em relevo os procedimentos de decisão exigidos pela democracia, o que é central para House e Howe, e para que a concepção de democracia adotada pelos autores não se confunda com outras concepções existentes no campo da avaliação.

A avaliação é apresentada pelos autores como um discurso racional, bem fundado em conhecimentos sólidos, capaz de fornecer aos cidadãos condições para realizar juízos informados sobre problemas públicos; é assim que os cidadãos poderão decidir sobre questões essenciais no contexto das sociedades democráticas, tais como produtos, programas, políticas e atuações. Esse conhecimento produzido deve ser objetivo, preciso (mas não neutro) e verdadeiro, e as instituições democráticas devem facilitar aos cidadãos o acesso a ele, e para isso é necessária a contribuição de profissional especializado.

House e Howe (2001) esclarecem que, na concepção deliberativa, os cidadãos devem expressar suas crenças sobre o que se deve fazer, o que não pode ficar limitado à satisfação de suas preferências individuais, pois se trata de deliberação coletiva acerca de questões

públicas, chegando-se assim a uma autodeterminação social, e não individual. As escolhas passam a ser fundamentadas não em valores individuais *a priori*, visto que tais valores podem mudar nesse processo coletivo de deliberação; os cidadãos passam a reconhecer uma dimensão pública em seus próprios interesses. Nessa perspectiva, assume-se o propósito de tornar a avaliação o mais objetiva possível, menos enviesada e menos tendenciosa, no que diz respeito às afirmações de valor.

A perspectiva de avaliação defendida por esses teóricos possui três requisitos essenciais e interdependentes: “inclusão”, “diálogo” e “deliberação”. Tais requisitos são necessários para que a avaliação esteja equilibrada quanto aos distintos valores, interessados e grupos políticos, e assim sintetizam a importância dos três requisitos:

(...) incluir en el estudio los valores y grupos interesados enfrentados. Asegurarse de que estén incluidos y representados en grado suficiente los principales puntos de vista. Reunir las perspectivas enfrentadas, de manera que haya suficiente espacio de diálogo para resolver las proposiciones enfrentadas, sino también de ayudar a los políticos y los medios de comunicación a resolver estas proposiciones, distinguiendo la buena información de la mala. Llevar a la mesa de negociación los intereses de los presuntos beneficiarios, si se descuidaran. (HOUSE; HOWE, 2001, p. 135)

A “inclusão” exige que todos os sujeitos interessados naquilo que está sendo avaliado participem não apenas de forma nominal; é indispensável que seus interesses estejam representados, levados a sério e que suas vozes sejam ouvidas. Assim, o estudo deve ser inclusivo de modo que represente todas as concepções, interesses, valores e interessados relevantes, sem omitir nenhum que seja relevante (HOUSE; HOWE, 2001). A inclusão também pressupõe não deixar de fora determinados achados do estudo que não sejam convenientes a algum segmento interessado. Não fosse assim, sustentam os autores, a avaliação deixaria de ser representação precisa da realidade, tornando-se simulacro de democracia, peça de ficção e instrumento de promoção dos interesses de uns sobre os interesses de outros.

Para os autores, uma grave ameaça ao caráter inclusivo da avaliação são os desequilíbrios de poder; numa situação de desigualdade de forças, a discussão pode ser dominada por atores mais poderosos, enquanto outros sujeitos ou grupos que carecem de poder correm o risco de serem excluídos do processo deliberativo. No combate a essa ameaça, exerce papel de destaque o avaliador, o qual deve possibilitar, no desenho da avaliação, mecanismos capazes de suprimir ou ao menos atenuar tais desequilíbrios, assegurando

inclusive que estejam representados os interesses de quem eventualmente tenha ficado de fora da discussão.

House e Howe (2001, p. 142) acrescentam que determinar os interesses é tarefa complexa e, muitas vezes, discutível, pois há uma hierarquia entre eles se considerarmos a força moral de cada um. Por exemplo, os interesses que representam necessidades (alimento, assistência médica...) prevalecem sobre interesses que representam desejos de itens não necessários (desejar um carro de luxo, por exemplo).

O “diálogo” faz com que haja interlocução entre as vozes, propiciando o intercâmbio entre elas, levando à compreensão mais adequada e ao aperfeiçoamento dos diferentes pontos de vista dos interessados. Esse diálogo entre os grupos relevantes deve ser de tal modo suficiente que as ideias de todos fiquem representadas de forma adequada e autêntica:

El descubrimiento de los intereses auténticos es un importante cometido de la interacción dialógica. Los evaluadores no pueden dar por supuestos los intereses de cada una de las partes. Quizá se equivoquen los evaluadores. Es preferible hacer que los interesados participen en distintos tipos de diálogos. Es posible que, a través del diálogo y la deliberación, los interesados modifiquen su postura acerca de cuáles sean sus intereses. Tras examinar los descubrimientos y razonar y discutir con los demás, pueden ver que sus intereses son diferentes de los que tenían al principio. (HOUSE; HOWE, 2001, p. 143)

House e Howe afirmam que essa não é uma tarefa fácil, encontrar as ideias exatas dos interessados; porém, é uma condição essencial à credibilidade da avaliação, e ressaltam que expor o ponto de vista de um grupo interessado, por exemplo, os beneficiários de um programa ou política, não significa colocar-se em defesa dele, mas garantir que sua voz seja ouvida. A defesa ocorreria se o avaliador se colocasse favorável a um determinado posicionamento, em contraposição a outros, independente das descobertas da investigação; neste caso, poder-se-ia falar em defesa *a priori*. No entanto, na teoria de avaliação aqui proposta, trata-se de ir mais além: em vez de defender as ideias de grupo qualquer, o avaliador torna-se defensor da democracia e do interesse público, e a democracia aspira a incorporar todos os interesses legítimos, ainda que sejam antagônicos, pois a deliberação realizará o esforço de buscar o consenso.

Os interesses de indivíduos e grupos podem mudar após a interação dialógica, e dar lugar a autênticos interesses, livres de manipulações de interessados poderosos ou de influências dos meios de comunicação. As preferências e valores não estão dados, e na

concepção deliberativa eles podem ser examinados e questionados, mediante procedimentos racionais (HOUSE; HOWE, p. 146). É preciso assegurar que os participantes tenham acesso à informação, pois só assim poderão fazer escolhas informadas. É dentro desse processo avaliativo, que envolve a discussão e a confrontação, inserido numa trama social mais ampla, que os problemas reais irão emergir; como consequência, preferências e valores poderão ser revistos. E o avaliador deve intervir nesse diálogo, mediá-lo com os participantes, deliberar sobre os problemas. Entretanto, é necessário ficar atento ao risco de esse mesmo avaliador compreender de maneira errônea os interesses das partes envolvidas, o que traz riscos à imparcialidade da avaliação.

Por fim, a “deliberação” conduz esse diálogo ao raciocínio avaliativo (no sentido de enunciado, pensamento, reflexão, em que se expõe a razão das escolhas a serem feitas). Trata-se de um processo cognitivo, fundado na razão, nas provas e nos princípios do raciocínio válido. Também a deliberação precisa ser suficiente, defendem os autores, a fim de que as descobertas sejam adequadas. Nesse processo de discussão, é necessário prever formas de inibir a pressão dos interessados mais poderosos sobre as manifestações dos pontos de vista dos avaliadores e outras pessoas envolvidas, caso contrário a discussão se veria prejudicada.

Para House e Howe (2001), todos os avaliadores devem assumir alguma concepção de interesse público e de democracia, ainda que implicitamente, mas nunca se colocar ao lado de interesses particulares; tampouco serão avaliadores neutros. Devem ser imparciais, defendendo o interesse público, aqui entendido como algo não estático e que se dará a conhecer exatamente por meio do processo de deliberação, com o uso de procedimentos democráticos:

Conviene señalar que, como los evaluadores deben ser defensores de la democracia y del interés público, no deben ser defensores de grupos interesados particulares cuyos intereses parezcan insensibles a las pruebas y se promuevan pase lo que pase. (...) Desde nuestro punto de vista, los evaluadores tampoco deben desempeñar el papel de facilitadores neutrales entre los defensores de “sumarios de valor” o “construcciones” de interesados que compitan entre si. (HOUSE; HOWE, 2001, p. 138)

Assim, no caso específico da concepção de interesse público assumida por House e Howe (2001, p. 139-140), “a avaliação informa objetivamente a opinião pública, incluindo pontos de vista e interesses, promovendo o diálogo e fomentando uma deliberação dirigida a alcançar umas conclusões válidas’. Os requisitos acima apresentados (inclusão, o diálogo e a deliberação), bem como os conhecimentos e a destreza do avaliador profissional, juntos

conduzem à objetividade.

Os autores fazem um alerta importante, lembrando que a avaliação não pode ser confundida com votações ou outros mecanismos de decisão presentes nas democracias: “En cambio, la evaluación es una institución que produce unos resultados que se utilizan en los procedimientos democráticos de decisión. La evaluación informa las votaciones y otros procedimientos autorizados de decisión de las sociedades democráticas; no debe sustituirlos”. Ressaltam que a deliberação dentro da avaliação democrática não é simplesmente a soma de escolhas individuais, mas é de fato uma escolha coletiva, fundada em discussões e boas razões sobre o mérito do que está sendo julgado, e que requer ‘...la reciprocidad de la consciencia de los participantes y una igualdad de poder’ (p. 147). O avaliador, dentro dessa dinâmica, tem autoridade porque é capaz de persuadir as pessoas por meio de boas razões.

Os três requisitos acima descritos são interdependentes e a qualidade de um determina a qualidade do outro: sem que os interesses relevantes estejam incluídos, fica prejudicado o diálogo, e sem verdadeiro diálogo, não se chegará à deliberação que se pretende; por isso, em certos momentos, as descrições apresentadas se entrecruzam e se completam, e a distinção entre eles cumpre também uma função didática que facilita a compreensão de tais componentes, para percebermos que a ausência de um desses requisitos compromete a validade da avaliação democrática deliberativa.

Entendemos que o marco teórico proposto por House e Howe, especialmente quando discutem o papel dos valores e o papel da política na avaliação, nos permite discutir e tentar compreender algumas questões que são de primeira ordem quando se investiga a avaliação institucional produzida no âmbito do SINAES: Qual o papel dos valores na avaliação institucional? Como lidar com diferentes valores e interesses de pessoas e grupos na avaliação institucional? A que interesses serve a avaliação? A que e a quem servem os critérios de mérito, os critérios de julgamento? Como combinar múltiplos critérios, múltiplas perspectivas, múltiplos interesses presentes na avaliação institucional em um julgamento global? De que forma as forças políticas interferem na avaliação?

Uma observação que House (1992, p. 50) faz e que mantém certas relações, em nosso entendimento, com o caso brasileiro do SINAES, especialmente no que diz respeito à perigosa tendência de redução da avaliação institucional ao uso dos índices, inclusive para ranqueamento de IES e de cursos, é a seguinte: é necessário atentar para o uso que se tem feito dos resultados; por exemplo, é preocupante o uso de dados de testes estandardizados pelos meios de comunicação e pelos burocratas dos governos:

Otra idea emergente es la del uso erróneo de los resultados. Aunque, como acabo de decir, el debate se centró en un principio sobre el uso o el no uso de los mismos, se ha tenido que reconocer que estudios de evaluación pobremente concebidos habían tenido frecuentemente una amplia publicidad y que, por contra, los resultados de buenos estudios habían llegado a ser utilizados de forma impropia.

(...) El hecho generalizado actualmente de que los resultados de tantos tests estandarizados de rendimiento se hagan públicos y que sus interpretaciones y la indicación de las cuestiones pertinentes resultantes se dejen en manos de los medios de comunicación y de los burócratas del Gobierno provoca que el uso erróneo sea, ciertamente, un acontecimiento particularmente destacado e importante.

Propondo uma operacionalização para a concepção democrática deliberativa, House e Howe (2001, p. 157) formulam o que eles chamam de 10 perguntas críticas a serem utilizadas no processo avaliativo:

- 1) ¿A quiénes corresponden los intereses representados?
- 2) ¿Están representados los interesados principales?
- 3) ¿Se ha excluido a alguno de los interesados principales?
- 4) ¿Hay desequilibrios graves de poder?
- 5) ¿Hay procedimientos para controlar los desequilibrios de poder?
- 6) ¿Cómo participan las personas en la evaluación?
- 7) ¿Hasta qué punto es auténtica su participación?
- 8) ¿Hasta qué punto es comprometida su interacción?
- 9) ¿Se produce una deliberación reflexiva?
- 10) ¿Hasta qué punto es detenida y extensa la deliberación?

Tais perguntas, quando as agrupamos por afinidades, revelam aspectos importantes a serem considerados nessa perspectiva de avaliação deliberativa:

- Grupo 1: representação de interesses (questões 1, 2 e 3);
- Grupo 2: equilíbrio/desequilíbrio de poder (questões 4 e 5);
- Grupo 3: qualidade da participação dos interessados (questões 6, 7 e 8);
- Grupo 4: qualidade da deliberação (questões 9 e 10).

Entendemos que são aspectos que dialogam fortemente com a perspectiva de avaliação institucional proposta no SINAES e com as diretrizes, orientações, operacionalizações e instrumentos que emanam desse Sistema. De modo que esses grupos de perguntas servirão

para balizar nossos achados, nossas análises e conclusões.

Apontando os limites da perspectiva defendida por eles, os autores assinalam:

La evaluación democrática deliberativa es un ideal que merece la pena tratar de alcanzar y no algo que pueda lograrse en un estudio de una vez por todas ni abarcarse por completo. Por tanto, la recogida, el análisis y la interpretación de los datos de manera no tendenciosa, para llegar a unos resultados precisos, nunca serán perfectos. No hay razón para que los evaluadores dejen de tratar de hacerlo lo mejor que puedan. Hay formas mejores e peores de realizar los estudios desde el punto de vista de la democracia deliberativa. (HOUSE; HOWE, 2001, p. 148)

No capítulo a seguir, o foco é o SINAES como política de avaliação, enfatizando a tensão que existe entre as diferentes concepções de avaliação em disputa dentro do SINAES; coloca-se também em evidência o protagonismo atribuído à CPA como articuladora da avaliação institucional e a importância do uso dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão da IES, visando à maior efetividade acadêmica e social das atividades ali desenvolvidas; por fim, contextualiza-se a avaliação institucional no âmbito das instituições de educação superior, numa discussão que focaliza os princípios que regem essa avaliação.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Da mesma forma que não existe enfoque de avaliação que seja puro, que não tenha recebido influência de outros enfoques, é pouco provável que uma política de avaliação seja pura, ainda mais porque a política é uma arena de disputa de poder, de embate de valores e interesses de grupos que concorrem pela hegemonia do campo. Assim aconteceu e acontece no campo da avaliação institucional na educação superior brasileira

3.1 Trajetória da avaliação institucional na educação superior brasileira: um campo em disputa

O caminho percorrido até se chegar ao SINAES não foi linear. O quadro abaixo, elaborado por Silva (2015), propõe-se a apresentar o panorama das políticas de avaliação da educação superior implementadas no Brasil a partir do contexto da redemocratização (anos 1980) até o ano de 2014 (quando se completaram 10 anos do SINAES), bem como a influência de diferentes paradigmas de avaliação presentes nessas políticas.

Observe-se que, enquanto política pública de avaliação institucionalizada pelo Estado, temos o PAIUB, o ENC e o SINAES; antes disso, nos anos 1980 a 1993, o autor identifica como sendo o período de intensificação do debate acerca da avaliação, no meio acadêmico nacional, certamente por influência da consolidação do debate teórico construído no campo em nível internacional, especialmente a partir dos anos 1960.

A relação entre essas três políticas é significativa: a primeira e a segunda, que representam paradigmas avaliativos antagônicos, deixarão marcas importantes na terceira; daí se afirmar que no SINAES existe uma convivência conflituosa e polêmica de distintas concepções e enfoque de avaliação.

De um lado, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) representou uma proposta elaborada em equipe por dirigentes e pesquisadores de universidades federais de todo o país, no ano de 1993, e fundamentada na autonomia da comunidade universitária, na autorregulação, com adesão voluntária das IES, para realizar a autoavaliação institucional e promover, desse modo, mudanças na cultura organizacional. Segundo Trindade (1996, p. 9), o Programa surgiu num momento delicado para as

universidades latino-americanas e europeias, com a redução do financiamento por parte do Estado, em decorrência ou não de ajustes do tipo neoliberal. Foi o PAIUB, com sua concepção de avaliação institucional formativa e emancipatória, a influência dominante na formulação inicial do SINAES, que resultou de um conjunto de “reivindicações e práticas da comunidade acadêmica (instituições, docentes e estudantes) e, por vezes, do próprio poder público, cuja materialização principal deu-se no Plano Nacional de Educação”, Lei 10.172/2001 (GIOLO, 2008, p. 852).

De outro lado, como resposta que se opunha aos princípios defendidos pelo PAIUB, foram implementadas propostas nas quais prevalecia a avaliação quantitativa e objetivista, enfatizando a perspectiva do controle, da regulação, da supervisão sobre as instituições enquanto objeto da avaliação, com foco nos resultados; o novo modelo implementado estava condensado no Exame Nacional de Cursos – ENC, também conhecido como Provão, em 1996. O Provão alinhava-se às políticas educacionais do governo FHC, sendo utilizado como “mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de rankings que estimulavam a concorrência entre as IES” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 959). A legislação da época também previa punição para os cursos em decorrência de resultados negativos obtidos neste exame, mas “na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de autorregulação típicos do mercado” (idem).

Giole (2008, p. 852) destaca que, além de avaliar apenas o resultado (e não o processo formativo amplo), de estimular o ranqueamento de cursos e instituições como se houvesse um sistema homogêneo (contrariando a diversidade institucional preconizada pela própria legislação da educação superior), de limitar a avaliação às respostas dos alunos concluintes no exame, o Provão também estimulava o que o autor chamou de “planejamento estratégico perverso”, isto é, o direcionamento dos esforços para a obtenção de indicadores satisfatórios no exame.

O SINAES propôs como alternativa uma avaliação que engloba elementos que mantêm semelhanças com uma e com a outra política (PAIUB e ENC), ou mesmo nelas se originaram. Ele contempla:

- aplicação de exame em ciclo trienal, o ENADE (a cada ano participam determinados cursos e áreas), a estudantes ingressantes e concluintes, para se avaliar a dinâmica do processo formativo (posteriormente, os ingressantes foram

dispensados do exame, sendo avaliados por sua participação no exame nacional de ensino médio, o ENEM);

- coleta de informações dos estudantes acerca do projeto pedagógico e outras práticas institucionais (questionário do estudante respondido por ocasião do ENADE e censo da educação superior);
- avaliação dos cursos considerando perfil do corpo docente, estrutura física e organização didático-pedagógica;
- avaliação institucional da IES considerando dez dimensões;
- visitas *in loco* de especialistas designados e coordenados pelo INEP/MEC, para avaliação dos cursos e das IES;
- protagonismo da autoavaliação da IES, conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Na segunda linha do quadro, identificamos o âmbito no qual se originam as práticas e modelos avaliativos; note-se que o protagonismo das IES na construção de tais práticas e modelos ocorre somente até o PAIUB; a partir daí (no ENC e no SINAES), a origem é considerada exclusivamente estatal. Ressalte-se, porém, que, no caso do SINAES, embora o âmbito de origem seja apenas o Estado, ocorreu forte influência de atores vinculados às universidades públicas e que participaram de maneira decisiva e central da construção do PAIUB, cujos reflexos na Lei 10.861/2004 serão marcantes, em termos de princípios e formato avaliativo proposto.

Na terceira linha, Silva mostra aquilo a que nos referimos anteriormente, em relação à combinação de enfoques diferentes na prática avaliativa: o SINAES utiliza elementos oriundos de mais de um enfoque (dentro daquela taxonomia proposta por House), combinando aspectos do estudo de caso (negociação, ênfase nos participantes, avaliação naturalista), da revisão profissional (revisão por pares, com a participação de especialistas externos) e dos objetivos comportamentais (uso de testes, variáveis de produtos quantificadas).

Nas linhas 4 a 8, o quadro nos apresenta características separadas do PAIUB e do ENC, as quais aparecerão simultaneamente no SINAES: as premissas políticas e as perspectivas da avaliação; as modalidades de avaliação como foram inicialmente pensadas, formuladas, e como foram implementadas; e a perspectiva(s) paradigmática(s) que informa(m) cada uma das políticas.

Quadro 07 – Panorama das políticas de avaliação no cenário brasileiro

	De 1980 a 1993	De 1994 a 2003		De 2004 a 2014
Políticas de Avaliação	Ausência de políticas de avaliação / âmbito dos debates	PAIUB	ENC	SINAES
Experiência de práticas avaliativas	Práticas e modelos avaliativos pontuais organizados pelas IES	Práticas e modelos avaliativos organizados no âmbito estatal e nas IES	Práticas e modelos avaliativos organizados no âmbito estatal	Práticas e modelos avaliativos organizadas no âmbito estatal
Modelos de avaliação	Debate: múltiplos enfoques (Modelos experimentais)	Estudo de caso (Modelos transacionais)	Revisão profissional / Análise de sistema (Modelos experimentais e transacionais)	Estudo de caso / Objetivos comportamentais / Revisão profissional (Modelos experimentais e transacionais)
Premissas políticas de avaliação	-	Intucionista-Pluralista	Utilitarista	Intucionista-pluralista / Utilitarista
Perspectiva da avaliação	-	Pluralista	Funcionalista	Pluralista/Funcionalista
Modalidade de avaliação institucional formulada	Avaliação interna	Avaliação interna / Avaliação externa	Avaliação externa	Avaliação interna / Avaliação externa
Modalidade de avaliação institucional implementada	Avaliação interna	Avaliação interna	Avaliação externa	Avaliação interna / Avaliação externa
Perspectiva paradigmática de avaliação	Paradigma racionalista ou burocrático-controle	Paradigma naturalista	Paradigma racionalista	Paradigma racionalista/paradigma naturalista
Contexto histórico	Redemocratização do País	Período Pós-Impeachment	Reforma do Estado e da Educação	
Governo	Governo Figueiredo / Governo Sarney / Governo Collor	Governo Itamar / Governo FHC		Governo Lula / Governo Dilma

Fonte: Silva (2015, p. 199)

Por fim, nas duas últimas linhas, o quadro acima situa as políticas brasileiras de avaliação da educação superior em seus respectivos contextos históricos, identificando os governos nos quais tiveram origem e se desenvolveram mais fortemente. O limite temporal do quadro não abrange o governo Michel Temer, pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

A promulgação da Lei 10. 861 não significou que o campo da avaliação da educação

superior tivesse sido pacificado, livre de disputas, embates e tensões em seu interior. Ao contrário, permanecem em jogo princípios e valores de atores sociais diversificados, num jogo em que interesses de campos variados (político, econômico, cultural, educacional) exercem influências entre si. Portanto, trata-se de um campo multivariado, dentro do qual se revelam, não raro, interesses conflitantes, que apontam para um conflito ainda mais intenso e significativo, entre diferentes concepções de Estado as quais disputam o poder político, cada uma delas pretendendo tornar-se hegemônica. Barreyro e Rothen (2006, p. 971) assinalam a coexistência de elementos contraditórios no SINAES:

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

As contradições se agravaram quando, em 2008, alguns ajustes começaram a ser feitos no SINAES. Vários autores alertaram que tais mudanças descaracterizavam ou poderiam descaracterizar profundamente a política implementada até então pela Lei 10.861 (BARREYRO, 2008; GIOLO, 2008; LEITE, 2008; LIMANA, 2008; SOBRINHO, 2008; ZAINKO, 2008; POLIDORI, 2009; GOMES, SILVA, ARRUDA, 2017). As alterações sublinhadas referiam-se à criação e inclusão de índices (CPC, IDD, IGC, CI) e à centralidade que eles adquiririam a partir de então, e conseqüentemente pondo em evidência o ENADE de forma acentuada, em detrimento do conjunto proposto pelo SINAES, reduzido à lógica simplificadora da avaliação, reduzido de certa forma a um produto, os índices, relegando a avaliação como processo formativo, centrada na cultura de autoavaliação que se queria incentivar nas IES. Leite (2008, p. 833) sintetiza os alertas que foram feitos:

A reforma “por dentro” da lei, que não prevê a classificação das IES, contraria seu caráter formador de valorização da avaliação interna e da autoanálise das IES. A classificação das IES tornando-se o lado mais visível da avaliação poderia ser uma sutil ameaça à sobrevivência das CPAs e da autoavaliação das IES.

Como consequência dessa mudança de rumo no sistema, em vez de se caminhar para o fortalecimento da avaliação interna, o que se percebe é uma fragilidade preocupante das CPA.

Conforme estudos incentivados pelo INEP (INEP, 2011), a CPA só estava efetivada como instância decisiva na avaliação interna em pequeno percentual das IES no Brasil (PEIXOTO, 2009; SILVA; GOMES, 2011); e uma parte desse fracasso das CPA é creditada à centralidade assumida pelo ENADE (não de forma casual, mas como resultado do direcionamento dado pelos governos à política pública de avaliação), em detrimento de outros momentos do processo avaliativo formativo.

Dias Sobrinho (2011) afirma que o conceito de qualidade presente nas experiências de avaliação institucional desenvolvidas em universidades federais brasileiras na década de 1990 remetia à avaliação como processo formativo, autônomo, não tecnocrático, flexível, democrático, multidimensional, compreendendo a IES como uma pluralidade constituída numa rede de relações. Qualidade e avaliação não podiam ser separadas. A qualidade se encontrava não nos produtos finais, mas nos processos, nas relações, como uma construção intersubjetiva. Havia uma oposição clara ao que ficou conhecido como quantofrenia, a preocupação com índices, números, estatísticas, resultados quantificáveis. Ao mesmo tempo, qualidade significava compromisso com uma educação preocupada não apenas com a formação de mão de obra qualificada para o mercado, mas com uma formação integral do cidadão e profissional. Desse modo, a universidade não estava indiferente às demandas e aos problemas objetivos da sociedade, mas não se aceitava limitar a educação à dimensão prática:

Além de sua formação prática e mais visível de preparação profissional, elas (as universidades) estão, no mesmo processo, intencionalmente ou não, formando cidadãos mais ou menos críticos e conscientes do que ocorre no mundo e do papel das ciências nas sociedades contemporâneas. Como produção social, os conhecimentos têm valor político e ideológico, não só prático. (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2011, p. 18)

O SINAES, em sua formulação inicial, está permeado desse conceito de qualidade, dado que o documento que serviu de base à Lei 10.861 foi elaborado com a hegemônica participação de acadêmicos e especialistas que estiveram à frente da construção do PAIUB. É o que se nota, por exemplo, nas finalidades apresentadas no § 1º do Art. 1º da Lei 10.861, que estabelece:

O SINAES tem por 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, 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.

Entretanto, discutindo as políticas e os conceitos de qualidade, Dias Sobrinho (2012, p. 605) afirma que, no contexto da globalização econômica, capitalista e informacional em que nos encontramos, a educação superior sofreu profundas transformações, que provocaram o deslocamento de suas referências centrais: da sociedade à centralidade do mercado, das humanidades à centralidade das disciplinas técnicas, para que a educação superior motorize a economia, por meio da produção e transmissão de conhecimentos úteis, instrumentais, de base técnico-informática. A alternativa a esse modelo estaria numa concepção radicalmente diversa para o conceito de qualidade da educação: aquela que tem como primazia a ética e a pertinência e relevância social; a qualidade que está nos “projetos e processos de emancipação dos indivíduos e das comunidades humanas em todas as suas dimensões” (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 601).

As significativas mudanças ocorridas no SINAES a partir do ano de 2008 – a adoção de índices (IGC, CPC)⁹, os quais posteriormente passariam a ser utilizados sobretudo, mas não exclusivamente, pelas IES privadas como selo de qualidade, e o desenvolvimento da função fiscalizadora do Ministério da Educação, reforçando o caráter de supervisão atrelado à avaliação – aproximaram o SINAES da lógica internacional de governar por indicadores, com ênfase na utilização de um exame de larga escala, o ENADE, como referência para a regulação do sistema (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

Dias Sobrinho (2012) aponta outros elementos de vinculação entre a globalização e a educação superior brasileira hoje: a hegemonia da educação vista como um negócio, a serviço e em benefício do setor privado; a formação de capital intelectual valorizado pelo mercado e sustentado na inovação tecnológica, com vistas a garantir ao país competitividade global; qualidade da educação afetada pela lógica do êxito individual; preferência do Estado pela construção de sistema em que avaliação e regulação estão associados, considerando-se avaliação como controle.

No próximo item, abordaremos outros aspectos da política de avaliação do SINAES, discutindo suas principais características, princípios norteadores e desafios a serem enfrentados.

⁹ Índice Geral de Cursos (IGC), Conceito Preliminar de Curso (CPC).

3.2 O SINAES enquanto política de avaliação: características, princípios e desafios

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 9, inciso VI, define como incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Em cumprimento a esse dispositivo legal, no que tange à educação superior, foi instituído o SINAES por meio da Lei 10.861/2004, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004); trata-se de uma política que visa construir e consolidar, de maneira sistêmica e global, um processo nacional de avaliação da educação superior no Brasil estruturado em três eixos: a avaliação da instituição (AVALIES); a avaliação dos cursos; e a avaliação dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE.

Em seu Art. 3º, § 2º, a Lei 10.861 (BRASIL, 2004) estabelece que, “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação¹⁰ e a avaliação externa *in loco*”: esta realizada por meio de visitas de especialistas designados e capacitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), a chamada revisão pelos pares, enquanto aquela será conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, como preconiza o Art. 11 da referida Lei.

A CPA possui, entre outras atribuições, a incumbência de elaborar, anualmente, um relatório dos seus trabalhos e encaminhá-lo ao Ministério da Educação (MEC), como subsídio para a avaliação externa. Os resultados desse processo avaliativo orientam os atos de regulação por parte do Estado, em especial o credenciamento ou renovação do credenciamento das IES, o que repercute na expansão da educação superior brasileira.

¹⁰ A Lei 10.861, bem como outros textos legais e normativos (a Portaria 2.051, de 09/07/2004, que regulamenta o SINAES; as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, de 26/08/2004, emitidas pela CONAES; as Orientações Gerais para o Roteiro de Auto-avaliação das Instituições, emitidas pelo INEP, em 2004), tomaram AUTOAVALIAÇÃO como sinônimo de AVALIAÇÃO INTERNA. Entretanto, na literatura sobre avaliação, esses termos não são unívocos nem sinônimos. Aqui adotaremos a distinção feita por Silva (2015), com base na classificação de Casanova (2005, p. 59-60): “Em relação à origem dos agentes avaliadores, a avaliação poderá ser interna ou externa. No que concerne à **avaliação interna**, essa é promovida pelos integrantes da comunidade de uma unidade educacional, escola ou instituição de educação superior”; e, em outro trecho: “No que se refere aos agentes, a avaliação pode ser classificada em três perspectivas, a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação. Em relação à primeira, o(s) avaliador(es) aprecia(m) seu próprio trabalho, por compreender o fato de que as responsabilidades do avaliado e do avaliador recaem sobre a mesma pessoa”. Portanto, neste trabalho, mesmo quando utilizarmos o termo “autoavaliação”, com a intenção de respeitar a expressão utilizada nos documentos legais e normativos, estaremos nos referindo à avaliação interna institucional.

O SINAES pretende, desde sua formulação inicial, promover a melhoria da qualidade da educação superior, e não apenas orientar a expansão da oferta desse nível de ensino pela mão invisível do mercado com o credenciamento de novas instituições e a autorização de novos cursos (uma marca significativa da política dos anos 1995-2002). Na busca dessa melhoria, ocupa papel central a autoavaliação (avaliação interna), conduzida pela própria IES com o envolvimento de todos os segmentos que a compõem e da comunidade externa, respeitando a identidade institucional das universidades, centros universitários e faculdades. Essa busca de qualidade implica o enfrentamento de sérios problemas que afetam o sistema federal de ensino e requerem especial atenção no contexto de expansão do ensino superior, sobretudo privado, vivido nos últimos anos no Brasil, alguns deles relacionados a desigualdades sociais, econômicas, regionais, como assinala Dias Sobrinho (2010, p. 198):

Altas taxas de evasão e de ociosidade, deficiências de formação nos níveis escolares anteriores, ocorrência em muitos casos de baixa qualidade de ensino, pesquisas limitadas a poucas instituições, precárias instalações físicas, grande contingente de professores improvisados e sem formação adequada ao magistério superior, elevados índices de pobreza, desigualdades regionais etc., tudo isso constitui um quadro de enormes desafios e problemas que devem ser enfrentados vigorosamente.

Nas Diretrizes emanadas da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (MEC, 2004a), concebe-se a avaliação como um instrumento de sustentação daquela qualidade almejada, e suas modalidades interna e externa são assumidas como subsídios para formulação de políticas públicas desse nível de ensino e subsídios para a gestão das IES, para as quais o aperfeiçoamento da qualidade deve se traduzir em melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ressalvadas as exigências legais para cada tipo de IES. Explicitamente, a avaliação é apresentada como “grande impulsionadora de mudanças”, e faz-se uma referência específica e direta ao setor privado:

No Brasil, em face da significativa participação do setor privado nessa oferta educacional, a avaliação constitui-se em importante instrumento de prestação de contas para a sociedade, para cada um dos usuários e para as próprias instituições. No cumprimento da autorização legal para participar desta atividade (Artigo 209 da Constituição Federal), o processo avaliativo coloca à disposição do Estado, da sociedade e de cada beneficiário elementos relevantes para a formulação e implementação de políticas públicas e para a tomada de decisão. (MEC, 2004a, p. 4)

As mesmas Diretrizes caracterizam o SINAES como uma política de Estado e como uma nova proposta que coloca a avaliação institucional como centro do processo, a partir de

uma “visão global” (tanto na perspectiva do objeto de análise quanto na perspectiva dos sujeitos participantes) e “abrangente” em seu alcance nacional, mas “respeitando a pluralidade” das instituições que compõem o sistema, com exceção para aquilo que existe de comum na educação superior independentemente do tipo de IES.

Ademais, trata-se de uma proposta para incentivar a criação da cultura de avaliação em cada IES, isto é, que a avaliação fosse compreendida como um processo necessário e permanente, com finalidade construtiva e formativa, buscando-se a melhoria de cada uma das instituições e do seu conjunto no país. Assim, a melhoria da qualidade a partir dos resultados do processo avaliativo pode acontecer em dois níveis: o micro, da instituição, em seu processo de produção e disseminação do conhecimento, em suas ações internas e na reformulação do seu projeto de desenvolvimento, tácito ou exposto, com vistas a ações futuras; e o macro, do sistema nacional, em que se contribui para uma transformação da educação superior concretizada na busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, e menos excludente.

É importante ressaltar que a avaliação preconizada pelo SINAES não tem fim em si mesma, visto que possui também efeitos regulatórios¹¹. Em outras palavras, no Brasil ela repercute nos atos de credenciamento ou reconhecimentos de IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Concordamos com Dias Sobrinho (2003a) quando afirma que a centralidade do SINAES reside numa mudança de concepção acerca de avaliação institucional e de educação superior: em vez de uma política centrada em exames e preocupada com índices e rankings de instituições e cursos (tônica assumida no período de 1995 a 2002, no Brasil, com a promoção do Exame Nacional de Cursos, o chamado Provão), teria lugar o modelo que procurava conhecer a dinâmica e o processo da avaliação institucional em cada IES e dos respectivos cursos. No mesmo texto, o autor faz uma exposição conceitual e esclarecedora do que seria esse novo paradigma implantado em 2004, explicitando os princípios norteadores do SINAES: responsabilidade social, reconhecimento da diversidade do sistema, respeito à diversidade institucional, globalidade, continuidade, compromisso com a formação e publicidade.

O princípio da responsabilidade social prescreve que todas as IES, independente da

¹¹ A regulação “compreende 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.” (MEC, 2004, p. 4)

categoria administrativa ou do tipo de organização acadêmica, devem se responsabilizar qualitativa e quantitativamente por suas ações e resultados, observando que o interesse público deve prevalecer. E o interesse público deve ser definido pelos próprios beneficiários das ações de responsabilidade social, por meio de uma avaliação ética, construção coletiva dos participantes e envolvidos. Preocupar-se com o alcance social da educação obriga que a primeira grande preocupação seja exatamente com a qualidade da própria educação em si, e com tudo aquilo que decorre dos serviços realizados no âmbito educacional. Por isso, é necessário prestar contas à sociedade dos compromissos éticos, profissionais e políticos assumidos pelas IES com a formação do cidadão e com o desenvolvimento da ciência.

A avaliação torna-se, no SINAES, uma prática amplamente participativa e negociada, “que responde à exigência de melhorar e aumentar a qualidade do serviço educacional, promover a eficácia institucional e elevar a efetividade acadêmica e social, tendo como referência as necessidades da população” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 115).

Embora tendo sido pensado como sistema, ou seja, “uma concepção básica e global, que integre princípios e propósitos, e ordene leis, normas e práticas capazes de assegurar a coesão e a consistência em âmbito nacional” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 114), o SINAES precisa observar os princípios da diversidade do sistema (variados tipos de IES e de demandas que elas atendem, provenientes de uma sociedade plural e também diversificada) e da diversidade institucional (que permite à IES certa liberdade para definir ações de autorregulação e autoavaliação que correspondam ao seu perfil, sem deixar de cumprir as obrigações comuns a todas as instituições dentro do sistema). Desse modo, o SINAES não pode ser concebido como um modelo fechado, inflexível, pronto, como receita a ser aplicada a toda e qualquer instituição de norte a sul do país, em contextos e com perfis bastante diversificados.

Não deixar de respeitar as normas comuns a todas as IES, sem perder a identidade, remete a outro princípio importante, o da globalidade, aqui considerada no conjunto do SINAES (o que remete principalmente às responsabilidades do Estado para garantir que a política de avaliação da educação superior se torne de fato um sistema) e no âmbito institucional, o que implica responsabilidades das IES, levando em consideração as orientações gerais do Estado, “implementar processos globais de avaliação, combinando dinâmicas internas e externas, articulando diversas abordagens e instrumentos, abrangendo de forma organizada e interrelacionada, (...) todas as dimensões e estruturas institucionais” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 116). Também nesta situação a IES dispõe de liberdade para considerar, além das 10 dimensões sugeridas pelo SINAES, outras dimensões necessárias ao

seu autoconhecimento como um todo e o autoconhecimento de seus integrantes.

E o imperativo da globalidade é algo que pode ser pensado de maneira ainda mais ampla, por instituições públicas ou privadas, como afirma Dias Sobrinho (2010, p. 209):

Mais que a simples mudança de instrumentos, o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação. Seu foco central era a instituição como um todo. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Dessa forma, não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um exame. O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada.

O princípio da continuidade aponta para a necessidade de que se crie, em cada IES, uma cultura de avaliação, com ações que permaneçam no tempo e assumida como compromisso coletivo por todos os segmentos institucionais e cada um de seus atores. Desse modo, o enfoque de avaliação adotado pode interferir sensivelmente no alcance ou não alcance desse propósito, porque um formato avaliativo que não proporcione a participação democrática nas diferentes etapas articuladas do processo dificilmente conseguirá internalizar e instaurar na comunidade acadêmica o compromisso pela avaliação, que deve ser pedagógica e formativa (princípio do compromisso com a formação da própria IES internamente e com a formação do cidadão).

Mais do que atender a exigências externas regulatórias, por parte do Estado e do mercado (dependendo da lógica que subjaz à regulação), a avaliação deve, em primeiro lugar, propiciar à IES compreender os rumos que deve seguir para alcançar os objetivos de sua missão institucional, e compreender o alcance de sua atividade fim, vinculada à formação profissional e social.

Por fim, o princípio da publicidade exige que cada IES, pública ou privada, estabeleça não somente acesso amplo aos resultados e relatórios produzidos ao final da avaliação, mas também a participação nas diferentes etapas e fases do processo avaliativo, a todos os interessados envolvidos. E que essa participação seja efetiva, profunda, consistente, informada, para que se possam estabelecer diálogos e deliberações relevantes sobre os destinos da IES e da qualidade da educação por ela ministrada.

Dos princípios, decorrerem as características marcantes do enfoque avaliativo a ser

posto em prática no âmbito institucional: participação da comunidade interna e da sociedade civil; integração dos processos de avaliação e regulação; rigor metodológico, com critérios técnicos e éticos; eficácia formativa dos sujeitos envolvidos na avaliação; efetividade social, com efeitos positivos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na IES; flexibilidade, que implica o respeito ao outro, à autonomia da IES e ao dinamismo metodológico da avaliação; e institucionalidade, como prática assumida na e pela IES, de maneira oficial.

Resumindo as marcas distintivas do SINAES, Cardoso e Dias Sobrinho (2014, p. 267) enfatizam:

Três pontos de destaque caracterizam e diferenciam a proposta do SINAES: a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; e c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido.

A complexidade do que é proposto pelo SINAES é gigantesca, afinal abrange cerca de 2.448 IES, cerca de 35.380 cursos de graduação e mais de 8.286.663 de matrículas, conforme dados do MEC de 2017 (INEP, 2018). E Ribeiro (2011, p. 57) destaca:

As dificuldades (...) são grandes e complexas, não só pelas dificuldades inerentes ao ato mesmo de avaliar, como também pelas características do Sistema Federal de Ensino Superior Brasileiro, quais sejam: a quantidade de IES, as suas diferentes formas de constituição e tamanho, a concentração das IES nas regiões geográficas mais desenvolvidas do país, etc.

Os dados acima resultaram da significativa expansão da Educação Superior ocorrida no país nas três últimas décadas, sobretudo no setor privado (neste caso desde o início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1995-2002, cujo governo assumiu forte influência neoliberal, com estímulo ao financiamento privado da educação superior, educação vista como mercadoria de consumo, aluno considerado cliente), mas também no setor público (especialmente nos dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003-2010, com a expansão da rede federal de universidades, incluindo a interiorização da educação superior pública). Essa distinção entre os dois períodos é assinalada por Gomes (2008) como: “neoliberal-conservador” (Governo FHC) e “neoliberal-populista” (Governo Lula).

Entretanto, as dificuldades que o SINAES enfrenta não são apenas quantitativas, mas

especialmente qualitativas, porque o cenário é bem diverso daquele dos anos 1990, até então protagonizado pela universidade pública. Trata-se de um novo e complexo contexto, pois uma política pública não é neutra (HOUSE, 2000), ao contrário, está carregada de valores e é uma construção social que expressa o conflito de interesses e a disputa pelo poder. Dias Sobrinho (2010, p. 200) assim descreve o cenário reconfigurado da educação superior, marcado pela expansão do setor privado, pela diversidade institucional, por novas relações de trabalho e pelo novo perfil de estudante, que traz novas demandas para as IES; ele também assinala a lógica pela qual o setor privado se relaciona com a educação:

diversificação de modelos organizacionais (diversos tipos de provedores, estilos administrativos, tamanhos, finalidades, compromissos etc.);

diferenciação dos perfis estudantis (democratização do acesso, aumento de matrículas e titulação de mulheres, ampliação das faixas etárias dos estudantes;

incremento da formação profissionalizante (ênfase no setor de serviços, em detrimento da formação para a cidadania crítica e participativa);

aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, que produzem o chamado “conhecimento útil”, de interesse mercadológico, e crescente desvalorização das humanidades;

improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior;

deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais;

crescente controle dos fins e flexibilização dos meios;

diversificação das fontes de financiamento;

aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e “quase mercado”.

(...) O segmento mercantil da educação superior passou a tratar o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc. Por sua vez, o estudante dessas instituições, agora transformado em consumidor, passou a ter ampla gama de opções de ofertas de serviços educativos e a poder escolher o curso que se coaduna com seus interesses e recursos, objetivando obter o título ou o diploma que lhe dê melhores condições para competir na faixa do mercado que corresponde às suas expectativas e possibilidades.

Entre os desafios presentes no contexto do SINAES na atualidade, percebemos alguns que são, no mínimo, preocupantes:

- utilização dos índices como sinônimo de qualidade da educação;
- marketing institucional a partir de tais índices, quando eles são favoráveis, ou

silenciamento sobre as notas obtidas, quando elas são desfavoráveis;

- a equiparação de instituições distintas do ponto de vista da organização acadêmica (por exemplo, faculdades de pequeno porte, cujas atividades se restringem ao ensino, são equiparadas a grandes universidades públicas federais, nas quais se encontram consolidados o ensino, a pesquisa e a extensão);
- destaque dado a outros sistemas de ranqueamento alheios aos SINAES e que, embora de consistência muito duvidosa, possuem forte repercussão na mídia e consequente apelo de mercado;
- a escassez de informações institucionais sobre o processo de avaliação interna nas páginas eletrônicas das IES, visto que, dado o alcance social da educação, é de se esperar que haja publicidade das ações desenvolvidas, ainda que se trate de instituição do setor privado, uma vez que o SINAES preconiza a participação global da comunidade acadêmica e da comunidade externa.

3.3 O protagonismo da avaliação interna no SINAES

Já nos referimos que a avaliação institucional é considerada, nas Diretrizes da CONAES, como componente básico do SINAES, em suas modalidades externa e interna. Mas é preciso acrescentar que a avaliação interna é um componente articulador dos demais componentes (por isso é preocupante a importância hoje atribuída aos índices e a centralidade que se dá ao ENADE), e o documento a define da seguinte forma:

...constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro. (MEC, 2004, p. 11)

Acrescenta que isso será feito tomando-se a avaliação interna com dois objetivos: avaliar a IES em sua integralidade e gerar nos membros da comunidade acadêmica, por meio da autoavaliação e de suas práticas, “...autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização” (MEC, 2004, p. 11).

À frente de todo esse processo interno de avaliação está a CPA, com a função de conduzir os processos “...de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (Art. 11, Lei 10.861/2004). A CPA foi idealizada para existir como elo entre a IES e o conjunto do sistema nacional; para ser um órgão representativo de todos os segmentos acadêmicos e, também, da sociedade civil organizada, sem predominância de um sobre os outros, sendo recomendável que tais representações fossem eleitas pelos pares. Assim, a CPA não foi pensada para ser uma representante da administração da IES, embora o projeto de autoavaliação devesse ser construído em consonância com os conselhos superiores da instituição. De outra parte, a organização, a quantidade dos membros e o funcionamento da CPA estariam submetidos às decisões discricionárias de cada IES.

Por seu caráter de avaliação global, a avaliação interna institucional deve ir além da preocupação com desempenhos e rendimentos; deve ser um processo cíclico, criativo e renovador, analisando e sintetizando todas as dimensões da IES, e de caráter permanente, diagnóstico e formativo, que conduz ao autoconhecimento e à reanálise de seus projetos institucionais, promovendo o engajamento dos sujeitos que participam desse processo na busca de ações e práticas alternativas, para o aperfeiçoamento das pessoas e da IES.

O Art. 3º da Lei 10.861 (BRASIL, 2004) determina que “A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores...” e fixa como obrigatórias dez dimensões a serem avaliadas, a saber:

1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI);
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das atividades de extensão;
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 cultural;
4. A comunicação com a sociedade;

5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios;
7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
8. Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
9. Políticas de atendimento aos estudantes;
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Essas dez dimensões abrangem os diferentes níveis da IES os quais devem ser considerados no processo avaliativo, conforme explicitação feita nas Diretrizes da CONAES (MEC, 2004, p. 8): declaratório (os princípios contidos nos textos que fundamentam o projeto institucional), normativo (coerência entre as normas da IES e as suas práticas de gestão), nível da organização (existência de instâncias na IES que promovam a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e sua efetividade acadêmica e social) e nível dos resultados (efetividade na formação de professores, na produção acadêmica, artística, cultural, entre outras).

3.4 O uso dos resultados da avaliação institucional nos processos de planejamento e gestão das IES

Em 2019, o SINAES, que foi instituído pela Lei 10.861/2004, completou quinze anos de vigência no país. Embora os efeitos de uma política pública na área da educação demandem, em geral, muito tempo para que as mudanças por ela trazidas sejam de fato

consolidadas, é possível fazer um balanço dos avanços e recuos decorrentes dessa política de avaliação da Educação Superior em curso no país.

Nas três últimas décadas, o interesse do meio acadêmico brasileiro pelo tema da avaliação cresceu de maneira expressiva, especialmente durante o período de vigência do SINAES, com o aumento do número de publicações científicas sobre o assunto. No caso específico da produção acadêmica de teses e dissertações, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹², apresentamos nesta seção esses números, levantados a partir de consulta que realizamos durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018, buscando estabelecer uma comparação entre dois períodos: de 1987 a 2003 e 2004 a 2017 (anterior ao SINAES e durante sua vigência):

Tabela 01 – Produção acadêmica (teses e dissertações) sobre avaliação, conforme descritores selecionados, comparando o período de 1987 a 2003 com o período de vigência do SINAES.

Descritores	1987-2003		2004-2017		
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	
Avaliação institucional	17	127	101	308	
Avaliação da educação superior	3	0	60	130	
Auto-avaliação	15	44	49	189	
SUBTOTAL	35	171	210	627	
TOTAL	206		837		% Crescimento: 306%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES.

Observa-se, na tabela acima, o crescimento de 306% na produção acadêmica durante o período de vigência do SINAES, em relação à produção do período anterior. A consulta utilizou os filtros tipo de produção (Mestrado-dissertação e Doutorado-tese) e grande área do conhecimento (ciências humanas, ciências sociais), e aplicando apenas três descritores mais relevantes para o que se buscava: “avaliação institucional”, “avaliação da educação superior”

¹² “Em julho de 2002, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibilizou o catálogo de teses – CT com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado aqui publicadas são fornecidas diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. (...) Inicialmente foram disponibilizados 125.000 resumos de teses/dissertações no período de 1996 a 2001. Em um trabalho contínuo pela melhoria e ampliação dos dados disponíveis, também foram resgatados e incluídos referências de trabalhos defendidos desde 1987 em diante. A partir de então, os dados são atualizados anualmente após o informe de atividades pelos programas de pós-graduação do país à Capes” (Fonte: http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html. Acesso em: 02/02/2018).

e “auto-avaliação”.

Em seguida, utilizando os filtros tipo de produção (Mestrado-dissertação e Doutorado-tese) e grande área do conhecimento (ciências humanas, ciências sociais), e restringindo o ano de defesa ao período de 2004 a 2017, utilizamos os seguintes descritores: “SINAES”, “CPA”, “avaliação interna”, “autoavaliação institucional”, “políticas de avaliação da educação superior” e “avaliação institucional externa”, e encontramos os resultados expostos na Tabela abaixo:

Tabela 02 – Produção acadêmica (teses e dissertações) que aborda a avaliação institucional no contexto do SINAES, no período de 2004 a 2017.

Descritores	2004-2017	
	Teses	Dissertações
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior ou SINAES	29	30
Comissão Própria de Avaliação ou CPA	14	29
Avaliação interna	4	11
Autoavaliação (ou Auto-avaliação) institucional	9	29
Políticas de avaliação da educação (ou do ensino) superior	7	7
Avaliação institucional externa	2	4
SUBTOTAL GERAL	65	110
SUBTOTAL (sem repetições)	41	76
Total (sem repetições)	117	

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES.

Observe-se que a penúltima linha da tabela corresponde ao subtotal sem repetições, depois de excluídas as obras que apareceram mais de uma vez em diferentes descritores.

Na sequência, passou-se a uma segunda fase do mapeamento: acessando o texto completo de cada uma das 117 obras, fez-se a leitura dos respectivos resumos e, em alguns casos, também da introdução, para identificar de forma mais precisa aquelas que discutiram especificamente a articulação entre a avaliação institucional e os processos de gestão no contexto das IES.

A partir da leitura exploratória, elaborou-se uma planilha com as seguintes informações das teses e dissertações selecionadas: ano de defesa, tipo de produção, título, autor(a), orientador(a), programa e IES de origem, área de concentração ou conhecimento,

objetivos geral e específicos, palavras-chave, pressupostos, conceitos utilizados, marco teórico, abordagem e tipo de pesquisa, campo, instrumentos de produção e análise dos dados, principais resultados. Todo esse levantamento permitiu a seleção de 23 produções, conforme Tabela abaixo:

Tabela 03 – Quantidade de teses e dissertações que abordam a relação entre avaliação e tomada de decisão no período de vigência do SINAES, por ano de defesa

Ano de Defesa	Teses	Dissertações	Subtotal
2004	0	0	0
2005	0	0	0
2006	0	2	2
2007	0	0	0
2008	1	3	4
2009	0	0	0
2010	1	1	2
2011	1	1	2
2012	0	3	3
2013	0	1	1
2014	1	1	2
2015	1	2	3
2016	2	2	4
2017	0	0	0
Total	7	16	23

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES.

Uma vez que a Lei 10.861 foi promulgada em abril de 2004, é compreensível que nos anos 2004 e 2005 não haja produção de teses e dissertações; a implementação e regulamentação do SINAES requer um período inicial de adaptação por parte das IES, o que também interfere no tempo necessário para o desenvolvimento de pesquisas com investigação empírica, por meio de observações e entrevistas. Observamos também que a produção de teses requer tempo ainda maior, devido à especificidade desse nível de pesquisa. Entretanto, no conjunto, a produção dos trabalhos se distribui de maneira equilibrada no recorte temporal. No apêndice A, trazemos a lista das 7 teses e 16 dissertações selecionadas.

A partir dos documentos selecionados (teses e dissertações), identificamos inicialmente que apenas 03 pesquisas (13% do total) investigaram a influência da autoavaliação no âmbito restrito de cursos de graduação, enquanto a maior parte (20 obras, isto é, 87% do total) discutiu o tema considerando a IES em sua globalidade.

Passando a uma leitura mais abrangente das teses e dissertações, especialmente das partes introdutórias e conclusivas, foram descobertas outras evidências: 56,5% dos trabalhos tiveram como campo de investigação IES públicas (federais ou estaduais), enquanto 30,5% se debruçaram sobre a realidade de instituições do setor privado. Em dois estudos a categoria administrativa da IES não foi identificada e uma pesquisa estudou IES públicas e privadas simultaneamente.

Considerando o contexto mais amplo desta pesquisa, o foco de análise dos textos selecionados foi identificar e sintetizar as conclusões mais recorrentes nas 23 pesquisas acima listadas, acerca do tema que lhes é comum: a relação entre autoavaliação institucional e processos de planejamento/gestão nas IES. Desse modo, chegamos às seguintes conclusões:

- Há, nas IES, cultura avaliativa, PORÉM nem sempre alinhada com os princípios gerais estabelecidos no SINAES, pois possui viés regulatório por parte dos gestores (voltado para o público externo, sejam os órgãos reguladores, sejam os possíveis estudantes e suas famílias) em detrimento do aspecto formativo (voltado para o público interno, para o aperfeiçoamento da qualidade da IES e dos seus atores);
- Predomina a avaliação com caráter gerencialista e não democrático-emancipatório, prevalecendo os parâmetros determinados por gestores, inclusive quanto a aspectos metodológicos da avaliação, com conseqüente enfraquecimento da CPA;
- É reconhecida a necessidade de articular avaliação ao planejamento, mas isso não é feito de forma sistemática e intencional em boa parte dos casos, o que denota um longo caminho ainda a percorrer até que se crie uma espécie de cultura de planejamento participativo, pois o caráter cíclico, permanente, formativo atribuído à avaliação interna precisa estar vinculado também a atividades de planejamento que ocorram de forma cíclica, permanente, visando a redefinir os caminhos a serem percorridos pelas IES, a partir dos resultados da avaliação institucional e para fazer jus a todo o esforço empreendido nesses processos avaliativos;
- Há o reconhecimento de que a autoavaliação pode fornecer informações capazes de potencializar a tomada de decisão, sabendo-se, no entanto, que ela não detém o poder da mudança, visto que ações de transformação dependem daqueles que são tomadores de decisão no âmbito das IES; ressalte-se que o

poder de decisão não precisa necessariamente estar concentrado nos dirigentes máximos da IES, mas poderá ser compartilhado com instâncias colegiadas e com os diversos segmentos que a constituem;

- Há dificuldades por parte da gestão para atender as demandas da autoavaliação, visto que avaliação institucional e atividades de planejamento e gestão acontecem em tempos e ritmos diversos: o tempo das tomadas de decisão em busca da melhoria da qualidade institucional atende a uma série de outros condicionantes, vinculados à saúde financeira das IES, à dinâmica de seus órgãos colegiados, à redefinição de objetivos, metas e estratégias constantes no PDI, dentre outros;
- É necessário aprimorar o processo de autoavaliação institucional, o qual, em algumas configurações metodológicas identificadas nos documentos analisados, está intrinsecamente dissociado das atividades de planejamento e gestão das IES.

A síntese das conclusões resultantes das produções analisadas contribuiu para a delimitação do nosso objeto de estudo, evidenciando a possibilidade de diálogo com a produção acadêmica anterior e, ao mesmo tempo, apontando novos enfoques e perspectivas para o tema em debate.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentado o caminho metodológico utilizado nesta investigação de abordagem qualitativa: partindo da delimitação da amostra e dos sujeitos da pesquisa, passando pelas fases de produção dos dados (com sua intrínseca não-linearidade decorrente da natureza do objeto e do recorte feito) e chegando à discussão dos dados; por fim, procuraremos delinear algumas limitações da pesquisa, surgidas e percebidas ao longo do processo.

Considerando imprescindível a coerência teórico-epistemológica na pesquisa em política educacional, acreditamos que a abordagem qualitativa é a que mais se adequa à perspectiva de avaliação adotada pelos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Qualitativa no sentido atribuído por Stake (2011, p. 41):

(...) Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos.

É tarefa desafiadora formular uma definição sucinta para a pesquisa qualitativa. Enfrentando essa dificuldade, Yin (2016, p. 7) prefere listar cinco características que distinguem esse tipo de estudo (qualitativo) de outros tipos existentes nas ciências sociais: (1) permitir buscar o conhecimento do significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; (2) representar opiniões e perspectivas dos participantes do estudo; (3) alcançar as condições contextuais nas quais esses participantes vivem; (4) desvelar conceitos existentes ou emergentes capazes de elucidar o comportamento social humano; e (5) buscar a utilização de múltiplas fontes de evidência, evitando fundamentar a investigação em uma única fonte.

Em consonância com o pensamento de Yin, reconhecemos a presença de tais características na proposta deste estudo, pois se propõe a compreender o significado da avaliação institucional presente nas concepções e práticas dos atores que integram as instituições de educação superior, considerando o contexto em que essa avaliação acontece e as peculiaridades das IES pesquisadas, analisando diferentes documentos originados dos seus processos de avaliação, gestão e desenvolvimento institucional, bem como as falas e

percepções dos sujeitos envolvidos em tais processos. Assim, por meio da abordagem qualitativa, pretende-se conhecer de que forma interagem os processos de avaliação institucional, planejamento e gestão no interior daquelas IES, buscando compreender se tais processos estão articulados entre si, no sentido de promover a melhoria das atividades acadêmico-administrativas ali desenvolvidas.

4.1 Delimitação da amostra e os sujeitos da pesquisa

O tema desta dissertação define as instituições de educação superior brasileiras como o campo empírico para a realização da pesquisa, a partir do qual será discutida a relação entre avaliação interna e os processos de planejamento e gestão. Faz-se, então, necessário delimitar a amostra e os participantes da pesquisa, dentro de um vasto universo de instituições.

Conforme o Decreto 9.235 (BRASIL, 2017), o sistema federal de ensino (SFE) compreende as instituições federais de ensino superior (IFES), as instituições de educação superior (IES) criadas e mantidas pela iniciativa privada, os órgãos federais de educação superior¹³ e outras instituições também sujeitas ao SFE¹⁴. Os dados mais recentes do censo da educação superior mostram os números desse conjunto de instituições existentes no Brasil:

¹³ Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

¹⁴ “§ 1º As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 2º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 3º As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos a distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos art. 17 e art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto nº 9.057, de 2017, e da legislação específica.

§ 4º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal existentes na data da promulgação da Constituição e que sejam mantidas e administradas por pessoa jurídica de direito público, ainda que não gratuitas, serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino estadual”.

Tabela 04 – Número de instituições de educação superior por categoria administrativa

Categoria Administrativa	Total	Relação percentual entre públicas e privadas
Brasil	2.448	100%
Pública	296	12,1%
Federal	109	-
Estadual	124	-
Municipal	63	-
Privada	2.152	87,9%

Fonte: Extraído da sinopse estatística da educação superior 2017 (INEP, 2018) pelo autor.

Os dados revelam o tamanho do desafio que o SINAES enfrenta, visto que é por meio dele que ocorre o exercício da função de avaliação da educação superior no país, como definido no Decreto 9.235/2017, Art. 1º, § 3º (BRASIL, 2017):

A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Concordamos com Silva (2015, p. 183) ao afirmar que isso corresponde a “(...) um sistema avaliativo de alcance jamais visto na histórica da educação superior brasileira e uma experiência ímpar no cenário da educação superior global”. Mas o desafio do SINAES não é só gigante, é também complexo, uma vez que o conjunto de instituições que a ele está submetido é heterogêneo. Destacaremos dois fatores (entre outros) que provocam essa complexidade.

De um lado, as instituições dividem-se em duas categorias administrativas básicas, a pública e a privada, sendo relevante a enorme diferença percentual entre as duas, como demonstrando na Tabela 3. A diferença percentual também é muito significativa quando olhamos para outros dados: o número total de alunos matriculados na graduação e a quantidade de cursos (entre bacharelados, licenciaturas e tecnólogos). Segundo o Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018), do total de 8.286.663 de matrículas, o setor público concentra 2.045.356 (o equivalente a 24,7%) e o setor privado, 6.241.307 (75,3%); quanto aos cursos de graduação, do total de 35.380, faziam parte do setor público 10.425 cursos (correspondendo a 30,7%) e, do setor privado, 24.955 (equivalendo a 69,3%).

De outro lado, a heterogeneidade decorre do fato de que, dentro do sistema de regulação da educação superior brasileira, as instituições estão classificadas conforme o tipo de organização acadêmica, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 05 – Número de instituições de educação superior por categoria administrativa e por organização acadêmica

Categoria Administrativa	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA				
	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
Brasil	2.448	199	189	2.020	40
Pública	296	106	8	142	40
Federal	109	63	-	6	40
Estadual	124	39	1	84	-
Municipal	63	4	7	52	-
Privada	2.152	93	181	1878	-

Fonte: Extraído da sinopse estatística da educação superior 2017 (Inep, 2018) pelo autor.

É preciso destacar, no entanto, que não se trata apenas de diferenças quantitativas; os dados são incapazes de revelar uma série de outras diferenças de ordem qualitativa, em variados aspectos (por exemplo, em relação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ao impacto da pesquisa científica majoritariamente produzida em universidades públicas; à formação de recursos humanos; e outros).

Portanto, frente às características do sistema acima mencionadas, foi preciso delimitar a amostra desta pesquisa utilizando determinados critérios, tendo presentes as limitações impostas pelo tempo de integralização de créditos e conclusão do curso de mestrado (no máximo dois anos e seis meses) e pelas condições reais para realização da pesquisa.

4.1.1 Primeira fase

Por meio da ferramenta de consulta avançada ao Cadastro e-MEC¹⁵, fizemos a busca das IES ativas no sistema, utilizando os filtros “Instituições de Educação Superior” e

¹⁵ Consultas realizadas no mês de janeiro de 2018 ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC, disponível no endereço eletrônico emec.mec.gov.br. O Cadastro e-MEC “...é a base de dados oficial de informações relativas aos cursos e às instituições de educação superior, mantido pelo MEC e disponível para consulta pública pela internet” (cf. Art. 18 da Portaria Normativa MEC Nº 21, de 21-12-2017).

“Unidade da Federação (UF)”, fazendo a primeira redução da amostra, pelo critério geográfico, às instituições cuja sede estivessem localizadas no estado de Pernambuco. A tabela abaixo mostra o resultado desse levantamento e traz o número de IES encontradas, à época, bem como sua distribuição conforme a organização acadêmica¹⁶ e a categoria administrativa:

Tabela 06 – IES de Pernambuco, por organização acadêmica e categoria administrativa

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA						Total
	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Pública federal	Pública estadual	Pública municipal	Especial ¹⁷	
Centro Universitário	8	1	0	0	0	0	9
Faculdade	54	43	0	0	3	21	121
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	0	0	2	0	0	0	2
Universidade	0	1	3	1	0	0	5
Escola de Governo	0	0	1	0	0	0	1
Total	62	45	6	1	3	21	138

Fonte: e-MEC/2018.

O elevado número de IES sediadas em Pernambuco evidenciou a necessidade de critérios adicionais de delimitação, o que nos levou a considerar a importância de selecionar as IES cujas características no campo da educação superior fossem relevantes para o tema da pesquisa em andamento. Neste estudo, interessa-nos investigar de que modo a avaliação interna e os processos de planejamento e gestão estão interagindo: se os resultados da avaliação são considerados nos momentos de planejamento e gestão, e se tem havido desenvolvimento institucional a partir dessa interação. Sendo assim, era forçoso selecionar instituições cujas trajetórias, na dinâmica do processo regulatório da educação superior brasileira, pudessem fornecer dados para a análise.

Considerando que a relação entre avaliação interna e o processo de planejamento e gestão, bem como a importância dessa interação para o desenvolvimento institucional ficam em evidência sobretudo nos processos de credenciamento das IES ou credenciamento de centros universitários (no ato regulatório de transformação de organização acadêmica, de faculdade para centro universitário), consultamos o site do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁸ em busca das instituições que tivessem vivenciado tais processos durante o triênio

¹⁶ Diferentemente dos dados apresentados no Censo da Educação Superior, o e-MEC inclui um quinto tipo de organização acadêmica, a de Escola de Governo, integrante da categoria administrativa pública federal.

¹⁷ IES pública enquadrada no Art. 242 da CF/88, não gratuita.

¹⁸ <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>

mais recente da avaliação, de acordo com os ciclos avaliativos do SINAES, o que nos levou a delimitar temporalmente nossa pesquisa ao período de 2015 a 2017. A partir da consulta ao portal do CNE, no qual estão disponíveis para consulta pública os pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho quanto aos processos regulatórios em andamento ou já concluídos, descobrimos que, em Pernambuco, no referido triênio 08 (oito) faculdades foram transformadas em centros universitários, 02 (duas) instituições públicas federais foram reconhecidas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, 01 (uma) instituição pública federal, 01 escola de governo e 25 (vinte e cinco) faculdades privadas foram reconhecidas.

Por fim, também nos motivou, neste momento da delimitação da amostra, a preocupação em produzir um estudo que trouxesse uma contribuição significativa ao conjunto da produção acadêmica nacional de teses e dissertações relacionadas ao tema da avaliação institucional e, mais especificamente, ao tema da avaliação interna (ou autoavaliação).

Assim, considerando todas as possibilidades extraídas dos dados acima, optamos inicialmente pela amostra constituída de 03 (três) faculdades que obtiveram Conceito Institucional máximo 5 (numa escala de 1 a 5), que equivale ao grau de excelência, sendo duas delas reconhecidas como centros universitários e uma reconhecida como faculdade, nos atos regulatórios efetivados no período 2015 a 2017.

Algumas informações importantes, extraídas do levantamento realizado até esta fase da pesquisa, ajudam a corroborar a escolha realizada: Pernambuco contava, à época, com um total de 10 (dez) centros universitários¹⁹, todos reconhecidos dentro da vigência do SINAES, sendo 01 (um) no ano de 2012, 01 (um) no ano de 2014 e 08 (oito) no triênio que interessa ao nosso estudo. Ou seja, em apenas cinco anos, quase 10% das IES privadas obtiveram a transformação de sua organização acadêmica, o que nos moveu a olhar com mais atenção e conhecer de forma mais aprofundada as especificidades desse tipo de instituição.

No Decreto N° 5.773²⁰ (BRASIL, 2006), que estava em vigor durante o triênio 2015-

¹⁹ Na consulta realizada no Cadastro e-MEC, utilizando os filtros de busca por “Instituição de Educação Superior”, “Unidade da Federação (UF) → Pernambuco” e “Organização Acadêmica → Centro Universitário”, a ferramenta de consulta avançada reportou, entre as IES que aparecem no resultado, dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes no estado, o IFPE e o IF Sertão. Desprezamos essa informação por considerá-la como algum tipo de inconsistência do sistema, visto que se trata de instituições pertencentes a outro tipo de organização acadêmica presente no próprio Cadastro oficial, ou seja, Institutos Federais. Ademais, no Decreto 9.135, de 15-12-2017, Art. 15, § 4º, temos que “As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008”.

²⁰ O Decreto 5.773 foi revogado pelo Decreto 9.235 (BRASIL, 2017).

2017, na seção que trata do credenciamento e recredenciamento de IES, encontramos disposições gerais acerca desses atos regulatórios:

Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

Art. 13. O início do funcionamento de instituição de educação superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1º A instituição será credenciada originalmente como faculdade.

§ 2º O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. (...)

O Ministério da Educação (MEC), esclarecendo, em seu portal eletrônico, as diferenças entre universidades e centro universitários, assim se pronuncia:

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (...).

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior²¹.

Observa-se, no texto acima, que os centros universitários gozam de certa autonomia, aproximando-se da autonomia de que gozam as universidades, o que os diferem das faculdades. Neles não há a exigência da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As condições necessárias para que uma faculdade solicitasse credenciamento

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em 15-03-2018.

como centro universitário²², no período compreendido neste estudo, referiam-se à titulação e ao regime de trabalho do corpo docente, quantidade mínima de cursos de graduação reconhecidos e com conceitos satisfatórios, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e proposta de estatuto compatíveis com a nova organização, programa de extensão institucionalizado nas áreas de seus cursos de graduação, entre outras.

Realizada a delimitação, foram iniciados os contatos com as três IES e os respectivos dirigentes, no sentido de apresentar formalmente o propósito do estudo e solicitar acesso aos documentos institucionais (PDI, RAI, RI, dentre outros) que não se encontravam disponíveis publicamente, em suas páginas eletrônicas, bem como a permissão para realizar entrevistas com os membros das CPAs e com dirigentes máximos das IES. A solicitação dos documentos era necessária porque, por exemplo, um dos centros universitários não disponibilizava naquele momento qualquer um daqueles documentos em seu portal eletrônico, nem mesmo para a própria comunidade interna (docentes, estudantes, técnicos) e muito menos para a sociedade; ao acessarmos os menus e os links relativos a eles, surgia a mensagem de “Página em construção”. Tal constatação provoca em nós forte estranhamento, por se tratar de IES reconhecida pelo Ministério da Educação há menos de dois anos e avaliada com conceito de excelência (5), e por se destacar no cenário pernambucano de educação superior pelas dimensões que apresenta, em número de curso, alunos, estrutura física.

No entanto, este momento de ida a campo foi cercado de inúmeras dificuldades em relação ao contato com algumas das instituições (ausência de informações atualizadas sobre dirigentes ou membros da CPA, nas páginas eletrônicas; ausência de respostas às cartas de apresentação; agendamentos de reuniões cancelados; longas esperas para marcação de novas datas). Isso impossibilitou o desenvolvimento pleno do estudo a partir da delimitação pretendida, uma vez que apenas uma das três IES respondeu positivamente a todas as solicitações encaminhadas, demonstrando grande abertura e disponibilidade para contribuir com a pesquisa. Tornou-se necessário, dessa forma, redefinir algumas opções metodológicas, revisitando a delimitação da amostra anteriormente realizada.

²² As exigências estão dispostas na Resolução CNE/CES Nº 1, de 20 de janeiro de 2010, que dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de Centros Universitários. Esta resolução foi alterada pela Resolução CNE/CES Nº 2, de 23 de junho de 2017.

4.1.2 Segunda fase

Frente às dificuldades já constatadas para acessar certas informações nas faculdades e centros universitários, e diante dos limites de tempo para desenvolvimento da pesquisa, optamos por desenvolver nosso objeto de estudo a partir da análise documental, considerando os dados que já se encontrassem disponíveis ao acesso livre da comunidade externa, nas páginas eletrônicas das IES; o acesso livre ajudaria a contornar os limites temporais, visto que era dispensável requerer autorização dos dirigentes.

Desse modo, no início desta segunda fase, realizamos uma consulta exploratória e minuciosa às páginas eletrônicas de cada uma daquelas já mencionadas 33 IES do setor privado, credenciadas no triênio avaliativo 2015 a 2017, do SINAES. O objetivo era descobrir em quantas delas encontraríamos informações e documentos disponibilizados livremente ao acesso do público externo e se esse material seria suficiente para o estudo em andamento. Considerando os objetivos específicos desenhados previamente, esse material precisaria fornecer elementos sobre o processo de avaliação interna conduzida pela CPA (relatórios de avaliação interna, especialmente os integrais, além de relatos institucionais) e sobre o planejamento e gestão da IES, especificamente o plano de desenvolvimento institucional. Definimos que, para integrar a amostra, ao menos deveria estar disponível o RAI integral 2015-2017 ou o relato institucional referente ao mesmo período; somente o PDI não bastaria para informar nossa investigação e, assim, a IES estaria excluída da amostra.

Os resultados da consulta foram os seguintes: das 33 IES, 13 delas não disponibilizam qualquer tipo dos documentos buscados ou estavam com seus sites inativos, e 02 delas só disponibilizavam o PDI. Portanto, restaram 18 IES habilitadas a compor o grupo selecionado conforme critérios acima (sendo 05 centros universitários e 13 faculdades), o que representa um percentual considerável de 16,8% das organizações acadêmicas do estado de Pernambuco, no momento da consulta feita no e-MEC, somadas as categorias administrativas “Privadas sem fins lucrativos” e “Privadas com fins lucrativos”, e excluídas as demais categorias (vinculadas ao setor público). Se considerarmos a relação Organização Acadêmica *versus* Categoria Administrativa, na amostra delimitada, teremos os seguintes percentuais: 55,5% dos centros universitários e 13,4% das faculdades do estado de Pernambuco, considerado unicamente o setor privado.

Para resguardar a identidade das instituições, cada uma delas passou a ser identificada por uma letra. O quadro abaixo sintetiza o resultado da busca realizada até aqui:

Quadro 08 – Documentos disponíveis por IES

IES	Relatório de Autoavaliação Institucional (RAI)	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Relato Institucional (RI)
A.	X	X	X
B.	X	X	X
C.	X	X	X
D.	X	X	
E.	X	X	
F.	X	X	
G.	X	X	
H.	X	X	
I.			X
J.			X
K.	X		
L.	X		
M.	X		
N.	X		
O.	X		
P.	X		
Q.	X		
R.	X		

Fonte: Páginas eletrônicas das IES. Elaboração do autor.

Ao todo, foram analisados 29 documentos: 16 RAIs, 8 PDIs e 5 RIs, o que se configurou uma já robusta quantidade de material para os fins aqui propostos.

Nossa amostragem, portanto, é do tipo intencional, não aleatória (não definida estatisticamente), e nossa justificativa para esse tipo de amostragem está em consonância com o que Yin (2016, p. 79) afirma: “O objetivo ou propósito de selecionar as unidades de estudo específicas é dispor daquelas que gerem os dados mais relevantes e fartos, considerando seu tema de estudo”. Discorrendo sobre a necessidade de obter a maior gama possível de informações e perspectivas sobre o tema da pesquisa, ele completa, citando Kuzel (1992, p. 37-41, *apud* Yin, 2016, p. 79): “(...) essas unidades devem incluir aquelas que poderiam oferecer evidências ou visões contrárias, especialmente diante da necessidade de testar explicações rivais”. Assim, é importante notar que a escolha de diferentes IES certamente conduzirá a uma diversidade de concepções, posturas e procedimentos por parte dos atores institucionais envolvidos na avaliação interna e na gestão.

4.2 Produção, análise e discussão dos dados

Durante o processo de credenciamento de um centro universitário ou de reconhecimento de uma faculdade, alguns documentos devem ser apresentados pelas IES à comissão de avaliadores externos, conforme determina o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (MEC, 2014), e se constituem como referencial básico no processo de avaliação, entre eles o plano de desenvolvimento institucional (PDI), o(s) relatório(s) de autoavaliação institucional (RAI) e o relato institucional (RI).

O PDI deverá conter, entre outras coisas, a missão, os objetivos e metas da instituição, bem como cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de seus cursos, conforme especificado no Decreto 5.773 (BRASIL, 2006). O RAI, conforme definido na Nota Técnica 065 (BRASIL, MEC, 2014), deve consolidar todos o processo de avaliação interna e, ao final triênio 2015-2017, deveria ser apresentado em sua versão final (integral) até o dia 31 de março de 2018; deveria conter introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações, e ações previstas com base nessa análise. E esclarece:

A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento. (BRASIL, MEC, 2014b).

O RI, por sua vez, conforme Nota Técnica 062 (MEC, 2014c), é apresentado como uma inovação do instrumento de avaliação institucional externa (IAIE) de 2014 e “objetiva integrar as ações de avaliação interna e de avaliação externa à gestão das IES”. E esse instrumento de avaliação (MEC, 2014a) informa o que deve estar presente no RI:

Assim, consiste em um documento que deve ser organizado da seguinte forma: relato avaliativo do PDI; síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos da IES e síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações.

Pelo exposto acima, fica clara a importância central desses três documentos institucionais para o que esta pesquisa se propôs (sem prejuízo de outros porventura acrescentados no decorrer do estudo e complementares ao trabalho de coleta e análise dos dados) e foram tratados como fontes de evidência acerca dos planos e metas da IES, do processo avaliativo desenvolvido internamente e conduzido pela CPA, e da apropriação dos resultados dessa avaliação nas ações de planejamento e gestão. Foram usados com a cautela sugerida por Yin (2010, p. 128):

Na realidade, os documentos devem ser usados, cuidadosamente, e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos. (...) Para os estudos de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes.

E, para análise de tais documentos, acrescenta:

(...) ao revisar qualquer documento é importante entender que ele foi redigido com alguma finalidade específica e para algum público específico que não os do estudo de caso sendo realizado. Neste sentido, (...) a evidência documental reflete uma comunicação entre outros grupos tentando atingir alguns outros objetivos (YIN, 2010., p. 131).

Em consonância com o que nos ensinam Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1998, p. 169), o documento é “qualquer registro escrito pode ser usado como fonte de informação”, e ainda mais:

Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. (...) A análise de documentos (...) pode ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência. Nesses casos, ela pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

Com o objetivo de confrontar os dados colhidos nos documentos das IES selecionadas com o olhar dos avaliadores externos designados pelo INEP para realização da visita *in loco*, durante os processos de credenciamento dessas mesmas instituições, fez-se o levantamento dos pareceres homologados pelo Conselho Nacional de Educação e disponíveis no portal eletrônico desse órgão, referentes aos atos autorizativos em questão. A opção pelos pareceres do CNE se justifica pelo fato de que alguns deles transcrevem e comentam trechos dos

relatórios emitidos pelos avaliadores externos, aos quais o acesso seria bastante restrito e imporia grandes dificuldades a esta pesquisa, dado o limitado cronograma de execução do estudo; o acesso aos relatórios demandaria longo período temporal, com reduzida expectativa de sucesso, considerado o caráter sigiloso dos documentos.

Nos pareceres também estão disponíveis as médias aritméticas dos conceitos obtidos pela IES em cada uma das dimensões avaliadas conforme Lei 10.861 ou em cada um dos Eixos previstos no IAIE 2014, considerados diversos indicadores em cada Eixo. Os conceitos estão distribuídos nesse instrumento numa escala crescente de 1 a 5, conforme os respectivos critérios: (1) Não existem / não há, não estão relacionadas; (2) Insuficiente; (3) Suficiente; (4) Muito bom / muito bem; e (5) Excelente.

O cotejamento com os pareceres limitou-se às partes que tratam de duas dimensões do SINAES avaliadas durante o recredenciamento das IES e que dialogam com o objeto desta investigação, ou seja: dimensão 1 (missão e do PDI), incluída no Eixo 2 do IAIE 2014, e dimensão 8 (planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional), presente no Eixo 1 do IAIE 2014.

Além dos documentos institucionais, também estão incluídos como fontes de dados para nosso estudo textos legais e os documentos normativos produzidos por órgãos e instâncias ligados aos processos de avaliação e regulação da educação superior no país (MEC, INEP, CONAES, DAES), dentre leis, decretos, portarias, diretrizes, orientações gerais, notas técnicas.

Quanto à coleta de dados junto aos participantes da pesquisa, a opção pelo uso de entrevista fundamenta-se no que afirma Minayo (2013, p. 65): as entrevistas podem nos fornecer dados primários, especialmente numa investigação qualitativa, referindo-se às “(...) informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade vivenciada”.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, em virtude de o nosso objeto de estudo ser a interação entre os resultados da avaliação institucional interna e os processos de planejamento e gestão nas IES selecionadas, foi imperioso envolver atores centrais quanto a estes aspectos analisados: membros da CPA, representativos dos vários segmentos que a compõem, e o dirigente máximo da instituição que havia concordado, ainda na primeira fase da delimitação da amostra, em participar das entrevistas, como mencionado anteriormente. No total, foram entrevistadas 04 (quatro) pessoas, sendo 03 membros da CPA e 01 dirigente.

A análise e discussão dos dados foi feita tendo como referência a perspectiva da Avaliação Democrática Deliberativa proposta pelos teóricos House e Howe, em seu livro “*Valores em evaluación e investigación social*” (2001), utilizando como categorias teóricas os requisitos da Inclusão, do Diálogo e da Deliberação, expostos pelos autores.

Para organizar a categorização dos dados levantados durante a análise documental, elaboramos planilhas, no software Excel: uma planilha relativa ao primeiro objetivo específico a ser investigado e uma planilha relativa ao segundo. À medida que realizávamos a leitura exploratória, analítica e sistemática dos documentos das IES, íamos preenchendo as planilhas com as informações coletadas conforme indicadores previamente estabelecidos, em consonância com as exigências da Lei 10.861 acerca do processo de avaliação interna no âmbito das IES, com as diretrizes e orientações emitidas pela CONAES para esses procedimentos avaliativos e para o roteiro de autoavaliação, e com o instrumento avaliativo que subsidia os atos de credenciamento e reconhecimentos, publicados pelo INEP em 2014 e utilizados nas visitas *in loco* realizadas nas IES selecionadas no triênio 2015 a 2017, considerados especificamente o Eixo 1 (planejamento e avaliação institucional, que trata da dimensão 8 explicitada na Lei 10.861) e o Eixo 2 (desenvolvimento institucional, aqui delimitado apenas em sua dimensão 1, isto é, missão e plano de desenvolvimento institucional).

O quadro abaixo, seguido das observações que esclarecem os critérios que nos levaram às escolhas realizadas, ilustra o roteiro utilizado na análise dos documentos das IES:

Quadro 09 – Roteiro para análise documental*

OBJETIVO GERAL Compreender de que forma os resultados da avaliação institucional interna repercutem nos processos de planejamento e gestão em Instituições de Educação Superior.			DOCUMENTOS ANALISADOS POR IES		
Objetivos Específicos	Indicadores	Perguntas	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Relatório de Avaliação Institucional (RAI)	Relato Institucional (RI)
1 Analisar aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão da IES.	<ul style="list-style-type: none"> • Composição, organização e planejamento da CPA • Concepção de avaliação interna • Metodologia adotada pela CPA • Articulação entre avaliação interna e avaliação externa • Articulação entre avaliação interna e PDI • Plano de melhorias e de gestão 	<p>De que forma se organiza e funciona o trabalho da CPA na IES?</p> <p>A avaliação interna está articulada ao planejamento da IES?</p> <p>A avaliação interna funciona como instrumento de gestão para a melhoria institucional?</p>	<p>08 IES: A, B, C, D, E, F, G, H.</p>	<p>16 IES: A, B, C, D, E, F, G, H, K, L, M, N, O, P, Q, R.</p>	<p>05 IES: A, B, C, I, J.</p>
2 Analisar a resposta das instâncias de planejamento e gestão das IES às demandas resultantes da avaliação interna.	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de mecanismos de integração dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão • Implementação de ações efetivas evidenciando a evolução institucional 	<p>Tem havido desenvolvimento institucional a partir dos resultados da avaliação interna?</p>			

Fonte: Elaborado pelo autor.

***Observações sobre o roteiro:**

1 “O **Relato Institucional** é uma inovação na concepção deste instrumento. Ele será avaliado no Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional). Assim, consiste em um documento que deve ser organizado da seguinte forma: (a) **relato avaliativo do PDI**; (b) **síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos da IES**; e (c) **síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações**. Observação: as informações originadas a partir dos relatórios de avaliação interna e externa no âmbito da autoavaliação, e das demais avaliações externas representadas nas diversas ações institucionais decorrentes, que subsidiam as melhorias na Instituição, devem constar desse documento. Nesse relato, a instituição deve **evidenciar** a interação entre os resultados do conjunto das avaliações em seu planejamento institucional e suas atividades acadêmicas, de forma a **demonstrar** as melhorias da IES” (Instrumento de Avaliação Institucional Externa – IAIE – de 2014, item 4, p. 2).

2 Na descrição do Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional), o IAIE de 2014 esclarece: “No Eixo 1, considera-se a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. O foco desse Eixo é a descrição e a identificação, por intermédio do documento Relato Institucional, dos principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA e aos demais documentos institucionais avaliativos do período que constitui o objeto de avaliação (...)” (IAIE 2014, p. 5).

3. A estrutura recomendada para o relato institucional (cf. Nota Técnica INEP/DAES/ CONAES Nº 062) prevê que o documento tenha 10 páginas no máximo, incluindo: I. breve histórico da IES; II. conceitos obtidos pela IES nas avaliações externas institucionais e dos cursos; III. projetos e processos de autoavaliação; IV. divulgação e análise dos resultados da autoavaliação; V. plano de melhorias a partir dos processos avaliativos; VI. processos de gestão; e VII. demonstração da evolução institucional.

4 Para obter o conceito de excelência (5), o novo IAIE, de 2017, para credenciamento e transformação de organização acadêmica, prescreve o seguinte: “O Relato Institucional analisa e sintetiza o histórico da IES, o conceito de avaliações externas, o desenvolvimento e divulgação dos processos de autoavaliação, o plano de melhorias e processos de gestão a partir das avaliações externas e internas, demonstra a implementação de ações efetivas na gestão da IES, evidencia a evolução institucional e é apropriado pelos gestores, docentes/colaboradores e discentes” (Eixo 1, indicador 1.1, p. 9).

5 Na descrição do Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional), o IAIE de 2014 esclarece: “Este Eixo tem seu foco no PDI e consiste na verificação da coerência existente entre esse documento e as ações institucionais nas diferentes vertentes de sua atuação acadêmica – ensino, pesquisa, extensão e gestão (...). Dessa forma, o Eixo Desenvolvimento Institucional assume o papel de induzir maior comprometimento da IES na

construção de seu PDI, priorizando sua coerência e evolução. O Eixo Desenvolvimento Institucional contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.” (IAIE 2014, p. 7).

6 No glossário do IAIE de 2014, encontramos o seguinte conceito de Plano de Desenvolvimento Institucional: “O PDI é o instrumento de planejamento e gestão. Ele considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Pedagógico Institucional, com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve visa desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda: o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios, e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06)”.

7 Para obter o conceito de excelência (5), o novo IAIE, de 2017, citado acima, prescreve o seguinte: “A missão, os objetivos, as metas e os valores da instituição estão expressos no PDI, comunicam-se com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, considerando a organização acadêmica), traduzem-se em ações institucionais internas, transversais a todos os cursos, e externas, por meio dos projetos de responsabilidade social” (Eixo 2, indicador 2.1, p. 11).

8 Na descrição do Eixo 4 (Políticas de Gestão), o IAIE de 2014 esclarece: “O Eixo “Políticas de Gestão” tem como foco a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição. Abrange, ainda, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável. Esse Eixo contempla as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes” (IAIE 2014, p. 18).

9 No indicador 4.3, a excelência (conceito 5) da gestão institucional é considerada da seguinte forma: “Quando a gestão institucional está prevista/implantada de maneira excelente para o funcionamento da instituição, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: autonomia e representatividade dos órgãos de gestão e colegiados; participação de professores, técnicos, estudantes e sociedade civil organizada; critérios de indicação e recondução de seus membros; realização e registro de reuniões” (IAIE 2014, p. 19).

10 A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065 apresentou uma sugestão de roteiro para o Relatório de Autoavaliação Institucional.

11 Para alcançar a excelência (conceito 5) no processo de autoavaliação institucional, o IAIE de 2014 prescreve o seguinte:

Indicador 1.2 – Projeto/processo de autoavaliação institucional: “Quando o projeto/processo de autoavaliação institucional está previsto/implantado e atende de maneira excelente às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ações acadêmico-administrativas de melhoria institucional.”

Indicador 1.3 – Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica: “Quando o processo de autoavaliação está previsto/implantado, com participação excelente da comunidade acadêmica.”

Indicador 1.4 – Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados: “Quando a divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas previstas/implantadas ocorre, de maneira excelente, para a comunidade acadêmica.”

Indicador 1.5 – Elaboração do relatório de autoavaliação: “Quando o relatório de autoavaliação apresenta resultados, análises, reflexões e proposições de forma excelente para subsidiar planejamento e ações.”

12 Para alcançar a excelência (conceito 5) no processo de autoavaliação institucional, o IAIE de 2017 para credenciamento prescreve o seguinte:

Indicador 1.2 – Processo de autoavaliação institucional: “Há processo de autoavaliação institucional e atende às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ação acadêmico-administrativa de melhoria institucional, com evidência de que todos os segmentos da comunidade acadêmica estão sensibilizados e se apropriam seus resultados.”

Indicador 1.3 – Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica: “O processo de autoavaliação ocorre com participação da sociedade civil organizada e de todos os segmentos da comunidade acadêmica (vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um deles), com abrangência de instrumentos de coleta e índice de participação crescente.”

Indicador 1.4 – Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados: “Os resultados divulgados, referentes à autoavaliação institucional e às avaliações externas, são analíticos e apropriados por todos os segmentos da comunidade acadêmica.”

Indicador 1.5 – Relatórios de autoavaliação: “Os relatórios de autoavaliação estão de acordo com a previsão de postagem para cada ano do triênio (considerando os relatórios parciais e final previstos no planejamento da CPA), possuem clara relação entre si, impactam o processo de gestão da instituição e promovem mudanças inovadoras.”

Ao longo da análise dos dados obtidos, durante a qual foram sendo buscadas as relações de semelhanças e dessemelhanças entre as IES, a partir de seus documentos, foram surgindo as categorias empíricas as quais nos possibilitaram classificar os achados da pesquisa, dentro dos indicadores estabelecidos.

Em seguida, procede-se a um cotejamento entre os dados levantados nesta pesquisa e os pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação por ocasião do ato de credenciamento de 13 IES, visto que 5 desses pareceres não se encontram disponíveis no portal eletrônico do Conselho. A comparação considerou ora os comentários feitos por avaliadores externos e/ou pelos conselheiros, ora considerou os conceitos obtidos como resultado da visita *in loco*.

Por fim, realizou-se uma comparação entre os resultados da análise dos documentos da IES A com as falas dos participantes dessa instituição (03 membros da CPA e 01 dirigente), buscando identificar semelhanças ou dessemelhanças entre o escrito e o testemunhado.

A categorização dos dados foi realizada conforme a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), para compreender, por meio da fala dos sujeitos e das entrelinhas dos documentos institucionais, como se dão o processo de avaliação interna nas IES estudadas e a resposta dos gestores e das instâncias colegiadas administrativas e pedagógicas frente às demandas da avaliação interna.

4.3 Limitações da pesquisa

No momento em que foi realizada a segunda fase da delimitação da amostra, o tempo que restava para desenvolvimento e conclusão do estudo não nos permitiu expandir a realização de entrevistas com membros da CPA e dirigentes de outras IES, e essa é a primeira limitação que identificamos nesta pesquisa. É claro, não apenas pela questão temporal, mas também pela complexidade envolvida nos trâmites para efetivação das entrevistas, o que seria impossível àquela altura. Entretanto, ao final da análise dos documentos das 18 IES envolvidas, percebemos que houve acerto e precisão na escolha dos referidos documentos, e o conjunto de textos analisados forneceu, por si só, dados relevantes e esclarecedores acerca dos processos investigados.

Por certo, ouvir os participantes dos contextos institucionais abriria a possibilidade de comparações, de inclusão de percepções e práticas variadas, enriquecendo a compreensão do objeto com todas as peculiaridades e riqueza de dados que apenas as entrevistas nos proporcionam. Por isso, ainda que em número reduzido, decidiu-se pela manutenção das entrevistas realizadas, sobretudo pela abrangência de informações que foram coletadas, em uma IES que obteve conceito máximo (5) emitido pelos avaliadores externos e referendado pelos órgãos de regulação, em seu processo de credenciamento.

Uma segunda realidade encontrada que nos impôs limites foi a escassez de documentos nas páginas eletrônicas de parte considerável das faculdades e centros universitários: não conseguimos localizar RAI em 11% do total das IES; em relação a 55,5% das IES não foi possível analisar PDI; e em 72,2% dos casos não encontramos o RI (este último percentual não causou estranheza, por se tratar de um documento mais restrito no âmbito da IES e requerido pelos órgãos reguladores apenas na ocasião de atos de credenciamento). De todo modo, as informações disponíveis proporcionaram achados relevantes e suficientes para traçarmos um panorama da avaliação interna e de sua relação com os processos de planejamento e gestão em um número expressivo de IES, se considerado o cenário de Pernambuco, conforme números percentuais supramencionados.

5 DIÁLOGOS ENTRE AVALIAÇÃO INTERNA, PLANEJAMENTO E GESTÃO NAS IES PRIVADAS DE PERNAMBUCO

Neste capítulo serão apresentados os dados produzidos a partir da análise de documentos das 18 IES selecionadas, conforme critérios expostos no capítulo anterior. Os resultados e as respectivas análises estão divididos de tal forma que correspondam aos dois objetivos específicos da pesquisa.

Na sequência, os resultados da análise dos documentos institucionais serão confrontados com a percepção dos avaliadores externos presente nos pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Por fim, os dados referentes à IES A, obtidos na análise documental, serão cotejados com as falas dos sujeitos obtidas nas entrevistas realizadas com membros da CPA e com o dirigente máximo dessa instituição.

O quadro abaixo apresenta perfil mais detalhado das IES que compõem a amostra delimitada nesta dissertação:

Quadro 10 – IES selecionadas por organização acadêmica, categoria administrativa, região de desenvolvimento, quantidade de cursos de graduação e conceito institucional obtido no ato autorizativo

IES	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Região de Desenvolvimento de Pernambuco²³	Quantidade de Cursos de Graduação	Conceito Institucional Obtido no Ato Autorizativo
A	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana ²⁴	17	5
B	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	22	3
C	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	03	3
D	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Sertão de Itaparica ²⁵	02	3
E	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana	02	3
F	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana	03	3
G	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana	06	4
H	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	49	5
I	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	02	3
J	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	26	4
K	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	33	4
L	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	30	4
M	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana	16	4
N	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana	03	3
O	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana	15	4
P	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Metropolitana	10	4
Q	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Sertão do Pajeú ²⁶	12	3
R	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Metropolitana	50	4

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do site e-MEC.

²³ “O território de Pernambuco está dividido em 12 Regiões de Desenvolvimento (RD’s), de acordo com suas características socioeconômicas e geográficas (localização, clima, relevo, etc.) mais fortes. Esta divisão é estratégica para a aplicação de políticas públicas e tem apresentado resultados satisfatórios, também, para a iniciativa privada, pois cada área possui suas distintas e diversificadas vocações econômicas e boa parte das condições necessárias para a instalação e sucesso de negócios.” (Disponível em: <http://www.investinpernambuco.pe.gov.br/web/invest/regioes-de-desenvolvimento>. Acesso em: 20/02/2019.)

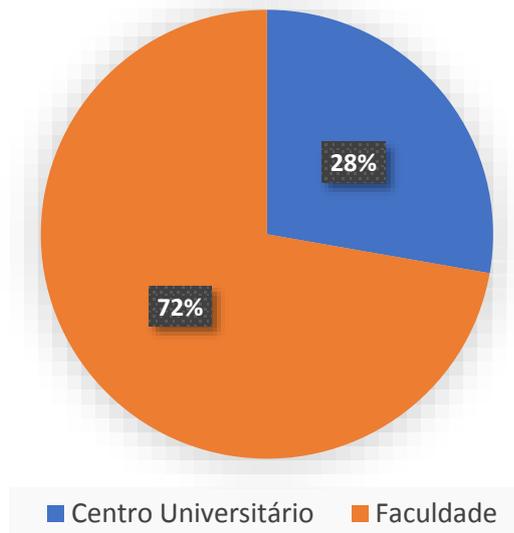
²⁴ Composta por 16 municípios: Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Fernando de Noronha, Goiana RMR, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Recife, São Lourenço da Mata.

²⁵ Composta por 7 municípios: Belém do São Francisco, Carnaubeira da Penha, Floresta, Itacuruba, Jatobá, Petrolândia, Tacaratu.

²⁶ Composta por 17 municípios: Afogados da Ingazeira, Brejinho, Calumbi, Carnaíba, Flores, Igaracy, Ingazeira, Itapetim, Quixaba, Santa Cruz da Baixa Verde, Santa Terezinha, São José do Egito, Serra Talhada, Solidão, Tabira, Triunfo, Tuparetama.

Do quadro acima foram extraídas as seguintes relações entre as informações apresentadas, o que poderá permitir uma compreensão mais abrangente do conjunto de instituições:

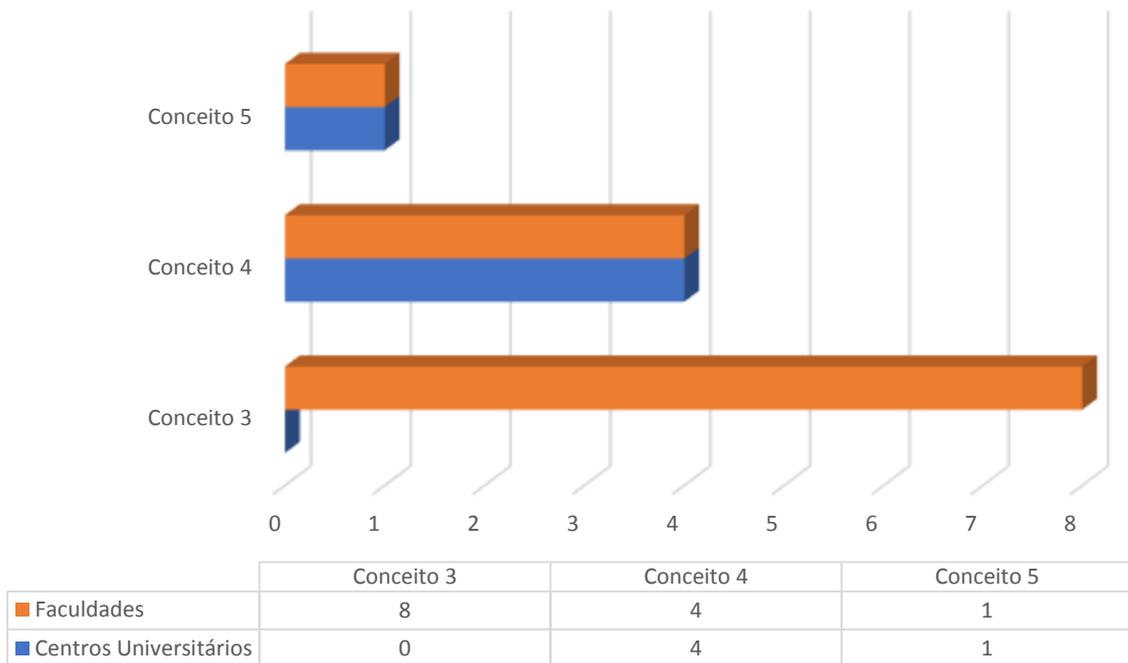
Gráfico 01 – Percentual de IES por organização acadêmica



A proporção acima, entre centros universitários e faculdades, aproxima-se da tendência de crescimento do número total de centros universitários do setor privado no país, ao longo do triênio 2015 a 2017, que foi de 22,7% : em 2015 eram 140 (Inep, 2016), em 2017 já somavam 181 (Inep, 2018). Considerando as prerrogativas de autonomia que são concedidas aos centros universitários, compreendemos que continuará havendo uma tendência de aumento no número desse tipo de organização acadêmica, sobretudo pela semelhança de exigências que são feitas nos atos de credenciamento de faculdades e de centros; as diferenças mais significativas dizem respeito à quantidade de cursos reconhecidos, à institucionalização e consolidação das políticas de extensão e conceito mínimo 4 obtido na avaliação externa (BRASIL, 2017), e a maior clareza e explicitação das regras ocorreu também com a revisão e publicação dos instrumentos de avaliação externa, em 2014.

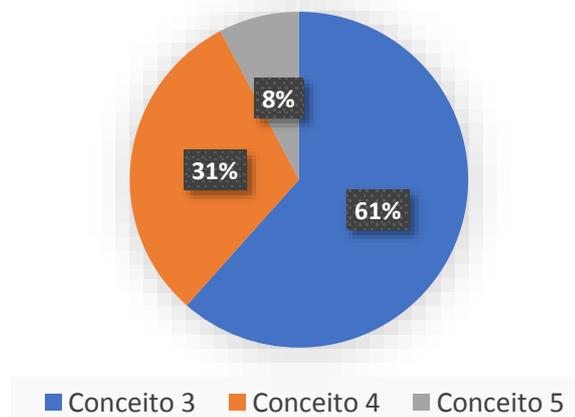
Afora tais requisitos, não há diferença no instrumento de avaliação utilizado pelos avaliadores externos (quanto a indicadores, critérios para definição de conceitos, requisitos legais) nem no rigor com o qual deve ser conduzida a visita *in loco*.

Quanto aos conceitos institucionais das IES selecionadas, a distribuição conforme organização acadêmica é a seguinte:

Gráfico 02 – Distribuição do conceito institucional (CI) por organização acadêmica

Como se trata de uma exigência legal para credenciamento como centro universitário, note-se que todos os centros estão na faixa de CI 4 ou 5, não havendo nenhum com conceito mínimo 3. Observe-se ainda que apenas um centro obteve o conceito máximo (25%). Essa proporção é quase idêntica à atual proporção nacional: em consulta realizada em maio de 2019, o e-MEC nos informa que, dos 225 centros ativos no país com conceito institucional 4 ou 5, 25,3% possuem conceito máximo 5.

Já entre as faculdades, a distribuição dos conceitos é apresentada no gráfico abaixo:

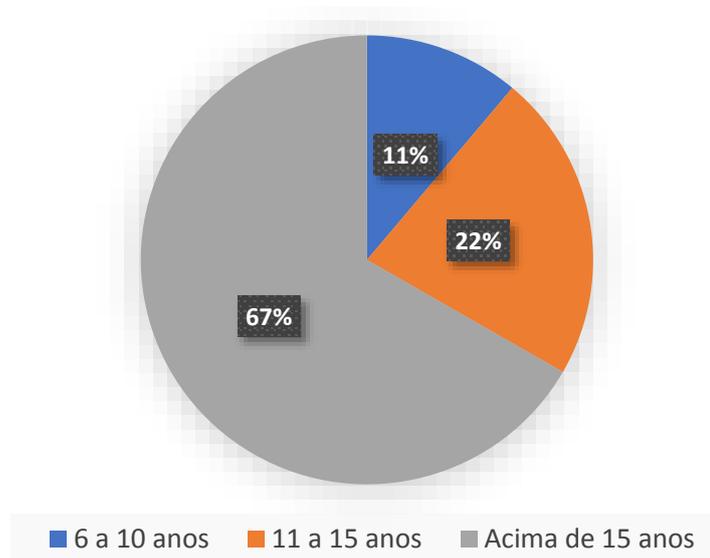
Gráfico 03 – Distribuição do conceito institucional (CI) por faculdades

Entre as faculdades, a distribuição dos conceitos institucionais é bem semelhante: em consulta realizada também em maio de 2019, o e-MEC nos informa que, das 2.318 faculdades ativas no país com conceito institucional 3, 4 ou 5, 60,6% encontram-se na faixa de CI 3, 35,2% estão com CI 4 e apenas 4,1% obtiveram CI 5.

Essas informações sobre o CI das IES que fazem parte da amostra são relevantes porque tal conceito está relacionado aos processos regulatórios de recredenciamento que influenciaram a definição de alguns procedimentos metodológicos delimitados nesta pesquisa (sobretudo, que documentos buscar nos sites das IES; a busca pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação; e que indicadores observar na análise dos dados).

Outra informação que consideramos pertinente incluir na caracterização das instituições é o seu tempo de criação. O gráfico abaixo mostra os dados encontrados, também disponíveis no site e-MEC:

Gráfico 04 – Tempo de criação das IES

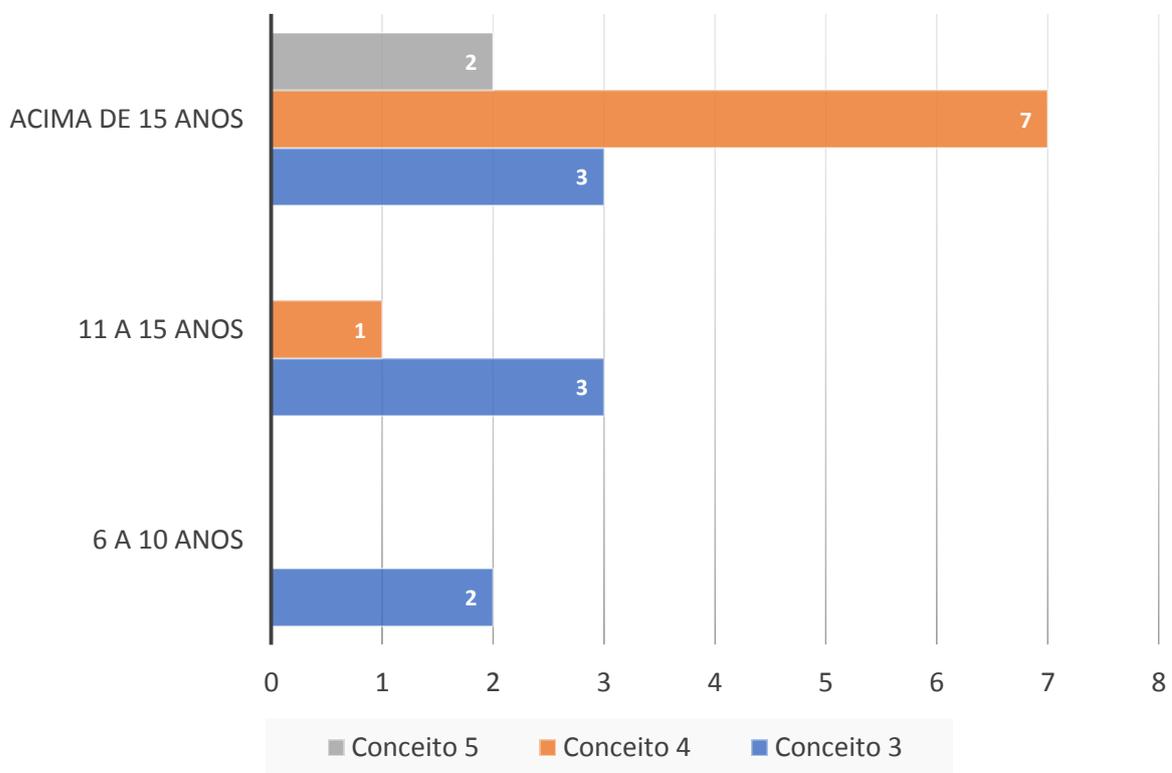


Observa-se que quase 70% delas existem há 15 anos ou mais, ou seja, têm ao menos o mesmo tempo de existência do SINAES, o que revela a possibilidade de terem acompanhado o nascimento, a implementação e o processo de consolidação do Sistema até o momento, e terem sido influenciadas diretamente pela trajetória do SINAES até o momento: concepções, avanços, recuos, contradições, tensões. O maior tempo de existência da IES também dialoga,

de algum modo, com a quantidade de cursos reconhecidos, um dos critérios para a transformação em centro universitário, o que pode indicar uma relação com o aumento de centros universitários no Brasil, nos últimos anos.

Associando os indicadores tempo de criação da IES e conceito institucional obtido no processo de credenciamento, temos a seguinte relação:

Gráfico 05 – Relação entre tempo de criação das IES e conceito obtido



Pode-se notar que, do conjunto de IES selecionadas neste estudo, 50% delas obtiveram conceito institucional 4 ou 5 e têm 15 anos ou mais de existência. Esse dado é significativo, porque se pode esperar que as IES com mais experiência evoluam em qualidade e em efetividade social, com o passar dos anos e com o acúmulo de vivências.

Na sequência, o item 5.1 corresponde aos dados relacionados ao primeiro objetivo específico: analisar aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão nas diversas IES. Por sua vez, os dados trazidos no item 5.2 vinculam-se ao segundo objetivo específico: analisar as respostas das instâncias de planejamento e gestão das IES às demandas resultantes da avaliação interna.

5.1 Avaliação interna e processos de planejamento e gestão nas IES

Neste item, busca-se responder a três importantes questionamentos: De que forma se organiza e funciona o trabalho da CPA na IES? A avaliação interna está articulada ao planejamento da IES? A avaliação interna funciona como instrumento de gestão?

Os indicadores utilizados para tentar encontrar respostas ao primeiro questionamento, foram: constituição, organização e planejamento da CPA; concepção de avaliação; metodologia adotada pela CPA. Para o segundo questionamento, os indicadores serão: a articulação entre avaliação interna e avaliação externa, e articulação entre avaliação interna e PDI. Por fim, o indicador para a terceira pergunta será o plano de melhorias e de gestão. O quadro abaixo sintetiza a interrelação de objetivo, questionamentos e indicadores delineados:

Quadro 11 – Objetivo específico 1, questionamentos e indicadores

Objetivo Específico 1	Perguntas a Responder	Indicadores Utilizados
Analisar aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão nas diversas IES	De que forma se organiza e funciona o trabalho da CPA na IES?	Composição, organização e planejamento da CPA.
		Concepção de avaliação interna.
		Metodologia adotada pela CPA.
	A avaliação interna está articulada ao planejamento da IES?	A articulação entre avaliação interna e avaliação externa.
		Articulação entre avaliação interna e PDI.
	A avaliação interna funciona como instrumento de gestão?	Plano de melhorias e de gestão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.1 *Composição, organização e planejamento da CPA*

Quanto à composição da CPA, foram verificados os seguintes aspectos: paridade quanto à quantidade de membros que integram a CPA, forma de indicação desses membros e não observância do inciso I do Art. 11 da Lei do SINAES. A análise dos documentos forneceu os seguintes dados:

Quadro 12 – Composição da CPA

Categorias	Percentuais	IES
IES com paridade na CPA	22,5%	E, J, O, R
Forma de indicação dos membros da CPA		
Indicação dos membros pelos pares	5,5%	G
Indicação dos membros pela direção	11,0%	A, C
Indicação mista (pares e direção)	11,0%	D, O
Não mencionam indicação	72,5%	B, E, F, H, I, J, K, L, M, N, P, Q, R
Não observância do Art. 11, I, da Lei 10.861	5,5%	Q

Fonte: Elaborado pelo autor.

Também foram observadas algumas situações peculiares na composição da CPA de algumas IES: na B, faz-se referência a 01 representante da IES, sem especificar em que segmento se enquadra; na C, a CPA é coordenada pelo Procurador Institucional (PI) da IES; na G, o regimento da CPA define quantidade mínima de membros, sem quantidade máxima e sem referências à necessidade de haver composição paritária, e a Comissão possui composição ampliada, com 21 membros; e na R, embora a composição indicada seja paritária, há captação de voluntários entre os discentes, sem especificar quantidade, para colaborar em algumas etapas do processo avaliativo, como a sensibilização da comunidade acadêmica.

Nesses dados, a falta de paridade na composição das CPAs na maior parte das IES selecionadas (77,5%) é preocupante, porque pode levar ao desequilíbrio de poderes na representação dos diferentes segmentos e dos respectivos interesses. Concordamos com House e Howe (2001, p. 141 e 142) quando afirmam:

Algunas de las más grandes amenazas que se ciernen sobre la evaluación son los desequilibrios de poder. Esos desequilibrios son endémicos en la sociedad y es fácil ver como pueden trastornar y distorsionar una evaluación. Los poderosos pueden dominar la discusión o pueden no estar representados quienes carezcan de poder. Para que pueda producirse una deliberación adecuada, debe haber cierto equilibrio e igualdad de poder.

Compreendemos que é papel da CPA estar atenta aos possíveis desequilíbrios de poder (que sempre existirão em maior ou menor grau) no processo avaliativo desenvolvido na IES e

procurar minorar os efeitos desses desequilíbrios; e um primeiro passo para que isso aconteça é garantir ao menos a paridade no quantitativo de membros representantes dos segmentos acadêmicos e da comunidade externa. Sabe-se que a paridade, por si só, não é suficiente para assegurar que estejam representados, na avaliação, todos os interessados e interesses relevantes, mas procurar mitigar de todas as formas, desde o início do processo, as desigualdades de participação já é um bom começo. E House e Howe (2001, p. 142) acrescentam e alertam: “(...) la deliberación debe basarse en la discusión sobre los méritos y no sobre la categoría social de los participantes”.

Embora a Lei 10.861, em seu artigo 11, inciso I, vede apenas a maioria absoluta de qualquer segmento sobre os demais, a paridade surgiria como elemento inicial importante para a inclusão equitativa de alunos, docentes e técnicos, além de representação da comunidade externa, o que certamente pode repercutir no processo dialógico-deliberativo do trabalho da CPA, desde que essa inclusão e participação não sejam apenas simbólicas.

Evidente que a paridade, repetimos, não é garantia de que haja igualdade de condições de representação entre os diferentes membros da comissão. Outros fatores são relevantes e podem interferir decisivamente na interação dos membros; por exemplo, o modo como são indicados os representantes dos alunos, docentes e técnicos. Por isso, também chamam a atenção os dados relativos à forma de indicação dos membros da CPA: em 72,5% das IES estudadas, não há qualquer menção à forma de indicação dos membros que irão compor a CPA; em apenas 5,5% das IES menciona-se a indicação exclusivamente feita pelos pares; em 11,0% a indicação é mista (alguns membros são escolhidos pelos pares e outros, indicados pela direção da IES); e em 11% a indicação é feita exclusivamente pela direção.

Sabe-se que as normas legais e as orientações emitidas pela CONAES e pelo INEP, as quais regem o trabalho da CPA, facultam às IES decidir como será feita a indicação dos membros, não havendo obrigatoriedade de indicação pelos pares. No entanto, soa como algo preocupante defender-se uma concepção de avaliação democrática, participativa, transparente, e ao mesmo tempo não definir as condições para que esses requisitos de fato se concretizem. Aliás, o fato de 72,5% nem sequer mencionarem a forma de indicação pode ser indício de que esse aspecto nem está sendo cogitado como elemento importante.

A participação democrática não pode estar apenas em alguns momentos do processo avaliativo, mas deve permear as concepções, as políticas e as práticas de todos os envolvidos e em todas as etapas. Por isso, seria plausível que a indicação fosse feita depois de ouvidos os

pares, resguardado o direito dos dirigentes máximos de emitirem documento de constituição da CPA, como prevê a Lei do SINAES.

Ser escolhido pelos pares, para representá-los, é um importante fator (dentre outros) que contribui para a legitimidade da representação dos membros da CPA em relação aos respectivos segmentos. Uma legitimidade que é também exigência ética, como orienta a CONAES (MEC, 2004, p. 5): “(...) exigência ética que convoca todos os membros da comunidade acadêmica de educação superior (...) a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas e éticas das distintas categoria”. Mas, poder-se-ia questionar: Ao ser escolhido por dirigentes da IES, quem e que interesses o membro da CPA representará? A indicação pelos dirigentes pode interferir de algum modo na autonomia dessa representação? A indicação pode se tornar fator de desequilíbrio de poderes na composição da CPA?

Discutindo o processo de escolha dos membros da CPA em duas instituições federais, Silva e Gomes (2011, p. 586) alertam para o prejuízo à autonomia da Comissão e para outros aspectos negativos decorrentes da prática verticalizada de escolha por indicação, ou seja, a imagem da avaliação associada à punição, a ausência de participação dos segmentos acadêmicos no processo avaliativo e o enfraquecimento do debate sobre a realidade daquelas IFES:

(...) percebe-se que não ocorreu, nos espaços institucionais pesquisados, um processo político mais aberto e consistente que propiciasse aos segmentos da comunidade acadêmica definir procedimentos para assegurar a autonomia da CPA em relação às reitorias e as pró-reitorias (...). É possível inferir, a partir dos dados, que a auto-avaliação não vem sendo implementada em perspectiva horizontal. Ao contrário, predominou uma prática de verticalização, e isso tem contribuído para que membros da comunidade acadêmica visualizem a avaliação pela dimensão punitiva, constituindo-se umas das maiores fragilidades da CPA no âmbito do SINAES.

(...) o processo de escolha dos membros das CPA tem se dado predominantemente por indicação, seja da reitoria ou dos diretores dos centros acadêmicos, o que pode contribuir para a falta de participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo, assim como pode colaborar para a ausência de um debate mais profundo e articulado sobre as principais questões e problemas que marcam a vida (missão, princípios e organização) das universidades estudadas.

Essa ausência de participação a que se referem os autores vai de encontro ao princípio da globalidade, que inclui também o sentido da ampla e organizada participação dos sujeitos, defendido por Dias Sobrinho (2003, p. 116): “Todos os membros da comunidade interna e, quando na forma pertinente, todos os atores da comunidade externa, são reconhecidos como sujeitos da avaliação”. E somente através de ampla participação, defende Ristoff (2011, p.

49), é que se pode criar a cultura de avaliação, da qual a CPA é instrumento poderoso; em outras palavras, a CPA está a serviço do fortalecimento da cultura de avaliação.

No que diz respeito à organização e planejamento da CPA, considerou-se o aspecto da publicidade dos documentos da IES (PDI, RAI, Regimento Interno...) e do funcionamento da CPA. Foram encontradas as informações abaixo:

Quadro 13 – Organização e planejamento da CPA

Categorias	Percentuais	IES
Disponibilizam todos os RAIs do triênio	55,5%	A, B, C, D, E, F, H, M, N, Q
Disponibilizam regimento interno da CPA	22,2%	A, C, H, O
Não disponibilizam o RAI integral do triênio em página da CPA ou institucional	22,2%	G, I, J, K
Não disponibilizam o PDI em página da CPA ou institucional	61,0%	F, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R
Não possui página da CPA	5,5%	P

Fonte: Elaborado pelo autor.

A concepção de avaliação institucional presente no SINAES pressupõe que todos os atos a ela relacionados sejam públicos, visto que se pretende a participação ampla de toda a comunidade acadêmica e, inclusive, da comunidade externa, podendo esta ser representada ora por instituições da sociedade civil organizada, ora por egressos; é prática também entre as IES fazer com que essa representação seja exercida por empresas nas quais atuam egressos da instituição. Para alcançar essa abrangente participação, é essencial o trabalho da sensibilização da comunidade acadêmica durante a etapa de preparação da avaliação interna; a sensibilização deve envolver os segmentos acadêmicos ao longo de todo o processo avaliativo (não apenas em algumas fases) e deve ser promovida com o uso de estratégias variadas, conforme orientações emitidas pela CONAES (MEC, 2004, p. 14-15):

A sensibilização, no processo de auto-avaliação, busca o envolvimento da comunidade acadêmica na elaboração e no desenvolvimento da proposta avaliativa por meio da realização de reuniões, palestras, seminários, entre outros. Esta sensibilização deve estar presente tanto nos momentos iniciais quanto na continuidade das ações avaliativas.

Já no IAIE 2014, que subsidiou as visitas *in loco* ocorridas nas IES selecionadas, um dos indicadores (o de número 1.3) prevê que seja observada a participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo²⁷. O critério para a atribuição dos conceitos é o seguinte: conceito 1 corresponde a não existe; 2, insuficiente; 3, suficiente; 4, muito boa; e 5, excelente. Percebe-se aqui a necessidade de interpretação subjetiva, por parte do avaliador, para distinguir alguns critérios entre si, por exemplo, distinguir “muito boa” de “excelente”²⁸.

Todas essas IES, por sua vez, ressaltaram em seus RAIs que os segmentos envolvidos participaram do processo avaliativo sobretudo respondendo questionários, participando de rodas de conversa, seminários, entrevistas... Todas enfatizaram que os resultados das avaliações servem como subsídios para a implementação de melhorias nas variadas dimensões institucionais.

Por tudo o que foi dito até aqui (importância da participação dos segmentos, da fase de sensibilização), não parece razoável os resultados de tais avaliações, consignados nos RAIs, não estarem amplamente disponibilizados para a comunidade interna e externa. E, na era das tecnologias da informação e comunicação, também não faz sentido disponibilizá-los apenas em cópias impressas na biblioteca da IES ou nas coordenações de curso. (A menos que a avaliação esteja sendo objeto de trabalho acadêmico desenvolvido por parte de algum estudante ou docente, é pouco provável que tais documentos disponíveis apenas fisicamente nesses locais despertem a atenção de estudantes, docentes e técnicos administrativos. E certamente não estarão acessíveis à sociedade.)

Importante notar que uma das IES pesquisadas neste trabalho teve que assumir protocolo de compromisso com o MEC por, entre outros motivos, não disponibilizar informações da avaliação institucional em sua página eletrônica. No parecer do Conselho Nacional de Educação acerca do ato regulatório dessa IES, citando trecho do relatório de avaliação *in loco*, relata o conselheiro:

²⁷ O IAIE 2014 não é explícito sobre a necessidade participação da sociedade civil; no instrumento atual, vigente desde 2017, foi explicitada como necessária essa participação.

²⁸ No IAIE 2017, essa distinção se tornou menos subjetivo, visto que os critérios de análise foram distribuídos de forma aditiva: “Assim, os conceitos 1 e 2 apresentam ausências relativas ao critério de análise do conceito 3, em torno do qual se caracteriza a suficiência no tocante a cada objeto de avaliação. O conceito 4 apresenta critérios aditivos em relação ao conceito 3, e o mesmo ocorre com o conceito 5, em relação ao 4.” (cf. NOTA TÉCNICA Nº 16/2017/CGACGIES/DAES)

As informações do relatório não estão disponíveis para a comunidade acadêmica nos principais mecanismos de divulgação da IES. Somente na própria estrutura física da CPA. Foi informado a esta comissão que arquivos com os relatórios serão postados no portal da IES (...). (CNE/CES N° XX²⁹)

Resta provado, dessa forma, que a publicidade dos atos institucionais não se configura como mera orientação dos órgãos regulatórios, mas como uma necessidade que condiciona o tipo de participação das comunidades interna e externa, e que se coaduna com a concepção de avaliação presente no SINAES e com os valores que lhe são subjacentes.

Acrescente-se também o seguinte: visto que a essência da avaliação interna está ligada ao acompanhamento e avaliação do PDI, a transparência do processo avaliativo dependerá de que todos os documentos necessários ao conhecimento institucional estejam também publicados nas páginas eletrônicas das IES, tais como PDI, PPI, PPC, regimentos internos da CPA. Aliás, a divulgação de muitos desses documentos para todos os membros da comunidade acadêmica é condição *sine qua non* para o alcance da excelência acadêmica tão propalada e buscada pelas IES. Sem conhecer com profundidade a dinâmica da própria instituição, é pouco provável que docentes, estudantes e técnicos contribuam da maneira adequada e necessária para o crescimento da IES.

Se representa alento o fato de 89% das IES selecionadas disponibilizarem ao menos o RAI integral do triênio 2015-2017, possibilitando inclusive a presente investigação, causam estranhamento outros dados encontrados: pouco mais da metade (55,5%) das IES disponibilizam os RAIs parciais (2015 e 2016) junto com o RAI integral (2017); apenas 22,2% publicaram regimento interno da CPA, um documento relativamente simples e que não oferece qualquer risco para a instituição, do ponto de vista jurídico ou de competição no mercado, por exemplo; 22,2% também não disponibilizaram o RAI integral 2015-2017 em página da CPA ou em outro local da página eletrônica institucional (o RAI integral de duas IES só foram localizados por meio de busca no site Google). Ainda mais preocupantes estes dados: 61,0% das IES não disponibilizam o PDI em sua página institucional e uma das IES (5,5%) não disponibiliza qualquer informação da CPA em sítio eletrônico.

Na leitura dos RAIs empreendida neste estudo, chamou a atenção a justificativa que uma das IES apresentou para não disponibilizar relatórios completos e outros documentos na sua página eletrônica: o receio de expor as fragilidades da IES, as quais poderiam ser utilizadas por pessoas mal-intencionadas em prejuízo da instituição. Essa justificativa parece

²⁹ Serão omitidas as referências do documento para se evitar a identificação da IES.

fortemente influenciada pelo elemento competitivo de mercado que influencia o campo da educação privada. Assim, a educação passa a ser tratada como um produto de uma empresa que precisa disputar parcelas do mercado consumidor, em detrimento de outras dimensões da educação a serem consideradas (educação como bem público e direito social, por exemplo). Neste momento, passa a valer a máxima de que “o segredo é a alma do negócio”, segredo que pode estar relacionado a aspectos positivos (diferenciais, patentes...) ou a aspectos sensíveis (fragilidades, limitações...) de uma instituição.

A publicidade dos documentos institucionais ligados de alguma forma ao processo avaliativo favorece enormemente a inclusão, o diálogo e a deliberação, preconizados no modelo proposto por House e Howe. Só podem ser considerados incluídos no processo avaliativo os interessados que dispõem de informações sólidas, consistentes, acerca do que está sendo avaliado, até mesmo para que se possa verificar a presença ou exclusão dos seus interesses, se eles estão ou não representados, se as informações ali prestadas são válidas, confiáveis, não enviesadas. Se tais informações não estão acessíveis a todos os interessados, ficam prejudicadas as condições exigidas para a inclusão, o diálogo e a deliberação fundamentada:

Es bastante fácil ver que los evaluadores deben tener en cuenta todos los aspectos de los datos, diversos tipos de datos y cómo los reflejen los análisis. Hay que considerar con detenimiento los resultados de la evaluación y deliberar sobre ellos. (...) El problema se complica cuando participan activamente muchos grupos interesados. (House; Howe, 2001, p. 188)

Uma outra informação relevante, colhida nos documentos analisados, diz respeito não à publicidade dos documentos institucionais, mas à qualidade e estrutura dos RAIs: 22,2% deles (das IES B, F, M, N) não seguem a estrutura recomendada pela Nota Técnica 065 e três desses relatórios nem fazem menção a ela, ou seja, parecem estar vinculados a estágio anterior ao atual estágio de implementação do SINAES, desconhecendo orientações vigentes dos órgãos reguladores.

Por fim, como já explicitado no capítulo referente ao percurso metodológico desta pesquisa, causa impacto fortemente negativo o fato de que uma IES credenciada como centro universitário no último triênio com conceito máximo (5) não divulgue, em sua página eletrônica, qualquer tipo de documento: PDI, PPI, RAI, PPC. Em todos os menus nos quais deveriam estar, aparece unicamente a expressão “Página em construção”.

5.1.2 *Concepção de avaliação interna*

A concepção de avaliação defendida em todos os RAIs analisados (seja como definição explícita do que se entende por avaliação, seja na apresentação dos objetivos a serem alcançados com o trabalho da CPA, seja como elemento apreendido nas práticas descritas nos documentos) aparece alinhada à concepção original do SINAES, isto é: avaliação formativa, contínua, permanente, global, sistemática, diagnóstica, cíclica, participativa e como prestação de contas à sociedade, com a finalidade de propor caminhos, metas e estratégias para a IES, com vistas à melhoria da qualidade institucional, subsidiando os processos de planejamento e tomada de decisão. De modo geral, umas mais, outras menos, todas se aproximam dessa ideia de avaliação, que não tem um fim em si mesma, mas está a serviço da mudança e da correção dos rumos da instituição.

Importante notar, entretanto, que postular esse tipo de avaliação e de fato praticá-la, institucionalizá-la, são coisas distintas. Às vezes, as políticas e práticas institucionais contradizem o que se teoriza acerca da avaliação nos documentos (PDI, RAI, RI). E podemos apresentar dois exemplos importantes.

O primeiro diz respeito à participação dos diferentes segmentos acadêmicos: em muitos casos, está restrita ao preenchimento de questionários eletrônicos; em todos os outros momentos do processo os segmentos podem estar ausentes ou invisibilizados, intencionalmente invisibilizados. Participar com efetividade presume estar incluído nos processos de planejamento da avaliação interna, na definição da metodologia a ser adotada, na discussão sobre o que avaliar nos questionários, na análise dos dados coletados, na discussão dos resultados obtidos, no acompanhamento das ações sugeridas pela CPA e implementadas pelas instâncias gestoras. Enfim, a participação de algum segmento não pode ficar restrita a certas etapas, por qualquer que seja o motivo (evitar questionamentos, expor fragilidades institucionais).

Poder-se-ia argumentar que a presença de representantes dos diferentes segmentos na composição da CPA já seria garantia suficiente da inclusão dos respectivos interesses. Porém, sabe-se que essa representação pode ser meramente simbólica, não efetiva e sem legitimidade perante o segmento. Então, a presença desses membros não é condição suficiente para que se

fale em uma prática efetivamente participativa e democrática em determinada IES, sendo indispensável considerar outros elementos constitutivos dessa democracia que se almeja.

O segundo exemplo refere-se à articulação entre avaliação, planejamento e gestão nas IES. É necessário que a proposta de uma avaliação que utilize seus resultados para subsidiar o replanejamento da IES, a definição de novas metas e estratégias, além da tomada de decisão a partir do que foi demandado pela comunidade acadêmica, permeie as políticas e práticas institucionais, e influencie o caminho metodológico a ser trilhado pela CPA.

Na análise deste indicador, chamou a atenção o fato de que, na IES G, é dada forte ênfase aos princípios que regem os trabalhos de avaliação interna ali desenvolvidos, e merece relevo a integração entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, esta iniciando a partir daquela, com intenção diagnóstica, formativa e somativa, e num processo em que todos se avaliam. A CPA defende que a cultura avaliativa inicie com o olhar para a avaliação da aprendizagem.

5.1.3 Metodologia adotada pela CPA

Na busca por dados referentes à metodologia de trabalho adotada pela CPA, o olhar deste estudo estava voltado a elementos que evidenciassem uma prática alinhada à concepção de avaliação defendida pelas IES selecionadas, em seus documentos institucionais, ou seja, uma metodologia que propiciasse ampla participação dos diversos segmentos ao longo do processo avaliativo, com finalidade formativa, pedagógica, capaz de promover um amplo debate sobre as variadas dimensões da IES. Foram observados aspectos como a abrangência da descrição metodológica, a variedade de instrumentos utilizados para produção/levantamento de dados institucionais, os momentos do processo avaliativo nos quais tomam parte os diversos segmentos acadêmicos (não apenas os membros representantes na CPA) e a evolução da participação desses mesmos segmentos ao longo do triênio 2015 a 2017.

Por sua vez, a possível articulação entre avaliação, planejamento e gestão será verificada posteriormente, em indicadores mais específicos.

Conforme a metodologia descrita, foi possível classificar as IES em três grupos:

Quadro 14 – Descrição da metodologia de avaliação interna

Categorias	Percentuais	IES
Descrição ampliada da metodologia	61,1%	A, B, C, D, G, J, K, M, P, Q, R
Descrição reduzida da metodologia	33,3%	E, F, H, I, L, O
Sem referências à metodologia	5,5%	N

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro grupo refere-se àquelas IES que mencionam com mais detalhes as etapas do percurso metodológico da avaliação conduzida pela CPA, o que inclui planejamento, sensibilização, elaboração e aplicação de instrumentos, análise e discussão dos dados, emissão de relatórios, divulgação, sugestão de melhorias, definição de metas e estratégias institucionais, balanço crítico. Não significa que todas essas IES relatem as etapas exatamente da mesma forma ou com as mesmas palavras, mas há forte semelhança entre os processos descritos.

O segundo grupo é composto pelas instituições cujos documentos enfatizam a coleta e tabulação de dados, a construção de gráficos e a divulgação dos resultados; é muito provável que a metodologia por elas praticada englobe outros momentos, porém eles não foram explicitados. E o último grupo é constituído por uma única IES, cujos documentos não explicitam aspectos relevantes da metodologia avaliativa.

É relevante o fato de que quase 95% das IES atendem à recomendação da Nota Técnica 065 (MEC, 2014b), que orienta quanto à elaboração do relatório de avaliação interna, e incluem a descrição da metodologia utilizada no processo avaliativo. Isso é importante porque nos permite comparar teoria e prática de avaliação: como já anotamos anteriormente, não basta defender uma avaliação formativa, participativa, global, sistemática, sem garantir que a avaliação interna traduza essa concepção em práticas avaliativas coerentes com o que se postula. Ademais, note-se ainda que os elementos que compõem tal metodologia precisam ser coerentes entre si, isto é, os diversos momentos da prática não podem se contradizer. Para ficar mais claro o que se afirma aqui: talvez não seja plenamente participativa, inclusiva, democrática uma avaliação que limite o envolvimento dos diferentes segmentos a responder questionários eletrônicos; que não discuta o sentido dos próprios instrumentos utilizados; que não diversifique os processos de escuta; que não discuta os dados

obtidos e não os submeta a olhares e análises de distintos interessados; que não delibere coletivamente sobre as prioridades, metas e estratégias institucionais a partir dos resultados obtidos na avaliação.

Por isso, buscamos outros dados que pudessem contribuir na análise dessa coerência interna da metodologia adotada, os quais estão sintetizados na tabela abaixo:

Quadro 15 – Aspectos da metodologia de avaliação interna

Categorias	Percentuais	IES
Listam instrumentos de coleta variados	33,3%	A, D, G, J, O, P
Evidenciam a evolução da participação dos segmentos ao longo do triênio	22,2%	C, E, G, O
Enfatizam ampla participação dos segmentos já no planejamento da avaliação	16,7%	D, Q, R
Enfatizam participação dos segmentos apenas na resposta aos questionários	38,9%	B, D, E, F, H, I, O
Explicitam momentos de discussão dos dados com os segmentos	16,7%	G, K, M

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados acima alertam para possíveis contradições entre elementos internos da metodologia descrita nos documentos analisados. Embora quase dois terços das IES façam uma descrição mais ampliada do percurso metodológico e suas etapas, apenas um terço do conjunto das instituições selecionadas descreve a utilização de instrumentos de coleta de dados variados; as demais parecem limitar-se ao uso de questionários (impressos ou eletrônicos); algumas acrescentam a análise de documentos. Se se quer um conhecimento mais amplo e fundamentado da IES, pareceria natural coletar dados a partir de fontes diversificadas, ainda mais quando a avaliação interna deve, inicialmente, balizar-se pelo acompanhamento do PDI. Também pareceria bastante recomendável a utilização de instrumentos e técnicas com viés mais qualitativo (entrevistas, rodas de diálogo, seminários, por exemplo), combinados a dados quantitativos, possibilitando confrontação, triangulação, esclarecimento de dúvidas sobre os dados e sobre os verdadeiros interesses dos grupos envolvidos. Esse momento do diálogo permite a descoberta desses interesses, como preconizam House e Howe (2011, p. 143-144):

El descubrimiento de los intereses auténticos es un importante cometido de la interacción dialógica. Los evaluadores no pueden dar por supuestos los intereses de cada una de las partes. Quizá se equivoquen los evaluadores. Es preferible hacer que los interesados participen en distintos tipos de diálogos. Es posible que, a través del diálogo y la deliberación, los interesados modifiquen su postura acerca de cuáles sean sus intereses. Tras examinar los descubrimientos y razonar y discutir con los demás, pueden ver que sus intereses son diferentes de los que tenían al principio.

Observe-se igualmente que apenas 22,2% dos documentos apresentam dados que ajudam a verificar de que modo tem evoluído a participação dos segmentos acadêmicos e externos no processo de avaliação (embora não se esteja entrando, neste momento, na discussão do mérito sobre que tipo de participação é essa, qual a qualidade desse envolvimento). Visto que a quase totalidade das IES preconiza a importância de que a avaliação seja amplamente participativa, como afirmado anteriormente neste estudo, seria natural a preocupação em apresentar dados que demonstrassem o empenho da CPA e da IES como um todo em propiciar o crescimento dessa participação, em várias etapas do processo.

E, quando os números permitem avançar na discussão da qualidade e do tipo de participação, vê-se que é reduzido o percentual de envolvimento de estudantes, docentes, técnicos administrativos em etapas do processo que não sejam responder a questionários: somente 16,7% explicitam participação desses segmentos já desde o planejamento da avaliação interna ou em momentos de discussão dos resultados obtidos; e considerável é o percentual de documentos (38,9%) que revelam estratégias metodológicas utilizadas pelas CPAs que praticamente limitam o envolvimento dos atores institucionais (estudantes, docentes, técnicos) à consulta por meio de questionários.

Algumas particularidades merecem destaque na análise deste item, pois revelam avanço muito positivo na implementação do SINAES: existem IES que estão indo além do mínimo exigido na legislação, nas orientações normativas, indicando (ainda que de forma embrionária em algumas delas) o amadurecimento do processo avaliativo, não apenas preocupado com o cumprimento de obrigações burocráticas, caminhado para a paulatina consolidação de uma cultura avaliativa, tão desejada no âmbito do SINAES.

Nota-se que, no RAI de algumas IES, foi dada especial atenção à descrição dos aspectos metodológicos, a qual é feita com muitos detalhes; em uma delas (C), registra-se que os instrumentos variam conforme as dimensões que estão sendo avaliadas: para missão

institucional, analisam-se documentos e são feitas reuniões com docentes e funcionários; para avaliar políticas institucionais, usam-se questionários, reuniões de colegiado, pesquisa de mercado, relatórios, entrevistas; em outros indicadores, os instrumentos são dados questionários eletrônicos, relatórios dos setores, pesquisa de satisfação. Outra IES (R) explica que o trabalho de sensibilização ali desenvolvido tem forte apelo visual e é realizado amplamente, para legitimar o processo e possibilitar a idoneidade dos resultados, e já no trabalho de sensibilização é feita uma parte da prestação de contas à comunidade sobre as conquistas da CPA.

Uma terceira IES (G) afirma que a escuta da sociedade civil é feita de maneira integrada pela ouvidoria, pela CPA e pelo setor de marketing institucional; mais uma vez, uma característica que parece ser muito presente no campo da educação superior privada: a preocupação com o marketing, na lógica do controle pelo mercado, pois a imagem que a IES tem no mercado é decisiva para a captação de estudantes, num cenário de enorme concorrência, dada a expansão do setor nos últimos anos.

Neste ponto específico, vale salientar que o marketing institucional é até favorecido pela presença, no SINAES, dos índices: IGC, CPC, CC, IDD, além da nota do ENADE. Contudo, a introdução desses índices, em 2008, causou forte polêmica, como já observado anteriormente, no capítulo que sintetiza os quinze anos de existência desse Sistema de Avaliação: ainda que se argumente que não houve a intenção de produzir ranqueamento entre cursos e IES, a verdade é que os índices facilmente podem ser utilizados para essa finalidade ou então para favorecer campanhas publicitárias a partir desses números, campanhas que pela própria natureza não irão promover uma discussão mais aprofundada sobre o processo avaliativo como um todo, ficando limitadas ao aspecto somativo da avaliação, como se os índices fossem sinônimo de qualidade, blindando as instituições. Entretanto, são campanhas que podem se tornar atraentes e eficazes, porque voltadas para o público externo.

Andrade *et al.* (2017), investigando exatamente o uso de índices de avaliação como argumento de qualidade das instituições de educação superior, apresentaram o seguinte resultado: quase 30% das IES pernambucanas do setor privado fizeram (até aquele momento da pesquisa, no ano de 2017) algum tipo de marketing institucional a partir dos índices de avaliação da educação superior, na tentativa de convencer o público-alvo, isto é, os futuros alunos em potencial. Os autores ainda listaram vários exemplos de frases utilizadas nas campanhas publicitárias, as quais em geral possuíam duas características em comum:

imprecisão das informações divulgadas e uso do argumento de autoridade, recorrendo-se ao prestígio das instituições responsáveis pelas avaliações.

Outro problema grave decorrente da utilização dos índices é que podem induzir ao erro de interpretação, quando levam a comparações de IES que, na verdade, não deveriam ser comparadas, dadas as enormes distinções existentes entre elas. Preocupa a divulgação de uma ideia equivocada de homogeneização das IES, como se todas pertencessem a um único grupo, com características idênticas, especialmente no tocante ao porte, à quantidade de alunos e cursos, à titulação e regime de trabalho do corpo docente, ao impacto no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, à qualidade da formação de recursos humanos; dentre outros.

A utilização de índices no processo de avaliação pode provocar também a supervalorização do aspecto somativo da avaliação, direcionado ao público externo às IES, em detrimento do caráter formativo, que mobiliza sobretudo o público interno e contribui para o estabelecimento da cultura de avaliação, preconizada pelo SINAES.

5.1.4 *Articulação entre avaliação interna e avaliação externa*

O SINAES prescreve que, “Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*” (Art. 3º, § 2º), e ambas (avaliação interna e externa) deverão estar interligadas, entrelaçadas, articuladas, sendo “... realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plena liberdade de expressão e busca de rigor e de justiça” (BRASIL, 2004).

Em decorrências dessa diretriz apresentada pela CONAES, durante o processo de credenciamento das IES os RAIs subsidiam os trabalhos dos avaliadores externos durante as visitas *in loco*, o que é compreensível, visto que será muito útil, para aquele que está de fora, saber de antemão como a IES se vê e reconhece as atividades ali desenvolvidas no campo da educação superior; é também o momento de perceber um pouco da dinâmica de interrelações que ocorrem neste espaço, o que depois será confrontado com os encontros com representantes de estudantes, professores, funcionários do corpo técnico, além de gestores, coordenadores de curso, coordenadores de áreas específicos, além do encontro com a CPA, normalmente um dos primeiros que acontecem durante os dias de avaliação e conforme

agenda previamente acordada entre avaliadores externos e dirigentes da IES, nos dias que antecedem a visita.

E nesse processo de recredenciamento, a qualidade do RI também é verificada, e o IAIE de 2014 instrui sobre o modelo que se espera encontrar nesse relato, que será avaliado em indicador específico do Eixo 1, dimensão 8 (Planejamento e Avaliação Institucional). Vejamos:

O Relato Institucional é uma inovação na concepção deste instrumento. Ele será avaliado no Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional). Assim, consiste em um documento que deve ser organizado da seguinte forma: (a) relato avaliativo do PDI; (b) síntese histórica dos resultados dos processos **avaliativos internos e externos** (grifo nosso) da IES; e (c) síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações. (MEC, 2014a, Item 4, p. 2)

É de se esperar também que a CPA, em momento posterior, tenha acesso ao relatório de avaliação externa para conhecer qual a percepção que os avaliadores externos tiveram do trabalho desenvolvido internamente. O olhar externo tem a função de validar ou não a ação interna que vem sendo desenvolvida, e isso fica registrado nesse documento. O acesso aos relatórios externos pela CPA é até indispensável que ocorra, caso ela deseje realizar uma meta-avaliação consistente para aprimorar, no futuro, o seu planejamento de ações: “O exame ‘de fora para dentro’ pode corrigir eventuais erros de percepção produzidos pela dos agentes internos, muitas vezes acostumados, acriticamente, às rotinas e, mesmo, aos interesses corporativos” (MEC, 2004). Mas não apenas para isso. Os resultados ali consignados e resultantes da visita *in loco* deverão ser objeto de análise e discussão interna da IES e subsidiarão a redefinição de ações, metas e estratégias da IES, bem como a construção do plano de melhorias e de gestão a ser sugerido pela CPA. Enfim, articulação entre avaliação interna e avaliação externa sugere movimentos de via dupla, sugere reciprocidade de olhares e contribuições de parte a parte.

Desse modo, a busca e a análise dos dados referentes a tal articulação tiveram como objetivo, nesta pesquisa, verificar se as informações dos avaliadores externos são de conhecimento da CPA, se há discussão dos relatórios de visita *in loco* e se os resultados de avaliações externas ajudam a IES a se conhecer, sendo incluídos no RAI e subsidiando ações de melhorias. Os dados obtidos são apresentados abaixo:

Quadro 16 – Articulação avaliação interna e externa

Categorias	Percentuais	IES
Documentos apresentam resultados da avaliação externa (índices)	22,2%	A, J, O, P
Documentos apresentam trechos com discussão dos relatórios de visitas <i>in loco</i>	5,5%	G
Documentos explicitam ações de melhorias específicas resultantes da avaliação externa	0,0%	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados sinalizam para uma possível fragilidade a ser analisada com mais cuidado pelas CPAs das IES pesquisadas: são baixos os índices percentuais nesses indicadores, o que sugere o aproveitamento insuficiente, por parte da IES ou pelo menos de suas CPAs, das contribuições dadas pelos avaliadores externos. No primeiro indicador acima, nem se está exigindo análise ou conhecimento profundo dos resultados externos, mas apenas a lista dos índices obtidos por ocasião dos atos regulatórios, após realizadas as visitas externas, e os índices obtidos no ENADE.

Por sua vez, o segundo indicador evidencia uma etapa mais amadurecida do aproveitamento de resultados externos, visto que pressupõe não apenas o conhecimento, mas a discussão da apreciação feita pelos especialistas externos; porém, apenas uma IES demonstra explicitamente que foi realizada a discussão. Aqui é possível supor que um dos argumentos a serem usados para justificar a ausência de trechos de relatórios externos seja o caráter confidencial dos dados, com informações estratégicas que devem ser mantidas em sigilo para não prejudicar, de algum modo, a IES. Não parece plausível tal argumento, visto que não se está sugerindo divulgação completa e integral dos relatórios. O fato é que não há evidências de um mínimo de divulgação e discussão, nem mesmo internamente à IES, desses relatórios na quase totalidade das IES selecionadas, seja de partes desses documentos, seja de seu conteúdo integral.

Por fim, o terceiro indicador verificou se há descrição de ações de melhorias decorrentes especificamente dos resultados das avaliações externas, após discussão dos relatórios de visita *in loco*. O resultado é que nos planos de melhorias e de gestão presentes nos RAIs e outros documentos analisados não há essa indicação específica, em nenhuma das

IES, embora seja possível supor facilmente que essas melhorias possam ocorrer, ainda que não estejam consignadas por escrito nos documentos institucionais que foram objeto de estudo nesta pesquisa.

Despertou nossa atenção o RI da IES J, pela qualidade de sua construção, pelo alinhamento ao modelo sugerido no IAIE 2014 e por apresentar os conceitos institucionais obtidos nas avaliações externas, inclusive com os índices obtidos por dimensão, durante as visitas *in loco* para os atos autorizativos dos cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento); são indícios de relevante grau de amadurecimento do processo avaliativo nessa IES, do ponto de vista teórico e de conhecimento da normatização vigente no país. Lamenta-se, apenas, que esse RI não foi disponibilizado pela IES em sua página eletrônica, tendo sido obtido por meio de site de busca (Google).

5.1.5 Articulação entre avaliação interna e PDI

O presente quesito explicita uma vinculação muito forte com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é analisar aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão da IES. Quanto a tais aspectos, os achados desta investigação encontram-se sintetizados abaixo, em dois indicadores:

Quadro 17 – Articulação avaliação interna e PDI

Categorias	Percentuais	IES
Documentos mencionam articulação entre avaliação interna e PDI	94,5%	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N, O, P, Q, R.
Documentos apresentam evidências da articulação entre avaliação interna e planejamento institucional	27,8%	A, G, J, K, O

Fonte: Elaborado pelo autor.

Um dado importante, que pode ser interpretado como avanço da implementação do SINAES após 15 anos de vigência, é o fato de que a quase totalidade das IES pesquisadas (94,5%) mencionam e defendem a necessidade de que os processos avaliativos internos estejam vinculados ao planejamento institucional, para propiciar o desenvolvimento da

efetividade acadêmica preconizada no SINAES. Isso pode indicar, no mínimo, um bom conhecimento teórico da legislação e das orientações normativas relacionadas à avaliação da educação superior do país, por parte de importantes atores institucionais, como os membros da CPA e gestores.

Logo abaixo, resumimos e destacamos algumas menções feitas à articulação entre avaliação interna e planejamento institucional, e como isso foi percebido pelas IES, nos documentos analisados:

- mapeamento de dificuldades, problemas, conquistas e avanços como forma de corrigir percursos e realimentar o crescimento;
- serve como guia de comparação entre o que foi planejado e o que foi alcançado;
- uso dos resultados para orientar a eficácia e efetividade acadêmica e social da IES, suas políticas e sua gestão, por meio do autoconhecimento;
- a autoavaliação está articulada ao PDI e repercute na gestão da IES;
- o PDI é fruto dos resultados das avaliações realizadas pela CPA;
- a construção do PDI foi feita a partir dos processos avaliativos anteriores, e o RAI toma como base o PDI, havendo uma continuidade, desde 2004, na definição de objetivos, metas e ações do PDI a partir da avaliação institucional;
- a autoavaliação retroalimenta o planejamento estratégico da IES, consubstanciado no PDI, com revisão de metas, estratégias, projetos e políticas da IES;
- a avaliação interna verifica a efetiva implementação do PDI.

Todavia, há ainda uma provável lacuna a ser preenchida: é urgente que as práticas avaliativas tornem evidente sua relação com o (re)planejamento institucional; falta explicitar, nos documentos analisados de boa parte das IES pesquisadas, as ações, as estratégias, os procedimentos decorrentes da articulação entre avaliação interna e PDI, e dados que mostrem o que foi planejado e o que foi efetivamente alcançado. Somente 27,8% das IES mostram esses tipos de evidências em seus documentos, de maneira mais consistente e objetiva.

Dentre essas poucas instituições que mostraram evidências, foram notadas as seguintes particularidades, que se configuram como bons exemplos do que pode ser realizado para estreitar os laços entre os processos de avaliação e planejamento: na IES G, foi bastante reforçada a articulação entre PDI e autoavaliação, e o PDI teria sido construído por um processo democrático; já no RAI da IES K, no item desenvolvimento, há um longo quadro

apresentando, para cada um dos cinco eixos: objetivos do projeto, ações realizadas, resultados alcançados (fragilidades e potencialidades); há também uma análise dos resultados pela CPA, ao fim de cada eixo.

De outra parte, foram observados aspectos preocupantes em algumas das demais IES: na IES B, em geral, há pouca ou nenhuma coerência entre o PDI e os dados apontados em forma de fragilidades e potencialidades, algumas ações corretivas não mantêm relação com as fragilidades apontadas; na F, tanto o PDI quanto o RAI integral passam a impressão de que foram construídos de forma separada do atual contexto em que se encontra a avaliação institucional da educação superior no país, no que diz respeito ao seu marco legal; na H, chama a atenção a baixa qualidade do RAI integral, com inúmeros parágrafos repetidos várias vezes, especificamente no Eixo 1, e há indicativo de avaliação institucional realizada burocraticamente, sem lastro na realidade institucional.

5.1.6 Plano de melhorias e de gestão

Encontrar resposta para uma última pergunta justifica a presença deste indicador: a avaliação interna é utilizada como instrumento de gestão nas IES pesquisadas? Os dados encontrados apontam para uma resposta afirmativa a essa questão:

Quadro 18 – Planos de melhoria e de gestão

Categorias	Percentuais	IES
Apresentam sugestões de melhorias a serem realizadas	77,8%	A, B, C, D, E, G, I, J, K, N, O, P, Q, R.
Evidenciam articulação entre as sugestões, o PDI e os dados analisados	5,5%	J
Não explicitam plano de melhorias e de gestão	22,2%	F, H, L, M.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que apenas uma IES evidencia de modo mais consistente a relação entre as ações sugeridas e os dados levantados e analisados a partir do PDI: há explicitação do plano de melhorias, por eixos de avaliação, preparado pelos respectivos setores da IES, com ações implementadas no triênio 2015-2017, em consonância com o PDI 2013-2017.

Nas demais instituições, o cenário é variado, mas com características em comum: são apresentadas ações corretivas sugeridas pela CPA, algumas vezes desconexas com as fragilidades apontadas ou sem qualquer referência a objetivos, metas e estratégias do PDI; as propostas estão mais vinculadas aos questionários eletrônicos, sem clara relação com o PDI; em alguns documentos, as propostas estão divididas por eixos ou por dimensões, ou estão relacionadas a fragilidades encontradas; às vezes, as ações vêm acompanhadas de cronograma de execução.

Os resultados acima não surpreendem, uma vez que, no indicador anterior, já se havia notado que é baixo o percentual de IES em que fica mais nítida a articulação entre avaliação interna e planejamento institucional, e como se vê essa articulação nem mesmo está presente em todos os aspectos do processo.

5.2 Repercussão das demandas resultantes da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão das IES

O propósito aqui é tentar responder à seguinte interrogação: Tem havido desenvolvimento institucional a partir dos resultados da avaliação interna? Os indicadores propostos para se chegar ao conhecimento das realidades institucionais são: presença de mecanismos de integração dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão; e implementação de ações efetivas evidenciando a evolução institucional.

O quadro abaixo sintetiza a interrelação de objetivo, questionamento e indicadores delineados:

Quadro 19 – Objetivo específico 2, questionamentos e indicadores

Objetivo Específico 2	Pergunta a Responder	Indicadores Utilizados
Analisar as respostas das instâncias de planejamento e gestão das IES às demandas resultantes da avaliação interna	Tem havido desenvolvimento institucional a partir dos resultados da avaliação interna?	Presença de mecanismos de integração dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão. <hr/> Implementação de ações efetivas evidenciando a evolução institucional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2.1 Integração dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão

Neste momento da busca e análise dos dados, a preocupação era tentar localizar mecanismos concretos e institucionalizados para integração dos resultados avaliativos na redefinição de políticas e práticas de planejamento e gestão. As informações encontradas mostraram que 55,5% das instituições pesquisadas, ou seja, as IES A, B, C, D, E, G, J, K, M, O e Q, utilizam algum tipo de mecanismo que possibilite a avaliação interna encontrar eco nas ações de planejamento e nos processos de tomada de decisão das instâncias gestoras, como se vê na lista abaixo:

- incorporação de indicadores gerados pelo trabalho avaliativo realizado pela CPA às ações de planejamento institucional, como a revisão do PDI;
- definição de investimentos financeiros, pelas instâncias gestoras, a partir de indicadores apresentados nos relatórios da avaliação interna;
- distribuição de ações, metas, estratégias entre as várias instâncias gestoras da IES, em diferentes níveis hierárquicos (setores, unidades), dividindo as responsabilidades acerca das demandas levantadas pela CPA;
- inclusão de representantes da CPA em instâncias colegiadas de cursos, NDEs, conselhos superiores;
- criação de um setor específico, na estrutura hierárquica da IES, para tratar do desenvolvimento institucional, dialogando de forma permanente com a CPA, destacando-se entre suas ações a condução de eventos para revisão do PDI (realização de oficinas, fóruns, reuniões com colegiados e NDEs, divulgação de dados institucionais);
- integração de diferentes instâncias da IES (CPA, NDE, coordenações de cursos, colegiados, Direção) no acompanhamento do uso dos resultados da avaliação interna como ferramenta de gestão, com definição de fluxograma de ações a serem desenvolvidas;
- realização de reuniões anuais para avaliar especificamente o uso dos resultados da avaliação no planejamento e nos processos de gestão; e
- elaboração coletiva do plano de melhorias da IES.

Com base nos dados acima é possível visualizar um cenário positivo de amadurecimento, no âmbito das IES, da relação entre os processos de avaliação institucional e os variados processos e instâncias de (re)planejamento e gestão. Isso indicaria um processo de crescimento e consolidação da cultura de avaliação na IES, por certo em diferentes estágios de desenvolvimento, conforme a realidade e o contexto peculiar de cada faculdade ou centro universitário incluído na amostra utilizada neste estudo. Um cenário no qual as pessoas vão perdendo o medo de avaliar e de serem avaliadas, porque não se pretende punir nem comparar as pessoas por meio de premiação, e a avaliação passa a ser vista como fator determinante para o conhecimento, o desenvolvimento e a efetividade das atividades desenvolvidas nas IES, e também para o autoconhecimento e desenvolvimento pessoa dos diversos atores que compõem a comunidade acadêmica.

5.2.2 Implementação de ações efetivas evidenciando a evolução institucional

Quanto à identificação de ações efetivamente implementadas pelas instâncias gestoras das IES, com evidências da evolução institucional, os achados da pesquisa estão apresentados a seguir:

Quadro 20 – Ações efetivas e evolução institucional

Categorias	Percentuais	IES
Indicam ações implementadas no triênio 2015 a 2017 a partir da avaliação interna	88,9%	A, B, C, D, E, G, H, J, K, L, M, N, O, P, Q, R.
Indicam evolução ao longo do triênio com comparação ano a ano	16,7%	C, E, P.
Apresentam evidências da evolução institucional com dados do PDI	22,2%	D, G, J, O.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que, na quase totalidade das IES selecionadas, há a indicação de ações implementadas de algum modo por instâncias responsáveis por tomada de decisão, em diferentes níveis hierárquicos.

Pode-se argumentar que, sendo a apresentação de plano de melhorias uma exigência explicitada no roteiro de relatório de avaliação interna, emitido pelos órgãos reguladores da educação superior, torna-se fácil compreender esse alto índice. Todavia, pelo conjunto de indicadores utilizados nesta investigação, para compreender de que forma os resultados da avaliação institucional interna repercutem nos processos de planejamento e gestão em Instituições de Educação Superior, e mais, pelos resultados aqui encontrados e analisados anteriormente, vê-se que não se trata apenas de um cumprimento burocrático, estéril, sem significado no contexto das IES, mas um avanço relevante para elas, dentro do marco regulatório do SINAES: há importantes indícios de que os resultados da avaliação interna estão sendo utilizados, de algum modo, como instrumento para a gestão.

Trata-se de um avanço conquistado paulatinamente, com enormes esforços empreendidos, sobretudo por estudantes, docentes, técnicos e membros da sociedade civil que integram as CPAs, com atuação muitas vezes voluntária, sem remuneração específica para o exercício de tal função (o que precisa mudar e entrar na pauta de ações a serem empreendidas urgentemente, em muitas IES, se se pretende consolidar cada vez mais o processo de avaliação interna; é claro, com mecanismos de remuneração que não comprometam a independência dos membros da CPA em relação aos dirigentes e gestores institucionais, e sendo mantido o respeito aos princípios éticos da avaliação).

Preocupam, entretanto, os baixos percentuais nos outros dois indicadores, cuja função é apresentar dados sobre a forma de apresentação dessas ações implementadas. O mesmo roteiro para elaboração dos relatórios de avaliação institucional também recomenda que sejam apresentadas evidências da evolução da IES, a partir dos resultados avaliativos internos, verificando o que foi planejado e efetivamente alcançado, e informando avanços e também desafios a serem vencidos no futuro. Apenas 16,7% das IES fornecem dados mais claros sobre a evolução, ano a ano, resultante da integração avaliação/planejamento/gestão; e apenas 22,2% procuram evidenciar o crescimento institucional com dados do PDI.

Mais uma vez, é preciso atentar para o fato de que deve haver forte coerência ao longo do processo avaliativo, do princípio ao fim, em todas as suas etapas, fases, concepções, instrumentos, análises, discussões, planejamento de ações, identificação de resultados, produção de relatórios; e necessário também que, uma vez informada e defendida a utilização dos resultados avaliativos nos processos de planejamento e gestão, essa utilização fique evidente nos documentos, nas políticas e práticas da IES.

5.3 O que dizem os avaliadores externos

Foram localizados, no site do CNE, os pareceres de 13 IES: A, C, F, G, H, J, K, L, M, O, P, Q e R. Em relação à IES A, há uma ressalva: o parecer do CNE não transcreve trechos emitidos pelos avaliadores externos, mas a direção geral da instituição disponibilizou a íntegra do relatório da visita *in loco*, em cópia digital, para utilização neste estudo.

No quadro abaixo, sintetizamos os conceitos atribuídos pelos avaliadores externos para cada IES, nas dimensões e eixos que nos interessam, bem como os comentários emitidos e transcritos nos pareceres, estabelecendo um paralelo com os achados desta pesquisa. Para fazer a comparação entre o conteúdo dos pareceres com os dados desta investigação, verificamos quais aspectos (categorias) seriam positivos e quais seriam negativos, e localizamos cada IES em cada um dos aspectos, para cada indicador.

Quadro 21 – Comparação entre dados da análise de documentos e pareceres do CNE

	Conceitos Atribuídos pelos Avaliadores Externos	Comparação com os Resultados da Análise Documental da Pesquisa
IES A	<p>EIXO 1: 4,0 EIXO 2: 4,0</p> <p>Os avaliadores destacaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os RAIs 2013 a 2015 foram elaborados segundo orientação da CONAES, contemplando as dez dimensões, e foram cotejados com o PDI; - A estrutura administrativa condiz com o descrito no PDI; - Os resultados da autoavaliação têm sido divulgados e usados como subsídios para tomada de decisão e melhorias; - A participação dos segmentos tem aumentado, fruto do trabalho da CPA e em função do incentivo e preocupação dos dirigentes; - É notório o avanço da institucionalização da CPA e da inserção na vida acadêmica da IES, o que foi comprovado na visita às estruturas da IES e nas reuniões com os segmentos internos, com divulgação dos resultados no site da IES. <p>A IES supera o mínimo exigido na DIMENSÃO 1 (ou seja, as propostas do PDI estão sendo implementadas, com funções, órgãos e os sistemas de administração e gestão adequados ao funcionamento dos cursos e da IES; os resultados da avaliação institucional estão sendo usados para revisão do PDI e geram ações acadêmicas e administrativas) e na DIMENSÃO 8 (ou seja, planejamento e avaliação coerentes com o PDI, CPA funcionando com efetiva participação da comunidade interna e externa, há divulgação da análise e dos resultados da autoavaliação para a comunidade acadêmica, e há ações a partir dos resultados da autoavaliação e das avaliações externas).</p>	<p>A IES aparece em 9 de 16 aspectos positivos considerados, e em nenhum dos 11 aspectos negativos elencados, o que se alinha com o conceito 4,0 em cada um dos eixos (vai além do mínimo exigido) e com os comentários dos avaliadores externos.</p>

	Conceitos Atribuídos pelos Avaliadores Externos	Comparação com os Resultados da Análise Documental da Pesquisa
IES C	<p>N EIXO 1: 4,0 EIXO 2: 4,0</p> <p>Não foram transcritos.</p>	<p>A IES aparece em 8 de 16 aspectos positivos considerados, e em 2 dos 11 aspectos negativos elencados, o que se alinha com o conceito 4,0 em cada um dos eixos (vai além do mínimo exigido).</p>
IES F	<p>EIXO 1: 3,0 EIXO 2: 3,0</p> <p>Não foram transcritos. Entretanto, vale ressaltar: o parecer é favorável ao credenciamento, mas o relator indica que muito precisa ser feito em termos de melhoria da qualidade na IES, sugerindo que se faça uma avaliação interna que gere ações nesse sentido.</p>	<p>A IES aparece em 2 de 16 aspectos positivos considerados, e em 8 dos 11 aspectos negativos elencados, o que se alinha com o conceito 3,0 em cada um dos eixos (cumpre o mínimo exigido) e com o comentário do conselheiro relator.</p>
IES G	<p>EIXO 1: 4,2 EIXO 2: 3,9</p> <p>Não foram transcritos comentários.</p>	<p>A IES aparece em 10 de 16 aspectos positivos considerados, e em 2 dos 11 aspectos negativos elencados, o que se alinha com os conceitos 4,2 e 3,9 nos eixos 1 e 2, respectivamente (vai além do mínimo exigido).</p>
IES H	<p>EIXO 1: 4,4 EIXO 2: 4,8</p> <p>Não foram transcritos comentários.</p>	<p>A IES aparece em 4 de 16 aspectos positivos considerados, e em 6 dos 11 aspectos negativos elencados, o que destoa dos conceitos 4,4 e 4,8 nos eixos 1 e 2, respectivamente (vai além do mínimo exigido).</p>

	Conceitos Atribuídos pelos Avaliadores Externos	Comparação com os Resultados da Análise Documental da Pesquisa
IES J	EIXO 1: 4,0 EIXO 2: 4,0 Não foram transcritos comentários.	A IES aparece em 9 de 16 aspectos positivos considerados, e em 2 dos 11 aspectos negativos elencados, o que se alinha com os conceitos 4,2 e 3,9 nos eixos 1 e 2, respectivamente (vai além do mínimo exigido).
IES K	EIXO 1: 3,0 EIXO 2: 3,6 Não foram transcritos comentários.	A IES aparece em 6 de 16 aspectos positivos considerados, e em 3 dos 11 aspectos negativos elencados. Em relação ao conceito 3,0 obtido no eixo 1 (cumpre o mínimo exigido), confirma-se o alinhamento com os achados desta pesquisa. Em relação ao conceito 3,6 obtido no eixo 2 (um pouco acima do mínimo exigido), há também tendência a alinhamento com os dados analisados, visto que a IES se encaixa em poucos itens negativos ligados ao eixo 2.
IES L	EIXO 1: 3,8 EIXO 2: 3,8 Não foram transcritos comentários.	A IES aparece em 2 de 16 aspectos positivos considerados, e em 6 dos 11 aspectos negativos elencados, o que destoa do conceito 3,8 obtido nos eixos 1 e 2 (que indica tendência de estar além do mínimo exigido).
IES M	EIXO 1: 4,0 EIXO 2: 4,0 Não foram transcritos comentários.	A IES aparece em 4 de 16 aspectos positivos considerados, e em 6 dos 11 aspectos negativos elencados, o que destoa do conceito 4,0 obtido nos eixos 1 e 2 (que indica tendência de estar além do mínimo exigido).

	Conceitos Atribuídos pelos Avaliadores Externos	Comparação com os Resultados da Análise Documental da Pesquisa
IES O	<p>EIXO 1: 4,0 EIXO 2: 4,1</p> <p>Eixo 1: - Evolução institucional: 4 (constatou-se acompanhamento de ações planejadas e atingimento das metas, com comprovação também nos depoimentos de alunos, professores e técnicos);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo de autoavaliação: 4 (a CPA está implantada, com representação dos vários segmentos e serve como instrumento de gestão e retroalimentação para a melhoria institucional); - Participação da comunidade acadêmica: 4 (processo de autoavaliação implantado e disseminado, e os professores, alunos e técnicos manifestaram ter ciência do processo e da visibilidade de seus resultados); - Autoavaliação e avaliações externas (análise e divulgação dos resultados): 4 (a CPA divulga relatórios de autoavaliação de forma regular, anualmente, com análise dos resultados da autoavaliação para a comunidade acadêmica, com periodicidade mínima de 2 por ano); - Elaboração do relatório de autoavaliação: 4 (apresenta análise de avaliações externas, análise crítica do PDI com metas do período, ações corretivas propostas, confrontando proposições e realizações). <p>Eixo 2: - Missão, metas e objetivos do PDI: 4 (PDI apresentou 6 objetivos coerentes com a missão, com respectivas metas e cronograma com base na avaliação institucional);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coerência do PDI com o ensino, com a extensão, a iniciação científica, etc.: 4 e 5 (atestado pelos depoimentos de professores, discentes e técnicos, pela documentação analisada e pela organização e funcionamento dos setores que viabilizam as respectivas atividades). 	<p>A IES aparece em 10 de 16 aspectos positivos considerados, e em 2 dos 11 aspectos negativos elencados, o que se alinha com os conceitos 4,0 e 4,1 obtidos nos eixos 1 e 2, respectivamente (vai além do mínimo exigido), e com os comentários dos avaliadores externos, sobretudo em relação ao eixo 1.</p>

	Conceitos Atribuídos pelos Avaliadores Externos	Comparação com os Resultados da Análise Documental da Pesquisa
IES P	<p>EIXO 1: 3,6 EIXO 2: 4,2</p> <p>Não foram transcritos. Entretanto, chama a atenção um comentário feito pelo conselheiro relator do parecer: "O processo foi muito bem instruído em sua fase avaliativa. Não há o que corrigir em relação ao resultado além do mínimo regulatório. Fica, parece que com frequência, a sensação de baixa capacidade de estímulo ao desenvolvimento de políticas institucionais por parte dos organismos governamentais regulatórios ou avaliativos. É um registro para que possamos, no futuro próximo, considerar o desenvolvimento da IES para além dos formulários ou instrumentos aplicados em dois ou três dias."</p>	<p>A IES aparece em 6 de 16 aspectos positivos considerados, e em 3 dos 11 aspectos negativos elencados. Em relação ao conceito 3,6 obtido no eixo 1 (com tendência de estar um pouco acima do mínimo exigido), confirma-se o alinhamento com os achados desta pesquisa (próximo da média). Em relação ao conceito 4,2 obtido no eixo 2 (vai além do mínimo exigido), há alinhamento com os dados analisados, visto que a IES se encaixa em poucos itens negativos ligados ao eixo 2.</p>
IES Q	<p>EIXO 1: 3,0 EIXO 2: 3,0</p> <p>Dimensão 1: a comissão entende que o corpo social está ciente da missão institucional, da responsabilidade social e do papel dos processos de avaliação no acompanhamento e construção do PDI; entende que a CPA está funcionando, com representação adequada à legislação, autonomia, regularidade, criando cultura efetiva de avaliação; que os resultados da avaliação interna e externa servem como instrumento de gestão; que a divulgação é feita por meios digitais e divulgada nos murais da IES; e que os segmentos atestaram a eficiência da CPA para resolução de problemas, com melhorias implantadas.</p> <p>Dimensão 8: a CPA está institucionalizada, com regulamento próprio, reuniões regulares, a autoavaliação está sendo feita anualmente, com participação da comunidade interna em formulários; há divulgação das ações resultantes da autoavaliação; não há avaliação nem ações ligadas aos egressos.</p> <p>Consideração do relator: "No entanto, está claro que a IES necessita se esforçar para melhorar sua situação de oferta, pois apenas a Dimensão 10 referente à "sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior" obteve conceito acima do mínimo necessário. Recomendo fortemente que a IES realize um processo de autoavaliação e que, a partir dos resultados desta, elabore um plano de ação."</p>	<p>A IES aparece em 6 de 16 aspectos positivos considerados, e em 4 dos 11 aspectos negativos elencados, o que se alinha com o conceito 3,0 obtido em cada um dos eixos (cumpre o mínimo exigido) e com os comentários dos avaliadores externos e com a consideração do conselheiro relator do parecer.</p>

	Conceitos Atribuídos pelos Avaliadores Externos	Comparação com os Resultados da Análise Documental da Pesquisa
IES R	<p>EIXO 1: 3,8 EIXO 2: 3,7</p> <p>Não foram transcritos.</p>	<p>A IES aparece em 4 de 16 aspectos positivos considerados, e em 4 dos 11 aspectos negativos elencados, o que destoa em relação à nota 3,8 obtida no eixo 1 (vai além do mínimo exigido); mas há tendência de alinhamento com o conceito 3,7 obtido no eixo 2 (vai além do mínimo exigido).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A comparação entre os dados levantados e analisados nos documentos institucionais com os conceitos obtidos nos processos de credenciamento tornou-se pertinente para esta investigação, uma vez que corroborou a análise feita na maioria absoluta dos indicadores elencados em cada um dos objetivos específicos da pesquisa. Dos 13 pareceres do CNE analisados, em apenas 3 deles (referentes às IES H, L e M) os conceitos atribuídos pelos avaliadores externos destoaram dos aspectos positivos e negativos verificados.

Essa discrepância pode ter várias causas, e a mais provável delas é que os avaliadores do INEP tiveram acesso *in loco* à realidade e ao contexto de cada IES, e acesso a muitos outros documentos que extrapolam os limites deste estudo (vale ressaltar, inclusive, que em relação às IES L e M só analisamos o RAI integral, pois não estavam disponíveis nem o PDI nem o RI de ambas). Além disso, durante a visita, há encontros com diversos atores institucionais (gestores, estudantes, docentes, técnicos), o que permite formar juízo mais amplo e profundo. Por fim, é indispensável salientar que outros fatores interferem no julgamento daqueles que emitem seus pareceres e relatórios, tais como o tempo de experiência como avaliador e o grau de subjetividade no julgamento dos indicadores, o que vai depender também do instrumento de avaliação utilizado, neste caso, o IAIE 2014.

5.4 O que dizem os sujeitos da pesquisa

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e análises das entrevistas realizadas com membros da CPA e com o dirigente máximo de uma das IES pesquisadas, conforme critérios já delineados no capítulo 4 desta dissertação. O objetivo é cotejar o que dizem os documentos acerca de uma instituição, com aquilo que é revelado sobre essa mesma organização acadêmica nas falas, percepções e vivências de pessoas que nela praticam a avaliação, o planejamento e a gestão, e que participaram da construção de alguns dos referidos documentos.

Para levar a efeito a comparação pretendida, primeiramente listamos os resultados pertinentes à IES acima, encontrados durante a análise de seus documentos (dessa listagem, selecionamos os aspectos que foram abordados também nas entrevistas). Em seguida, as informações foram divididas em dois grupos, que correspondem aos dois objetivos específicos propostos no presente trabalho. Serão apresentados os resultados produzidos acerca da instituição, na análise documentos e nas entrevistas, conforme os indicadores

construídos durante o desenvolvimento da dissertação. Alguns aspectos observados na análise documental estão agrupados, dadas as semelhanças ou dadas as proximidades de respostas nas entrevistas.

As entrevistas, realizadas entre novembro de 2018 e janeiro de 2019, foram conduzidas com o auxílio de um roteiro semiestruturado e, portanto, flexível; sendo assim, possibilitaram informações além do que havia sido pensado inicialmente e que foram surgindo no fluxo estabelecido durante as conversas com os interlocutores informantes. Como consequência, alguns dados revelados sobre o contexto institucional que se pretendia conhecer, embora sejam relevantes, poderão ser deixados de lado no momento da comparação, visto que foram selecionadas as respostas aos questionamentos mais diretamente ligados aos aspectos e indicadores que estão sendo comparados.

Sobre o perfil dos participantes à época das entrevistas:

- Presidente da CPA: graduada em Administração de Empresas, mestra em Gestão de Políticas Públicas, docente, ministrando aula em cursos de graduação, tecnólogos e de pós-graduação lato sensu da IES há quase 20 anos; coordena os trabalhos da CPA desde agosto de 2017; também atua na área técnica de educação de uma universidade pública;
- Representante do Corpo Discente: estudante do curso de Ciências Biológicas desde 2014, está na CPA desde agosto de 2017;
- Representante do Corpo Docente: Pedagoga, especialista em Planejamento de Sistemas Educacionais e em Preparação de Docentes em Técnicas Didáticas, ministrando aulas em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu da IES; além de atividades de ensino, exerce também outras atividades na área de coordenação, supervisão e orientação na mesma instituição, há 23 anos;
- Dirigente da IES: licenciada em Letras, especialista em Gestão de Instituições Educacionais, mestra em Administração, doutoranda em Educação, Diretora Geral da IES há 10 anos.

5.4.1 Aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão

Na análise dos documentos da IES A, verificou-se que os RAIs do triênio, o PDI e o regimento da CPA estão disponíveis na página eletrônica da IES, mas neles não ficam explícitos os momentos de discussão dos dados com os diferentes segmentos acadêmicos (docentes, discente e funcionários).

Questionados sobre quem tem acesso aos resultados das pesquisas, como são divulgados os relatórios produzidos pela CPA ou se eles são compartilhados com outros segmentos, os participantes informaram:

A direção. (...) vai todos os gráficos pra ela, os que a gente, que a gente ver mais importante a gente chama atenção. E, e aí ela... E o ano passado ela pediu pra gente fazer uma apresentação pra, nas reuniões que ela faz toda terça-feira. Com todo o corpo dirigente, coordenação e de tudo. Pra todo mundo tomar conhecimento. (Presidente da CPA)

Toda a comunidade. (através) Do site, que a própria instituição tem o site da, da, do, da faculdade e lá tem link pra CPA, dentro tem lá os relatórios. Os relatórios todos de 2009 pra cá tá publicado. (Discente)

(...) aí a gente começa com todo o processo de divulgação do relatório. Então, o que é primeiro? (...) Então a diretora faz as reuniões de formação continuada com os docentes, aí a gente apresenta o relatório da CPA para todos os professores, e disponibiliza no sistema porque não dá tempo.... Com os administrativos, então foram feitos, porque todo mundo não pode sair dos seus postos, tem dois momentos. Aí eles participaram, o relatório é apresentado e a gente vai focando exatamente, na apresentação, né, tudo que é mais pertinente ao grupo que está ali. E com os alunos, a gente vai fazer, primeiro a gente faz nos colegiados, também, além de professores participarem lá, eles ficam em dose dupla, eles participam lá na comissão, né, na formação continuada e também na, nos colegiados, com os representantes do grupo. Esse ano a gente tentou fazer específico assim nas turmas, com os alunos específico desse turno, mas a gente não conseguiu, não. A gente tentou fazer um grande evento, aqui, pra me colocar também, aí eles, vamos fazer, mas aí tem outras atividades mais importantes, eles foram falando (...). (Docente)

Embora os documentos não tenham explicitado, com maiores detalhes, os momentos de discussão dos resultados com os segmentos acadêmicos, percebe-se que esses momentos são encontrados pela CPA ou propiciados pela direção da IES. Parece ser algo mais sistemático e que encontra mais facilidade de ocorrer quando se trata dos segmentos docentes

e técnicos. A fala da representante docente expõe a dificuldade que se tem encontrado para oportunizar tais discussões com os alunos, o que pode indicar a necessidade de maior atenção da CPA neste aspecto, lidando com as peculiaridades de cada grupo (horários em que estão na instituição, motivações, interesses) e buscando estratégias mais adequadas a cada segmento. Essa preocupação é necessária para minimizar as diferenças de oportunidades de acesso aos resultados e discussões.

Nota-se, também, que a discussão parece estar sendo conduzida pela CPA com os segmentos em separado. Reuni-los em um momento coletivo talvez seja importante para estabelecer diálogo entre os grupos distintos, o que possibilitará conhecimento mútuo dos interesses de alunos, professores e técnicos, esclarecimentos de dúvidas e definição coletiva de prioridades institucionais; no diálogo e na deliberação coletiva, é possível que interesses inicialmente individuais cedam lugar à construção de interesses coletivos institucionais

Nos documentos da IES, a avaliação é mostrada como um processo permanente, cíclico, participativo e de autoconhecimento para melhoria da IES.

Acerca da concepção de avaliação e/ou avaliação interna que se tem, ou sua importância para a IES, a fala da presidente da CPA aponta para o contexto mais amplo da educação superior no país e sua expansão, inclusive com grande segmento no setor privado, e a avaliação institucional aparece como um elemento capaz de contribuir para que a IES promova uma formação de cidadãos e de profissionais mais adequada, destacando-se de outras instituições (uma preocupação que revela algo próprio do contexto do setor privado da educação):

À medida que se abriu Instituição de Ensino Superior em tudo quanto é de esquina, corre-se um risco muito grande de se vender diploma (...). Então a gente não forma profissionais, né, a gente não forma cidadão dessa forma. E com a avaliação institucional, com a avaliação da educação, a possibilidade de a gente ter uma formação mais adequada, mais bem feita, é muito mais evidente, muito mais segura. (Presidente da CPA)

Já o discente enfatiza a importância da avaliação interna para a busca da melhoria da qualidade da educação, apontando para a necessidade de uso dos resultados avaliativos na correção de fragilidades institucionais:

(...) a avaliação interna ela é importante pra pegar pontas soltas que sempre vai ocorrer em qualquer setor, qualquer instituição, e amarrar essas pontas pra que tudo comece a caminhar de acordo que manda as Legislações. Sem uma avaliação interna fica tudo basicamente ao léu. (...) é pra que a

instituição possa tomar decisões ou propostas para aquelas pontas que não tá bem amarradas. (Discente)

A representante docente chama a atenção para a avaliação feita a partir de objetivos previamente definidos:

(...) avaliar é você fazer um julgamento. Um julgamento a partir de valores, de objetivos que você definiu. Então, eu acho muito importante saber disso, à medida que os objetivos são atingidos ou não, eu tomo uma decisão. (Docente)

Nas falas acima, não ficam evidenciados alguns elementos importantes constitutivos da concepção de avaliação interna preconizada pelo SINAES, isto é, o seu caráter permanente, cíclico, contínuo, participativo; um aspecto comum aos dois últimos depoimentos acima é a relação do ato de avaliar com o processo de tomada de decisão, visando à correção de rumos.

Nos documentos da IES A, há evidências sobre o crescimento da participação dos segmentos na avaliação interna ao longo dos anos, notando-se que essa participação não se dá apenas respondendo questionários. Porém, estão ausentes evidências sobre a participação dos segmentos ao longo de todo o processo avaliativo, desde o planejamento da avaliação interna.

Questionada sobre a forma de participação de alunos, professores e técnicos administrativos no processo de autoavaliação, e sobre os momentos em que se dá essa participação, a presidente da CPA forneceu as seguintes informações:

... Esse ano a gente teve dois momentos de avaliações lá, né. Um momento só com os estudantes, que foi avaliando professores e programa de curso. Tudo online, dentro do sistema online, é, interno da faculdade. E neste, e nessa semana estamos novamente com outro sistema de avaliação. Dessa vez, a gente pegou todo dia. O corpo docente, discente é corpo administrativo. Avaliando as políticas institucionais. Estamos nesse processo. (...) (Presidente da CPA)

Na sequência, ela reforça que a participação dos segmentos se dá respondendo a questionários, em formato eletrônico, disponibilizado em sistema acadêmico interno à IES. A resposta parece sugerir duas possibilidades: ou uma interpretação estreita do conceito de participação, como se momentos de divulgação, discussão e análise dos resultados, envolvendo os diversos segmentos, não integrassem o processo avaliativo, e não fossem tão importantes (ou até mais) quanto o preenchimento de questionários; ou uma contradição com

as falas de outros sujeitos ou com os dados encontrados em documentos institucionais, os quais mencionam espaços de diálogo e discussão dos resultados ao longo do ano (reuniões colegiadas, processos de escuta).

O mesmo questionamento foi feito ao representante discente e sua resposta é mais taxativa e informa que a participação dos segmentos se dá exclusivamente nessas consultas eletrônicas:

(...) por questionários. Os questionários online são disponibilizados no próprio site, entramos em acordos com os coordenadores para (...) os professores levarem os alunos para o laboratório de informática, tirar menos de dez minutos de sala, porque é só aquele momento de questionário de dez, quinze minutos no máximo. Os técnicos eles também vão juntamente com os professores para os laboratórios, ou também pode responder até em casa e a gente sempre fica tendo aquele respaldo de saber quantas pessoas (...) já têm respondido aquele questionário. (Discente)

E completa:

(...) depois que eles respondem, a única etapa que vai ter depois é a saída do relatório. Quando sair o relatório, nós, como CPA, levamos para o conhecimento de todos aonde vai ter reuniões com os professores, até dentro das reuniões acadêmicas, a gente já leva o relatório com todos os dados já bem apurados, já mastigados, só pra apresentar a eles e apresentar a toda diretoria e por final chega até os alunos. (Discente)

Questionado sobre como avalia essa participação, o discente justifica que ela tem sido adequada, pois “Tem porque de um tempo pra cá pelo menos noventa por cento da instituição já sabe o que é a CPA”.

Por fim, também a representante docente respondeu ao mesmo questionamento:

... todo ano, a gente tem essa avaliação que inclui o quê? Os docentes, os discentes e os funcionários. Então são três instrumentos diferenciados, aí a gente coloca no ar, né, o sistema, e a gente fica irritando, né, tomando conta, sabe. (Docente)

Acerca da participação dos segmentos nos processos de avaliação e planejamento, e dos principais desafios a serem enfrentados, a fala da gestora revela os seguintes aspectos: a importância de serem trabalhadas as relações humanas na IES e de fazer com que os segmentos se sintam pertencentes à IES:

(...) interessante como há um movimento hoje de interesse dos professores, dos alunos e dos funcionários em participar da instituição, eu observo que é

um orgulho, um orgulho dessa comunidade acadêmica de fazer parte da comunidade. Eles se sentem parte, eu acredito que só acontece porque eles se sentem parte. (Dirigente)

Entretanto, nota-se ainda um movimento dicotômico, há uma sensação de existência de dois polos: um que apresenta demandas (alunos, professores, técnicos); outro que processa essas demandas, seleciona o que é prioridade, elabora projetos e relatórios, para responder. Isso parece reforçar a percepção do envolvimento dos segmentos em algumas etapas do processo, não no todo:

(...) então a demanda acontece, a gente identifica quais são as nossas fragilidades, em cima disso a gente elabora o projeto e faz a devolutiva aqui para os atores, pronto, todos os atores que estão envolvidos, porque com isso aí todo mundo vai abraçando também esse, não fica só com a direção, né, todo mundo participa então a gente responsabiliza pelo planejamento. (Dirigente)

Os documentos da IES A mencionam articulação entre avaliação interna e PDI, e apresentam evidências dessa articulação.

Algumas questões dirigidas à presidente da CPA abordaram a relação entre avaliação interna e planejamento gestão da IES. As perguntas foram as seguintes: Como se dá a relação desse trabalho feito pela CPA com os processos de planejamento e gestão da Instituição? Nessa metodologia de trabalho da CPA, qual o papel do planejamento? Vocês partem do planejamento institucional? Quais são os momentos ou os canais que a CPA utiliza para interagir com a gestão?

Nas respostas formuladas durante a entrevista, ressaltamos as seguintes falas:

(...) a gente trabalha tudo em cima das estratégias que estão previstas lá no PDI. As metas do PDI, e as estratégias. A meta hoje é ser Centro Universitário. O ano passado a meta era implantar dois cursos, que foi, foi direito e implantamos. Corremos atrás junto ao MEC, cumprimos todas as exigências, fizemos, recebemos a equipe do MEC, na visita foi feito tudo que manda o figurino. (...)

A fala corrobora dados encontrados nos documentos institucionais sobre a articulação entre o processo avaliativo, informando que há alinhamento com o PDI: mapeamento de dificuldades, problemas, conquistas e avanços como forma de corrigir percursos e realimentar o crescimento, assumindo caráter investigativo e processual.

A fala da representante docente vai no mesmo sentido:

O PDI pra gente é o principal instrumento, então pega o PDI e a partir das metas que foram estabelecidas, que senão não tem sentido (...). Se a gente não contribuir para ver se as metas estão sendo atingidas, então não vale, não tem sentido, porque eles vão trabalhar sempre em cima da, do PDI. A gente então figura nesse sentido, o instrumento, metas, os questionamentos que vão ser feitos, em função do cumprimento ou não do PDI.

Ao representante discente, os questionamentos foram colocados nestes termos: De que forma o processo de avaliação interna tem se relacionado com os processos de planejamento da instituição? Por exemplo, existe alguma articulação entre avaliação interna e o PDI, o Plano de Desenvolvimento Institucional?

Na resposta formulada, entretanto, não fica muito evidente a articulação entre avaliação interna e planejamento institucional:

Existe, porque a gente sempre tá participando dessas reuniões, tanto dentro da coordenação como de setores de coordenação de cursos, então a gente tá sabendo de tudo um pouco que tá acontecendo dentro da instituição. (...) E a gente tem uma grande relação positiva com eles porque quando leva é facilmente atendido, tanto melhorias pra dentro do PDI ou para a própria instituição em termos estruturais, como melhoria de salas, de professores, de técnicos administrativos.

Questionado sobre quem participa do processo de planejamento institucional, informa: “Eu nunca participei dessa parte, quem participa é a presidente da CPA em reuniões com a diretoria acadêmica”.

Por fim, os documentos da IES A apresentam sugestão de melhorias a serem realizadas.

Percebem-se contribuições dadas pela CPA como forma de sugestão de melhorias a serem implementadas na instituição; essas sugestões, na fala do discente, parecem mais vinculadas a questões de infraestrutura:

A gente tratou um pouco da infraestrutura em relação do maior número de reclamações que teve: em relação à sala de professores que não tava bem estruturada, bastante antigas. É salas dos técnicos administrativos aonde são salas de convivência, e tem gente que pode passar o dia aqui. E a sala não era muito benquista, então foi tido uma sala pra eles, então foi melhorada essa sala. É a CPA conseguiu fazer esses dois trâmites(...).

5.4.2 Respostas das instâncias de planejamento e gestão das IES às demandas resultantes da avaliação interna

Os documentos analisados da IES A mostram que há mecanismos de integração dos resultados da avaliação interna nos processos de planejamento e gestão.

A fala abaixo se coaduna com informações presentes nos documentos, que mencionam a participação da CPA em comitê gestor da IES de forma integradora, participativa e reguladora, com colegiados e NDEs dos cursos de graduação, oferecendo-lhes subsídios para o planejamento estratégico:

Temos reuniões frequente com a gestão. Normalmente têm reuniões quinzenais com coordenações estratégicas da Instituição. Todas as coordenações de cursos e lideranças. E a CPA é sempre é convocada pra essas reuniões. Então a coordenadora da CPA participa dessas reuniões e volta e repassa as informações pra CPA e a gente vai dar prosseguimento às atividades. (Presidente da CPA)

Perguntada sobre como se dá o planejamento institucional na IES, quem participa dessa construção, percebe-se que a CPA tem contribuído para as ações de planejamento e fornecido subsídios para a gestão; porém, nas entrelinhas, nota-se que o processo de avaliação interna não está circunscrito aos limites da CPA, sendo também desenvolvido por iniciativa de instâncias da IES que revelam uma dinâmica própria, para além do que prescreve o SINAES. Há estabelecida uma parceria dessas instâncias com a CPA, mas em certo momento há indícios de que essa dinâmica própria da IES sobrepõe-se ao modelo proposto no SINAES (conduzido pela CPA), o que não necessariamente é negativo, pelo contrário, revela uma identidade sólida, uma consciência da importância da avaliação institucional como componente estratégico para os rumos da IES, e não apenas uma exigência regulatória.

Então a gente tem trabalhado em parceira com a CPA. Se você vai me perguntar, quais são os instrumentos, hoje a gente tem uma série de instrumentos, né, avaliativos, né, os instrumentos que são parte do próprio processo de avaliação interna, mas também os instrumentos que são parte da própria gestão em si. Então, há uma escuta de cada setor, há uma escuta nos plenos dos professores, essa escuta é feito esse relatório, esses relatórios eles são recepcionados pela gestão, a partir desses relatórios a gente começa a elaborar quais são as ações para o próximo semestre, então tem todo um processo e movimento contínuo de planejamento e replanejamento (...). Então nós, além desses instrumentos, além desses relatórios como eu dizia, reuniões sistemáticas, né, nós temos o planejamento estratégico da instituição que é feito com a participação de todas as lideranças, então a gente faz um processo de imersão nos nossos planejamentos (...); a gente tem

na casa, a gente chama, comitê estratégico de gestão, é um comitê que pensa semanalmente, as quintas-feiras, ele pensa a dinâmica da instituição (...).

E continua:

(...) então a CPA faz o processo de avaliação, ela socializa esse processo de avaliação interna com a liderança da instituição, né, a gente faz o apontamento do quê que a gente vai priorizar a curto, médio e longo prazo a partir do que a CPA nos trouxe, mas a gente também tem o próprio planejamento interno, né, uma coisa é pensar a avaliação interna na perspectiva do aluno e do professor, o professor pensar a avaliação interna a partir da perspectiva da gestão. (Dirigente)

Em outro momento, questionada sobre esse duplo movimento de autoavaliação na IES, a fala da gestora aponta uma diferença que existe entre o trabalho da CPA, que focaria questões identificadas nas consultas feitas aos segmentos, e o papel do comitê gestor, que trataria de questões identificadas na perspectiva da gestão; dois movimentos complementares e que podem dialogar entre si:

Hoje a gente reconhece a autonomia da CPA, e nós prezamos pela autonomia da CPA, mas a autonomia da CPA não quer dizer ela trabalhar pra um lado e a direção e a gestão trabalhar pra outro não. Autonomia da CPA, então a CPA faz o processo de avaliação, ela socializa esse processo de avaliação interna com a liderança da instituição, né, a gente faz o apontamento do quê que a gente vai priorizar a curto, médio e longo prazo a partir do que a CPA nos trouxe, mas a gente também tem o próprio planejamento interno, né, uma coisa é pensar a avaliação interna na perspectiva do aluno e do professor, outra é pensar a avaliação interna a partir da perspectiva da gestão.(...) (Dirigente)

Os documentos da IES também indicam que ações foram implementadas no triênio 2015 a 2017 a partir da avaliação interna, mas sem apresentar evidências da evolução institucional com dados do PDI.

Questionada sobre a evolução institucional a partir do processo de avaliação interna, a dirigente da IES elenca os seguintes avanços institucionais: maior comprometimento dos segmentos acadêmicos com a própria instituição e a qualidade das atividades ali desenvolvidas, que levou a uma maior profissionalização enquanto instituição formadora de educação superior. Produziu-se uma maior consciência da IES e de seus atores sobre os processos internos, sua identidade e a relação com os processos regulatórios. Percebe-se, em

sua fala, a consciência de que é possível atender às exigências legais mantendo o respeito à própria história e identidade:

Então eu diria que o maior destaque pra mim nos últimos três ou quatro anos foi esse processo de profissionalização da própria comunidade acadêmica, né, a redefinição dos fluxos, redefinição dos processos, esse cuidado com a formação, acho que a partir disso a gente foi, né, requalificando nossos cursos, repensando, não só porque estava lá, mas precisa, né, vamos também obedecer, existe um regulamento aí que a gente precisa obedecer, mas além do regulamento a gente pode fazer mais, então como é que a gente faz isso internamente.

(...)o SINAES é pra gente pretexto (...), mais que pretexto esse sistema que está aí ele é um indicador, né, ele nos aponta indicadores, em cima desses indicadores a gente vai fazendo esse trabalho interno. (Dirigente)

Os membros da CPA entrevistados também identificaram, em suas respostas, aspectos que teriam melhorado a qualidade da IES a partir da avaliação interna. Entretanto, tal qual verificado na análise documental, nem os membros da CPA nem a dirigente fazem menção ao PDI de forma explícita, para evidenciar a evolução institucional. O questionamento feito aos membros da Comissão tratava sobre as melhorias realizadas a partir da avaliação interna. Ora o foco é algum indicador específico, como a responsabilidade social; ora está mais próximo da avaliação do ensino em sala de aula:

Foi a questão responsabilidade social. Que tá dando muita ênfase aqui dentro. Até como linha transversal de, de desenvolvimento, de atividade de todos os cursos (...). (Presidente da CPA)

(...) todo mundo agora tá mais homogêneo em relação ao tratamento do que se determina em sala de aula em relação à didática de trabalhos e tal, então todo mundo segue um padrão necessário pra que não tenha margem de reclamação (...). Eu acho que um contato maior de alunos e coordenadores, que antigamente era um pouco mais distante, agora tão bem mais próximos (...). Então todo mundo acaba se acolhendo e essa boa relação é necessária nesse ano, nesse tempo que as pessoas estão dentro da instituição. E que melhorou bastante. (Discente)

Algumas falas dos participantes entrevistados, embora não estejam nesse contexto de comparação acima realizado, merecem ser sublinhadas, visto que são reveladoras de aspectos e percepções importantes sobre o SINAES e determinados aspectos da avaliação institucional, e são emitidas por aqueles que vivenciam essa política nacional dentro das IES, dando sentido concreto a ela e, ao mesmo tempo, ressignificando-a, nas práticas institucionais. Destacaremos, a seguir, alguns desses elementos percebidos:

Ranqueamento de IES e cursos, e uso dos índices como sinônimo de qualidade institucional. Embora tenha sido um efeito que se pretendia evitar dentro do SINAES, a percepção é que o Sistema hoje tende a enfatizar aspectos de avaliação somativa, em detrimento do caráter formativo:

Hoje o, a gente está fazendo a mesma lógica que fez, né, o ranqueamento de conceitos, né, de instituições, há uma instituição conceito 4, conceito 5, a mesma lógica dos ranqueamentos, o que é hoje conceito virou, né, o que é um conceito provisório ele virou praticamente uma nota aí e essa nota foi sendo comercializada, aspas, né, uma venda da imagem institucional desses conceitos. (Dirigente)

Uso de mecanismos para maquiar resultados institucionais. Ao questionar o desequilíbrio existente entre o que se exige de instituições e cursos, e o que se exige dos alunos no ENADE, a fala revela brechas presentes no SINAES que possibilitam uso de estratégias, por parte das IES, para maquiar resultados que não correspondem à realidade institucional. E tais brechas do Sistema tem repercussões no comportamento das instituições e nas relações entre elas no campo privado da educação superior:

Hoje, as instituições estão completamente reféns dos estudantes, então há inclusive uma dinâmica no mercado que é escolher propositalmente quem são os meus alunos que podem fazer o exame nacional. Então, embora exista uma obrigatoriedade que todo aluno que tenha cursado acima de 80%, ele precisa sim fazer o exame nacional, embora se diga que o ENADE é componente curricular, ele não entra no currículo do aluno, então o aluno, ele não recebe absolutamente nenhum retorno do que significa esse processo de avaliação do seu curso, (...) não há uma responsabilização do próprio aluno, né, há uma responsabilização da instituição, dos cursos (...) e também há a possibilidade de manobra desse mercado, né, então eu tenho vinte alunos, eu só inscrevo dez, eu deixo dez irregular, eu seleciono os melhores para fazer e elevo o conceito, é claro que a gente observa que isso é um movimento que acontece, quando a gente quer agir de forma ética, a gente inclusive está sendo penalizado, né, e a gente tem optado a pagar o preço da penalização do que significa, inscreve todo mundo (...)"

Representatividade dos membros da CPA. Na fala da representante do corpo docente, vemos o efeito negativo que pode ter o fato de um membro da CPA não ser indicado pelos pares do segmento ao qual pertence, mas sim pela direção da IES; o efeito é a percepção de que não está atuando em nome das demandas de uma categoria:

Tem hora que eu não me sinto representante. Porque eu fui indicada. É, eu acharia melhor se eu tivesse sido eleita, né, mas o processo aqui é de indicação, a diretora quis assim; aí modifica muito me apresentando, apesar de que eu sou muito aceita, mas eu preferia eleição... (Docente)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no contexto das discussões acadêmicas que vêm ocorrendo nas últimas décadas, aqui no Brasil, acerca das políticas de avaliação da educação superior e, especificamente, sobre a política vigente desde 2004, instituída pela Lei 10.861: o SINAES, esta dissertação procurou dar uma contribuição relevante para esse debate que vem sendo realizado, ao mesmo tempo em que buscou colocar em evidência a prática da avaliação institucional que acontece no âmbito das faculdades e centros universitários do estado de Pernambuco.

O objetivo geral foi compreender se o processo de avaliação interna, conduzido pela CPA, está articulado aos processos de planejamento e gestão conduzidos pelas instâncias dirigentes daquelas IES do setor privado. Optamos por essa categoria administrativa por constatar que a maior parte dos trabalhos que abordaram temática próxima à que foi delimitada nesta pesquisa se debruçou sobre a realidade de instituições públicas federais ou estaduais, havendo então uma necessidade de aumento no número de estudos que tematizem o campo privado da educação superior, que atualmente abrange quase 88% do conjunto de instituições desse nível de formação no Brasil, concentrando 75,3% do total de matrículas do país.

Para atingir o objetivo geral, foram delineados dois objetivos específicos, aos quais estavam vinculados alguns questionamentos que serviram de orientação para o presente estudo, com a finalidade de lançar luzes sobre o entendimento dos fenômenos que se nos apresentaram, nos contextos institucionais selecionados.

Em relação ao primeiro objetivo específico (analisar aspectos da organização e funcionamento da CPA e sua articulação com os processos de planejamento e gestão nas diversas IES), questionamos primeiramente sobre a forma de organização e funcionamento da CPA para entender em que aspectos da composição, da organização e planejamento interno dos trabalhos, da concepção de avaliação interna e da metodologia, o trabalho dessa Comissão se aproxima ou se distancia das diretrizes presentes no SINAES. Questionamos também se todo esse processo conduzido pela CPA está de alguma forma articulado ao planejamento institucional, sobretudo àquilo que é definido (ou deveria ser definido) no PDI, e se a avaliação interna tem servido como instrumento de gestão, subsidiando ações que visem à melhoria das atividades desenvolvidas nas diversas dimensões institucionais.

Frente aos dados produzidos e analisados, podemos concluir que há equilíbrio entre a quantidade de aspectos positivos e a quantidade de aspectos problemáticos identificados nos documentos das IES pesquisadas, em relação aos indicadores analisados, com ligeira predominância de aspectos problemáticos.

Tal equilíbrio sugere um processo de amadurecimento da avaliação interna em andamento, uma cultura de avaliação que está por se consolidar. São positivos os aspectos que mostram um alinhamento importante de boa parte das IES com as diretrizes e princípios da política do SINAES, seja na concepção de avaliação institucional adotada, seja na importância que é atribuída à avaliação interna como instrumento de gestão, seja na busca pelo cumprimento das orientações normativas das CONAES.

São bem relevantes os números que mostram a intenção em articular avaliação interna ao processo de planejamento e gestão, o que fica evidenciado pelas menções ao PDI e pela apresentação de sugestões a serem empreendidas pelas instâncias gestoras, em quase todos os documentos analisados. Tratando da importância dessa articulação entre avaliação e processos de planejamento e gestão, Ribeiro destaca um aspecto importante do SINAES em relação às IES do setor privado: “...o maior ganho institucional está na proposição de um modelo de gestão baseado no planejamento estratégico, que surge quase que naturalmente à medida que a IES adota as diretrizes de avaliação do SINAES” (RIBEIRO, 2011, p. 66-67). E ressalta que esse efeito visa não às instituições públicas, de grande porte, mas específica e intencionalmente às instituições privadas, de pequeno porte.

Em outras palavras: além de incentivar a criação de uma cultura de avaliação nas IES, a maneira como o formato do SINAES está construído possibilitaria, a médio e longo prazo, a promoção de uma cultura de planejamento e gestão articulada à avaliação institucional. E o que vemos, nos dados obtidos nesta pesquisa, pode indicar, ainda de forma incipiente, mudanças qualitativas importantes nos perfis dessas organizações acadêmicas.

Uma provável causa dessa progressiva consolidação certamente está relacionada a uma característica do processo de implementação do próprio SINAES enquanto política pública: é algo também progressivo, que não se dá automaticamente, pois o texto legislativo não tem a propriedade de transformar imediatamente o contexto da prática ao qual se aplica; ao contrário, é resignificado e ganha sentidos diversos daqueles que foram pensados na formulação inicial, pelos legisladores, sentidos estes que lhe são atribuídos pelos participantes envolvidos, conforme interesses variados em jogo no campo da educação superior, disputado por diferentes grupos.

Outra possível causa é a diferença entre os tempos da política e os tempos das instituições educacionais, em seus contextos sociais, culturais, geográficos específicos; instituições com perfis e identidades variadas, que devem ser respeitadas dentro dos princípios defendidos pelo SINAES. A diversidade institucional, neste sentido, contribui para o entendimento da diferença de estágios entre as IES, no que diz respeito à consolidação das práticas avaliativas.

Na direção oposta, o que se mostra mais problemático é o fato de muitos documentos analisados não apresentarem evidências que demonstrem a implementação de ações efetivas e o desenvolvimento institucional a partir do que foi pensado e planejado. Essa ausência não significa que ações de melhorias não estejam de fato sendo implementadas no cotidiano das IES; mas nos leva a questionar: São ações decorrentes de um processo pensado, planejado e avaliado, ou decorrem de um cronograma de investimentos espontâneos por parte da gestão? A avaliação interna consegue se fazer ouvir e representar os interesses da comunidade acadêmica, junto às instâncias gestoras?

É problemática também a presença de indícios que apontam para uma participação ainda insuficiente dos atores envolvidos nas faculdades e centros universitários selecionados; não parece haver um amplo debate institucionalizado que envolva maciça e genuinamente os segmentos acadêmicos, de forma constante, consistente, profunda. Participação que fica prejudicada também pela escassa ou nenhuma divulgação de documentos em páginas oficiais das referidas instituições.

A avaliação interna, por sua vez, ainda parece longe de incluir as demandas oriundas dos relatórios emitidos pelos avaliadores externos, o que pode indicar falta de articulação entre instâncias gestoras e CPA. E a forma como está sendo composta essa Comissão em diversas IES, por indicação de dirigentes, sem ouvir os pares ou sem dar ampla divulgação aos critérios de escolha, pode levar a questionamentos sobre a possibilidade de autonomia dos membros avaliadores internos em relação a outras instâncias das faculdades e centros universitários em questão.

Quanto ao segundo objetivo específico, pretendíamos conhecer e analisar as respostas das instâncias responsáveis, nas IES, pelas ações de planejamento e gestão frente às demandas levantadas durante o processo de avaliação institucional interna, buscando responder ao seguinte questionamento: tem havido desenvolvimento institucional a partir dos resultados da avaliação interna? Os indicadores utilizados para encontrar possíveis respostas a essa pergunta foram dois: a presença ou ausência de mecanismos de integração dos resultados da avaliação

interna nos processos de planejamento e gestão; e a implementação efetiva de ações evidenciando a evolução institucional.

Os dados produzidos indicaram um cenário bastante promissor, nos documentos analisados, quanto à atenção que as instâncias gestoras, responsáveis pela tomada de decisão e replanejamento/gestão das IES, de alguma forma têm dado às demandas apresentadas pelo trabalho conduzido pela CPA no processo de avaliação interna, visto que quase 90% dos documentos analisados indicam alguma ação que foi desenvolvida no triênio 2015 a 2017, como resposta aos problemas identificados pela CPA. É evidente que estamos, no entanto, no nível declaratório daquilo que foi consignado em relatórios escritos; nos limites desta pesquisa, não é possível constatar a efetividade das políticas e práticas vivenciadas nas IES selecionados par ao estudo.

Tomando, agora, como referência, os requisitos da inclusão, do diálogo e da deliberação presentes na perspectiva da avaliação democrática deliberativa defendida por House e Howe (2001); considerando as 10 perguntas sugeridas pelos autores para a operacionalização do processo avaliativo dentro do enfoque da ADD; e considerando o agrupamento que fizemos daquelas 10 questões, é oportuno ponderar, em relação aos achados desta pesquisa, seja nos documentos seja nas falas dos sujeitos, os seguintes aspectos: representação dos interesses dos grupos envolvidos na avaliação (grupo 1); o equilíbrio ou desequilíbrio de poderes entre os participantes envolvidos e interessados na avaliação (grupo 2); a qualidade da participação desses envolvidos (grupo 3); e a qualidade do processo de deliberação, considerada a qualidade dos requisitos anteriores, inclusão e diálogo (grupo 4).

Quanto às evidências vinculadas aos dados produzidos nesta pesquisa, consideramos ainda distante, no contexto da prática da maioria das IES selecionadas, o ideal da participação efetiva de todos os envolvidos relevantes no processo de avaliação, bem como o ideal da inclusão efetiva dos interesses dos diversos grupos ou indivíduos. Há mais de uma justificativa para nos posicionarmos dessa forma:

- relativo ao grupo 1: a forma de composição e indicação dos membros que participam das CPAs não aponta para uma representação plena dos interesses dos segmentos representados, embora tais elementos não sejam suficientes para determinar a inclusão ou exclusão dos interesses representados; também não se nota, nos documentos analisados, uma discussão aprofundada sobre a importância

de atentar para os valores que estão representados no processo avaliativo, o que pode indicar a necessidade de se incluir, fortalecer e/ou exercitar mecanismos de meta-avaliação nos procedimentos da CPA;

- relativo ao grupo 2: não há indícios de discussão acerca do desequilíbrio de poderes entre os participantes envolvidos na avaliação, talvez porque a composição com representantes de diferentes segmentos acadêmicos e da sociedade civil, como exigido pelo SINAES, sugira equilíbrio automático de poderes, o que de modo algum pode ser admitido como algo estabelecido, sem questionamento;
- relativo ao grupo 3: não resta evidenciado o protagonismo dos representantes dos diferentes segmentos acadêmicos e de representantes da sociedade civil em todas as etapas mais significativas dos processos de avaliação, planejamento e gestão, o que mostra uma participação de qualidade ainda frágil, pontual, quando não simbólica, o que vai requerer dos avaliadores internos um olhar mais atento para as condições de participação efetiva, consistente, democraticamente forte, de docentes, discentes, técnicos e membros da sociedade civil, para atender mais efetivamente às diretrizes do SINAES para a avaliação interna; e
- relativo ao grupo 4: resta prejudicado, conseqüentemente, o processo de deliberação reflexiva, democrática, em virtude de fragilidades apontadas nos procedimentos avaliativos internos que afetam os requisitos ligados à inclusão e ao diálogo, considerando que inclusão, diálogo e deliberação estão interligados de modo que a qualidade de um não se alcança sem a qualidade dos demais; embora exista deliberação, ela não corresponderia plenamente ao tipo de deliberação preconizados na perspectiva de House e Howe, podendo no entanto alcançá-lo em certo grau.

A educação superior é de tamanha importância para o desenvolvimento social e econômico de um país que exige do Estado e dos governos que se sucedem na condução das políticas públicas um pacto transgovernamental, assentado na construção de políticas de Estado e não somente em políticas de governos, limitadas temporalmente aos mandatos dos grupos que se alternam no poder. O SINAES já é considerado um exemplo de política de

Estado, construída sobre uma trajetória de lutas e embates de várias décadas no Brasil, e cuja vigência de quinze anos já transcendeu o limite temporal de um governo.

Sabemos, no entanto, que a efetivação das políticas na prática e através da prática não acontece de forma linear, automática; trata-se de um processo complexo, que inclui a luta pelo poder, a conciliação de interesses e valores dos grupos, pessoas e entidades que participam desse construto social.

Por fim, queremos destacar que, do ponto de vista da formação acadêmica pessoal, o desenvolvimento desta dissertação nos proporcionou significativas aprendizagens sobre aspectos teórico-metodológicos necessários ao trabalho do pesquisador, o que nos alegra e nos encoraja a dar continuidade ao processo de formação permanente na área de educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**. [online]. Campinas/SP: 1999, vol.20, n.69. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ANDRADE, C. D.; SILVA, A. L.; PATRÍCIO JÚNIOR, J. C. A. FERREIRA; W. S. O uso de índices de avaliação como argumento de qualidade das instituições de educação superior. *In*: III Seminário Avaliação da Educação Superior (AVALIES), 2017. Florianópolis/SC. **Anais**. Florianópolis/SC: INPEAU-UFSC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179372>. Acesso em: 08 dez. 2017.

ANDRADE, Cristiano Dornelas de. O uso dos resultados da avaliação institucional nos processos de gestão em instituições de educação superior: uma revisão sistemática. *In*: VI Seminário de Educação Brasileira, 2018, Campinas/SP. **Caderno de Programação e Resumos**. Campinas: Cedes Unicamp, 2018. p. 58. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/seb/752>. Acesso em: 17 janeiro 2019.

ARREDONDO, C. S; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: UNESP, 2009.

BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300017>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 955-977, out-2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300015>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014000100005>. Acesso em: 08 mar. 2017.

BERTOLIN, J. C. G. A Transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. **Avaliação**. Sorocaba/SP, v. 9, n. 4, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1288>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BORGES, R. M; ROTHEN, J. C. Abordagens de avaliação educacional: a constituição do campo teórico no cenário internacional. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 13, n. 2, p. 749-

768, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2481>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

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: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2019.

CARDOSO, Roberta Muriel; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série-Estudos** (UCDB). v. 01, p. 263-273, 2014. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/766>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CASANOVA, M. A. **Manual de evaluación educativa**. Madri: La Muralha, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Sobre a proposta do “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”. **Avaliação**. Campinas, V.8, n.4, p. 113-124, dez. 2003a. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/avaliacao/article/view/1257?articlesBySameAuthorPage=6>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300011>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton C. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Políticas e Conceptos de Calidad: dilemas e retos. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>. Acesso em: 17 jan. 2017.

GIOLO, Jaime. “SINAES” Intermitentes. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/288>. Acesso em: 17 jan. 2017.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, D.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J.F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Átomo & Alínea, 2008.

GOMES, A. M.; SILVA, A. L.; ARRUDA, A. L. B. Avaliação da Educação Superior no Brasil: discursos, práticas e disputas. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 909-928, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9905>. Acesso em: 04 abr. 2019.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

_____. Tendencias en evaluación. **Revista de Educación**. n. 299, 1992. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d03d5de-8b11-4c2e-9535-b5d2013daf91/re2990200487-pdf.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Evaluación, ética y poder**. Madri: Morata, 2000.

HOUSE, E. R.; HOWE, K. R. **Valores en evaluación e investigación social**. Madri: Morata, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. v. 3. Brasília: Inep, 2011.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05/02/2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05/02/2019.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/13.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

LIMANA, Amir. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/18.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

MEC. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Brasília, 2004a.

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, 2004b.

MEC. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Subsídio os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2014a.

MEC. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, 2014b.

MEC. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 062**. Definição da estrutura do Relatório Institucional. Brasília, 2014c.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romen. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.1, p. 9-28, mar. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100002>. Acesso em: 17 jan. 2017.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar. 2011.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton C. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação institucional no Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05>. Acesso em: 17 jan. 2017.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRINDADE, Hélio. A Avaliação Institucional das Universidades Federais: resistência e construção. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010. 4. ed.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção história. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

APÊNDICE A – Teses e dissertações abordando a relação entre avaliação e gestão no período de vigência do SINAES (2004 a 2017)

Ano de Defesa	Tipo de Produção	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Programa e IES de Origem	Área de Concentração ou Conhecimento	Temática Central
2006	Dissertação	A avaliação institucional como subsídio no processo de tomada de decisão: um estudo de caso em instituição privada de educação superior	Jamil Orlei de Souza Fonseca	Ana Maria Eyng	Mestrado em Educação / PUCPR	Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores	Analisa em que medida as informações oriundas da avaliação interna contribuem para o processo de tomada de decisão na busca da melhoria da qualidade institucional
2006	Dissertação	O processo de auto-avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior - SINAES como ferramenta de gestão estratégica nas IES: um estudo de caso	Jorge Henrique Mariano Cavalcante	Fátima Bayma de Oliveira	Mestrado Profissionalizante em Administração FGV	Administração de empresas	Analisa a autoavaliação como ferramenta de gestão estratégica
2008	Dissertação	Avaliação institucional: implicações administrativas na gestão da Universidade Federal da Bahia	Jacqueline dos Santos Silva	Robinson Moreira Tenório	Mestrado em Educação / UFBA	Educação, sociedade e práxis pedagógica	Analisa as implicações da avaliação institucional na esfera administrativa da UFBA a partir dos relatórios de auto-avaliação institucional
2008	Dissertação	Função ativa da avaliação institucional: um estudo sobre o processo de auto-avaliação na UNIR	Rita de Cássia Ramalho Rocha	Jorge Luiz Coimbra	Mestrado em Administração / UNIR	Gestão e sustentabilidade	Investiga a possibilidade de relação entre a avaliação institucional e as ações de mudanças desenvolvidas pelos gestores da UNIR
2008	Dissertação	Avaliação institucional e gestão no curso de Administração de Empresas e desdobramentos para o projeto pedagógico	Maria Gorete Abdo Leal	Luciane Maria Schlindwein	Mestrado em Educação / UNIVALI	Educação	Procura analisar a gestão da avaliação institucional em uma IES de SC e identificar o papel e o lugar da avaliação institucional no projeto pedagógico de curso
2008	Tese	Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade	Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	Mara Regina Lemes De Sordi	Doutorado em Educação / UNICAMP	Ensino, avaliação e formação de professores	Investiga para que tem servido a avaliação institucional na UNEMAT.

2010	Tese	Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA	Débora Alfaia da Cunha	Marília Fonseca	Doutorado em Educação / UnB	Educação	Analisa as práticas de autoavaliação da UFPA e seus efeitos em quatro cursos de graduação.
2010	Dissertação	A avaliação Institucional no processo de tomada de decisão em IES: Estudo de Caso das Faculdades SENAC/SC	Elita Grosch Maba	Sidnei Vieira Marinho	Mestrado em Administração / UNIVALI	Estratégia, gestão e sociedade	Analisa os fatores que facilitam e dificultam a apropriação dos resultados no processo de tomada de decisão
2011	Dissertação	Contribuições dos resultados da avaliação institucional para a gestão universitária: um estudo de caso em uma IES privada de Salvador	Iracema dos Santos Lemos	Robinson Moreira Tenório	Mestrado em Educação / UFBA	Educação, sociedade e práxis pedagógica	Investiga a relação entre avaliação institucional e gestão universitária, no âmbito de uma IES privada de Salvador.
2011	Tese	O discurso da avaliação institucional - trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso	Kátia Silva Cunha	Alfredo Macedo Gomes	Doutorado em Educação / UFPE	Educação	Analisa o discurso da avaliação institucional da UPE e a relação entre avaliação institucional e os processos de mudança na IES.
2012	Dissertação	Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG	Ângela Maria de Menezes	José Vieira de Sousa	Mestrado em Educação / UnB	Educação	Analisa a apropriação pela gestão dos resultados da avaliação institucional na tomada de decisão, com ênfase nos resultados da CPA IFG.
2012	Dissertação	Políticas de avaliação, planejamento e a qualidade da educação superior	Marcelo Cichacz	Ana Maria Eyng	Mestrado em Educação / PUCPR	Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores	Analisa se os resultados da avaliação institucional subsidiam o planejamento e a gestão nas IES, na percepção dos gestores
2012	Dissertação	O processo de autoavaliação e suas implicações para a gestão do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí	Laura Olívia Oliveira Issy	Nádia Maria Pereira de Souza	Mestrado em Educação Agrícola / UFRRJ	Educação agrícola	Analisa se os resultados da autoavaliação estão sendo usados pelos gestores em suas tomadas de decisão
2013	Dissertação	Estudo do processo de avaliação interna - ferramenta de tomada de decisão, de autocontrole, de autoconhecimento e de melhoria na gestão das universidades e institutos federais	Lucilene Rebouças de Oliveira	Daniel Nascimento e Silva	Mestrado Profissional em Engenharia de Produção / UFAM	Gestão da produção	Analisa a adequação entre a teoria gerencial e a avaliação interna no contexto do SINAES (como ferramenta de melhorias, relevância dos indicadores, etapas do processo gerencial a melhorar)

2014	Dissertação	O processo de auto-avaliação institucional como gerador e disseminador de conhecimentos estratégicos para as IES	Rosana Brito Santos	Edson Carvalho Guedes	Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes / UFPB	Administração	Analisa a autoavaliação como geradora de conhecimentos para a tomada de decisão
2014	Tese	Autoavaliação a partir da ótica dos gestores de uma instituição de ensino superior	Nelson Lambert de Andrade	Mere Abramowicz	Doutorado em Educação: Currículo / PUCSP	Educação: currículo	Analisa o papel da autoavaliação e suas repercussões no processo de tomada de decisão pelos gestores, a partir dos resultados da autoavaliação.
2015	Tese	Articulação entre a avaliação e o planejamento institucional sem instituições da rede de educação tecnológica	Rivailda Silveira Nunes de Argollo	Robert Evan Verhine	Doutorado em Educação / UFBA	Educação	Analisa como as instituições articulam avaliação e planejamento institucional, e o que interfere nessa articulação
2015	Dissertação	A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul	Giovana Fernanda Justino Bruschi	Alam de Oliveira Casartelli	Mestrado Profissional em Gestão Educacional / UNISINOS	Gestão educacional	Analisa como ocorre a articulação entre a auto-avaliação e o planejamento da IES
2015	Dissertação	A Avaliação Institucional e a Definição de Políticas Institucionais na UFSC	Rafael dos Santos Pereira	Renato Cislighi	Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação / UFSC	Métodos e gestão da avaliação	Analisa como os resultados da avaliação institucional - externa e interna - vêm sendo utilizados na definição de políticas da UFSC, analisa a relação entre planejamento e avaliação
2016	Tese	Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi	Arlete de Freitas Botelho	José Vieira de Sousa	Doutorado em Educação / UnB	Educação	Tenta compreender os efeitos da adesão da Universidade Estadual de Goiás ao SINAES, e suas implicações como mediação para a busca da qualidade.
2016	Dissertação	Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília	June Alves de Arruda	Tatiane Paschoal	Mestrado Profissional em Administração / UnB	Administração pública e gestão de políticas públicas	Analisa o uso efetivo das avaliações para tomada de decisão

2016	Dissertação	A autoavaliação e gestão institucional na visão da Comissão Própria de Avaliação de IES privadas	Kelli Savi da Silva	Antonio Serafim Pereira	Mestrado em Educação / UNESC	Educação	Analisa a relação entre a autoavaliação institucional e o processo de tomada de decisão em faculdades isoladas de SC, na visão da CPA.
2016	Tese	Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação	Clícia Buhner Martins	Antonio Chizzotti	Doutorado em Educação: Currículo / PUCSP	Educação: currículo	Analisa a relação entre autoavaliação institucional e reforma curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UEPG-PR.

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os membros da CPA

1. Qual a sua percepção sobre o SINAES enquanto política de avaliação da educação superior (avaliação das IES, dos cursos e dos estudantes)?
2. Em sua opinião, qual o papel e a importância da avaliação institucional interna na IES?
3. Como acontece essa avaliação interna? Quem coordena?
4. Qual o espaço ocupado pela CPA na estrutura organizacional (organograma) da IES?
5. De que forma o processo de avaliação interna se relaciona com os processos de planejamento da IES? Alguma articulação com o PDI?
6. De que forma os diferentes segmentos (alunos, professores, funcionários e sociedade civil) participam da avaliação interna e em que etapas do processo?
7. Como você avalia essa participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil na avaliação interna?
8. Após a consulta à comunidade interna e à comunidade externa, o que a CPA faz com esses dados? Quais os passos seguintes?
9. Quem tem acesso aos relatórios e resultados da avaliação interna? De que forma?
10. Como você avalia os relatórios produzidos pela CPA e fornecidos à gestão da IES no triênio 2015 a 2017?
11. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela CPA durante a realização da avaliação interna?
12. Qual tem sido o reflexo dos resultados da avaliação interna no desenvolvimento institucional da IES e nas práticas de planejamento e gestão?
13. O que facilita e o que dificulta o uso dos resultados da avaliação nos processos de planejamento e gestão da IES?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os gestores das IES

1. Qual a sua percepção sobre o SINAES enquanto política de avaliação da educação superior (avaliação das IES, dos cursos e dos estudantes)?
2. Em sua opinião, qual modalidade de avaliação institucional é mais importante: avaliação da IES, avaliação interna (CPA), avaliação dos cursos ou avaliação dos estudantes (ENADE)? Por quê?
3. Qual dessas modalidades avaliativas tem maior repercussão dentro da IES?
4. De que forma acontece o planejamento da instituição? Em que momentos? Quem coordena? Quem participa?
5. Como você atua no planejamento da instituição?
6. Como se dá o processo de avaliação institucional interna da IES?
7. Qual o papel e a importância dessa avaliação interna?
8. Quem tem acesso e quem discute os resultados da avaliação interna?
9. Você percebe alguma articulação entre os processos de planejamento e de avaliação interna na IES? De que modo?
10. Os gestores conhecem os resultados e os relatórios da avaliação interna, conduzida pela CPA? Esses relatórios têm fornecido subsídios relevantes para os processos de planejamento e gestão da IES? Explique.
11. De que forma os gestores se posicionam ou atuam frente aos resultados da avaliação interna apresentados pela CPA?
12. Você percebeu alguma influência dos resultados da avaliação interna no desenvolvimento e na melhoria da instituição nos últimos anos? Dê exemplos ações realizadas a partir desses resultados.
13. Que fatores favorecem ou dificultam o uso dos resultados da avaliação interna nas ações de planejamento e gestão?

APÊNDICE D – Modelo de carta de apresentação aos dirigentes das IES

Recife, XX de XXXXXX de 2018.

Ao(À) Sr.^(a)
XXXXXXXXXXXXXXXXXX
Dirigente da IES X

Senhor(a) Dirigente,

Vimos apresentar a Vossa Senhoria o estudante CRISTIANO DORNELAS DE ANDRADE, CPF 609505284-04, matriculado no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, o qual está desenvolvendo, sob minha orientação, a pesquisa intitulada “Avaliação Institucional e Processos de Gestão em Instituições de Educação Superior”.

O objetivo geral da pesquisa é compreender de que modo a avaliação institucional contribui para os processos de gestão das IES e para a maior efetividade acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por isso, vimos solicitar a Vossa Senhoria uma importante contribuição ao presente estudo, concedendo uma entrevista ao referido discente, com duração aproximada de 30 minutos. A entrevista precisa ser gravada, para facilitar a transcrição do conteúdo. Logo em seguida, o texto transcrito será encaminhado a Vossa Senhoria para realização de ajustes ou alterações, caso deseje fazê-lo. Ao final da pesquisa, informamos que a gravação será apagada.

Solicitamos, também, autorização para o nosso aluno realizar entrevistas com representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e ter acesso a alguns documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Relato Institucional, Relatórios de Avaliação Interna e de Avaliação Externa, todos referentes ao triênio de 2015 a 2017), essenciais para o conhecimento de como se articulam os processos de avaliação e gestão na IES.

Ressaltamos que os dados obtidos nas entrevistas e nos referidos documentos institucionais serão utilizados para fins de pesquisa científica, **sendo preservada a identidade da IES e dos respectivos membros.**

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes
E-mail: alfredomgomes@gmail.com
Telefone: (81) 2126-8810

APÊNDICE E – Modelo de convite e termo de consentimento

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Venho convidar Vossa Senhoria a participar da pesquisa “Avaliação Institucional e Indução dos Processos Internos de Tomada de Decisão em Instituições de Educação Superior”, que está sendo desenvolvida por mim, Cristiano Dornelas de Andrade, CPF 609.505.284-04, aluno do curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob orientação do Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes.

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista, com duração aproximada de 40 minutos, a qual será gravada para facilitar a transcrição dos dados. Sua participação é voluntária e, se desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Todas as questões visam apenas à coleta de informações ou de opiniões, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas.

Informo que, na posterior divulgação dos resultados da pesquisa, será preservada a identidade da instituição e de todos os participantes entrevistados.

Para esclarecer dúvidas, fazer comentários ou conhecer os resultados deste trabalho científico, não hesite em contatar cristianodornelas@hotmail.com.

Agradeço por sua disponibilidade e atenção!

CRISTIANO DORNELAS DE ANDRADE

Mestrando

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar deste estudo, nos termos do convite acima; autorizo a gravação da entrevista, bem como sua utilização para a pesquisa; e firmo o presente termo em duas vias de igual teor e forma, declarando ter recebido uma cópia deste documento na presente data.

Local e data: _____

Nome (em letra de forma): _____

(Assinatura)

APÊNDICE F – IES de Pernambuco recredenciadas no triênio 2015-2017

CENTROS UNIVERSITÁRIOS

Nome / Sigla / Código da IES no MEC	Município / Endereço	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Ato	Mês/Ano do Parecer	Quantidade de Cursos de Graduação
1. Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA) – 4702	Recife – Rua Joaquim Felipe, Boa Vista	Centro Universitário – Mantenedora: IBGM	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário Brasileiro (Unibra) por transformação da Faculdade de Tecnologia, Gestão & Marketing	04/2017	33
2. Centro Universitário Joaquim Nabuco (UNINABUCO) – 4153	Recife – Av. Guararapes, Santo Antônio	Centro Universitário – Mantenedora: SER EDUCACIONAL	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário Joaquim Nabuco – UNINABUCO, por transformação da Faculdade Joaquim Nabuco Recife	06/2017	36
3. Centro Universitário Joaquim Nabuco (UNINABUCO) – 4118	Paulista – Av. Senador Salgado Filho, Centro	Centro Universitário – Mantenedora: SER EDUCACIONAL	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário Joaquim Nabuco – UNINABUCO, por transformação da Faculdade Uninabuco Paulista	11/2017	34
4. Centro Universitário UniDeVry FBV (posteriormente UniFBVWyden) – 1255	Recife – Av. Jean Emile Favre, Imbiribeira	Centro Universitário – Mantenedora: ADTALEM	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário UniDeVry FBV, por transformação da Faculdade Boa Viagem	11/2017	49
5. Centro Universitário dos Guararapes (UNIFG) – 1805	Jaboatão dos Guararapes – Rua Comendador José Didier, Piedade	Centro Universitário – Mantenedora: SOCEC	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário Uniguararapes, por transformação da Faculdade dos Guararapes	10/2016	50
6. Centro Universitário Estácio do Recife – 1077	Recife – Av. Eng. Abdias de Carvalho, Madalena	Centro Universitário – Mantenedora: IREP	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário Estácio do Recife (Estácio Recife), por transformação da Faculdade Estácio do Recife (Estácio FIR)	01/2017	33

7. Centro Universitário São Miguel (UNISÃO MIGUEL) – 1676	Recife – Rua Dom Bosco, Boa Vista	Centro Universitário – Mantenedora: Sociedade Cultural e Educacional Santa Rita de Cássia	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário São Miguel Unisãomiguel, por transformação da Faculdade São Miguel	12/2017 07/2018	30
8. Centro Universitário Tiradentes de Pernambuco (UNIT PE) – 1709	Recife – Rua Barão de São Borja, Nossa Senhora do Carmo, Boa Vista	Centro Universitário – Mantenedora: Sociedade Pernambucana de Ensino Superior	Privada com fins lucrativos	Credenciamento do Centro Universitário de Pernambuco UniPernambuco, por transformação da Faculdade Integrada de Pernambuco	12/2017 04/2018	26

FACULDADES

Nome e Sigla da IES	Município	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Ato	Mês/Ano do Parecer	Quantidade de Cursos de Graduação
1. Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) antiga FSM – 1771	Recife – Rua Pe. Bernardino Pessoa, Boa Viagem	Faculdade – Mantenedora: Organização Tecnológica de Ensino	Privada com fins lucrativos	Não localizado	--	02
2. Faculdade Luso-brasileira (FALUB) – 1749	Carpina – Av. Congresso Eucarístico Internacional, Santa Cruz	Faculdade – Mantenedora: Organização Pernambucana de Educação Ciência e Cultura	Privada sem fins lucrativos	Não localizado	--	04
3. Faculdade SENAC PE (SENACPE) – 3996	Recife – Av. Visconde de Suassuna, Boa Vista	Faculdade – Mantenedora: SENAC	Privada sem fins lucrativos	Não localizado	--	05
4. Instituto Superior de Educação Santa Cruz (ISED) – 3584	Santa Cruz do Capibaribe – Rua Júlia Aragão, Centro	Faculdade – Mantenedora: CESAC	Privada com fins lucrativos	Não localizado	--	01
5. Faculdade de Tecnologia Gestão e Marketing (IBGM)	Recife	-	-	Recredenciamento	11/2015	18

6.	Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET) – 1021	Timbaúba – Av. Antônio Xavier de Moraes, Sapucaia	Faculdade – Mantenedora: Associação de Ensino Superior Santa Terezinha	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	08/2015 06/2016	04
7.	Faculdade Maurício de Nassau (FMN) – hoje Faculdade Uninassau Caruaru – 14717	Caruaru – Entroncamento da BR 232 com a BR 104, Agamenom Magalhães	Faculdade – Mantenedora: SER EDUCACIONAL	Privada com fins lucrativos	Recredenciamento	05/2016 02/2017	31
8.	Faculdade Europeia de Administração e Marketing (FEPAM) – 1894	Jaboatão dos Guararapes – Rua Cândida Ferreira, Piedade	Faculdade – Mantenedora: ENSIGEST	Privada com fins lucrativos	Recredenciamento	05/2016 05/2017	03
9.	Faculdade Santa Catarina (FASC) – mudou o nome para Faculdade de Recife (Mantenedora UNIESP) – 2656	Recife	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	08/2016 06/2017	03
10.	Faculdade da Escada (FAESC) – 1881	Escada – Rua Coronel Antônio Marques, Centro	Faculdade – Mantenedora: SOESE	Privada com fins lucrativos	Recredenciamento	10/2016 01/2018	11
11.	Faculdade Uninabuco São Lourenço da Mata – 10588	São Lourenço da Mata – Av. Almirante Tamandaré, Centro	Faculdade – Mantenedora: Anglo Líder AESAL	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	03/2017 09/2018	21
12.	Faculdade dos Guararapes (FG) antigo CEDEPE – 14002	Recife – Av. Governador Carlos de Lima Cavalcanti, Boa Vista	Faculdade – Mantenedora: SOCEC	Privada com fins lucrativos	Recredenciamento	06/2016 08/2018	17
13.	Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) – 160	Recife – Av. Conde da Boa Vista, Boa Vista	Faculdade – Mantenedora: Congregação de Santa Dorotea do Brasil	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	03/2017 01/2018	17

14. Faculdade do Recife (FAREC) antigo IPEC – 2242	Recife – Rua Dom Bosco, Boa Vista	Faculdade – Mantenedora: ASSUPERO	Privada com fins lucrativos	Não localizado	--	22
15. Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco (FCHPE) – 760	Recife – Av. João de Barros, Boa Vista	Faculdade – Mantenedora: SOPECE	Privada com fins lucrativos	Recredenciamento	02/2017 08/2018	03
16. Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão de São Francisco (FACESF) – 3617	Belém de São Francisco – Rua Coronel Trapiá, Centro	Faculdade – Mantenedora: Sociedade Amigos da Instrução de Jatina	Privada com fins lucrativos	Não localizado	--	05
17. Faculdade de Tecnologia SENAI PE – 14412	Recife – Av. Norte Miguel Arraes de Alencar, Escola Técnica SENAI, Santo Amaro	Faculdade – Mantenedora: SENAI	Privada sem fins lucrativos	Não localizado	--	02
18. Faculdade de Teologia Integrada (FATIN) – 3376	Igarassu – BR 101, Km 42,5, Centro	Faculdade – Mantenedora: Associação Cultural Teológica do Nordeste	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	05/2015 10/2016	03
19. Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS) antiga FBV-IMIP – 3615	Recife – Rua Jean Emile Favre, 558 a 559, Imbiribeira	Faculdade – Mantenedora: AECISA	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	06/2017 06/2018	06
20. Faculdade de Ciências Contábeis de Recife (FACCOR) – 1707	Recife – Av. Sigismundo Gonçalves	Faculdade – Mantenedora: APESU	Privada com fins lucrativos	Não localizado	--	02
21. Faculdade de Comunicação e Turismo de Olinda (FACOTTUR) – 1328	Olinda – Av. Getúlio Vargas, Bairro Novo	Faculdade – Mantenedora: SOEC	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	09/2017 12/2018	16

22. Faculdade de Saúde de Paulista (FASUP) – 10613	Paulista – Av. Rodolfo Aureliano, Vila Torres Galvão	Faculdade – Mantenedora: Instituto Optométrico de Pernambuco	Privada sem fins lucrativos	Não localizado	--	03
23. Faculdade de Olinda (FOCCA) – 405	Olinda – Rua do Bonfim, Carmo	Faculdade – Mantenedora: Associação Olindense Dom Vital de Ensino Superior	Privada sem fins lucrativos	Recredenciamento	02/2015 07/2015	15
24. Faculdade Católica do Recife (FCR) – passou a se chamar Faculdade Imaculada Conceição do Recife (FICR-UBEC) – 2723	Recife – Av. Caxangá, Iputinga	Faculdade – Mantenedora: UBEC	Privada sem fins lucrativos – Confessional (UBEC) e filantrópica (CEBAS)	Recredenciamento	11/2015 02/2016	10
25. Faculdade de Integração do Sertão (FIS) – 3881	Serra Talhada – Rua João Luiz de Melo, Tancredo Neves	Faculdade – Mantenedora: SESST	Privada com fins lucrativos	Recredenciamento	03/2017 12/2017	12

APÊNDICE G – Entrevista com presidente da CPA da IES A

Entrevistador: Qual o papel da autoavaliação numa faculdade?

Presidente da CPA: Olhe, mediante as políticas educacionais que foram adotadas nos últimos vinte anos, (...) o novo modelo de administração pública gerencial, se faz necessário realmente que haja uma avaliação institucional, que haja uma avaliação da educação. Por quê? À medida que se abriu Instituição de Ensino Superior em tudo quanto é de esquina, corre-se um risco muito grande de se vender diploma (...). Então a gente não forma profissionais, né, a gente não forma cidadão dessa forma. E com a avaliação institucional, com a avaliação da educação, a possibilidade de a gente ter uma formação mais adequada, mais bem feita, é muito mais evidente, muito mais segura. Porém, o que a gente tem sentido e visto no cotidiano da sala de aula e no cotidiano das avaliações institucionais das quais eu tenho participado ativamente, é que essa deficiência da qualidade do ensino ela não é só do nível superior. Ela vem de outras atuações anteriores. Então a minha grande pergunta é: o que estamos qualificando, o que estamos formando, e o que vamos formar?

Entrevistador: Como se dá a relação desse trabalho feito pela CPA com os processos de planejamento e gestão da Instituição?

Presidente da CPA: Esse processo de atuação da CPA, onde esse, onde a CPA faz a escuta junto, a toda comunidade acadêmica seja ela, o corpo discente, técnico administrativo, corpo docente. E até também na sociedade civil que é a mais, a mais difícil que a gente menos trabalha, a gente só ver a escuta da sociedade civil. Quando a gente faz é mais pela ouvidoria, certo? Normalmente a gente faz mais pela ouvidoria, ainda não encontramos o modo mais eficaz pra a gente chegar mais próximo da sociedade civil. É, tudo que a gente tem identificado, colocar no relatório, e levado até a gestão maior da instituição, tem sido ouvido, tem sido trabalhado. Nós formamos partícipes, é, parceiros no trabalho da confecção dos documentos oficiais da instituição do planejamento estratégico pra cá. Quando que o relatório da CPA que foi utilizado no princípio e da instituição que foi editado agora já no fim do ano, e postado agora em março de 2018. Nós lançamos algumas sugestões, a CPA sugere e dentre eles (ininteligível) [00:04:24] mas tem outros, certo? Um, a Secretaria Acadêmica, o espaço lá está superapertado para atender a demanda de estudante, porque quando a gente ampliou o número de curso, ampliou o número de estudantes, de candidatos que chegam pra informações pra tudo. E tá, tá um desassossego com esse atendimento. E à medida que identificamos isso, ouvimos as partes interessadas neste atendimento e quem faz atendimento também estava se sentindo mal, começando a, a achar que tava ficando angustiante pra eles trabalharem, e ter uma qualidade de atendimento melhor. Levamos a conhecimento da direção e colocamos em relatório e prontamente este mesmo ano durante o período e intervalo de julho foi re, reestruturado toda a Secretaria Acadêmica foi ampliada, dado um novo layout, ampliada o espaço e melhorou muito a questão do atendimento ao estudante na Secretaria Acadêmica. Quando você chega lá hoje, você vai ver que tá um, um outro conotação. Uma outra área também que se falava muito era a sala dos professores. As cadeiras lá estavam assim bem surradinhas, porque eram usadas há muitos anos. Todo semestre a manutenção fazia conserto, pintava, ajeitava. Quando estava nas últimas semanas no semestre, as cadeiras começavam tudinho a ficar em condições já sem muito uso certo? Quando a gente sentava ficava, afundava o outro lado, afundava do outro. E foi colocado isso na CPA diversas vezes esse relatório. E foi toda ela reorganizada, toda refeita a sala dos professores. Se você entrar lá hoje na sala dos professores tá um ninho, foi um momento assim de muita surpresa e alegria quando os professores voltaram as aulas.

Entrevistador: Nessa metodologia de trabalho da CPA, qual o papel do planejamento? Vocês partem do planejamento institucional?

Presidente da CPA: Bom, a gente trabalha tudo em cima das estratégias que estão previstas lá no PDI. As metas do PDI, e as estratégias. A meta da (...) hoje é ser Centro Universitário. O ano passado a meta era implantar dois cursos, que foi, foi direito e implantamos. Corremos atrás junto ao MEC, cumprimos todas as exigências, fizemos, recebemos, é, a equipe do MEC, visita, foi feito tudo que manda o figurino. Agora a meta é, cumprir tudo que tem, que é necessário, fazer toda a documentação, atualizar tudo que foi, aquele enxoval todo que o MEC pede de documentos, pra gente ser Centro Universitário.

Entrevistador: Quais são os momentos ou os canais que a CPA utiliza para interagir com a gestão?

Presidente da CPA: Temos reuniões frequente com a gestão. Normalmente têm reuniões quinzenais com coordenações estratégicas da Instituição. Todas as coordenações de cursos e lideranças. E a CPA é sempre é convocada pra essas reuniões. Então a coordenadora da CPA participa dessas reuniões e volta e repassa as informações pra CPA e a gente vai dar prosseguimento às atividades. Temos também um plano de trabalho trienal a se cumprir que foi realizado esse ano porque iniciou o ciclo de avaliação, né, bienal. E a gente fez um trabalho pra isso. Fez um plano de ação.

Entrevistador: De que forma alunos, professores, funcionários, e também a comunidade externa, têm participado da autoavaliação que é conduzida pela CPA? Em que momentos do trabalho da CPA esses segmentos participam?

Presidente da CPA: Olha, esse ano a gente teve dois momentos de avaliações lá, né. Um momento só com os estudantes, que foi avaliando professores e programa de curso. Tudo *online*, dentro do sistema *online*, é, interno da faculdade. E neste, e nessa semana estamos novamente com outro sistema de avaliação. Dessa vez, a gente pegou todo dia. O corpo docente, discente é corpo administrativo. Avaliando as políticas institucionais. Estamos nesse processo. Então, a gente disponibiliza é, divulgação pela página da (...). Temos também uma coleta de pesquisa de ingresso, também na página da (...), em questão de ingresso na (...), tudo pela página. No ano passado a gente fez uma experiência de papel, até o ano passado foi feito tudo pesquisa em papel. Só que a gente sabe que com a tecnologia a coisa é mais fácil da gente optar, né, e fazer gráfico e tudo, né? No papel a gente tem que fazer um por um e aí o trabalho é redobrado, né? E nem sempre era, o resultado era conseguido. Então, a gente resolveu esse ano testar a tecnologia pra facilitar a nossa vida e também a segurança das informações.

Entrevistador: Então, esses segmentos participam respondendo a esses questionários?

Presidente da CPA: É respondendo. E agora que ia facilitar, tá começando a capacitar todos os funcionários e professores, pra usar o *Google*, o *Google* fora do texto, certo? E aí a gente já tá também utilizando essa pesquisa via o *e-mail* do *Google*. Cada um tem seu *e-mail* é, institucional e através dele que responde essa pesquisa. Está sendo ótimo porque muita gente não tava ingressando no *e-mail*, e agora com essa pesquisa fazemos utilizar.

Entrevistador: Depois que são respondidos esses questionários, o que a CPA faz com esses resultados?

Presidente da CPA: Aí a gente vai analisar os dados, faz um relatoriozinho dos resultados auferidos. E vai colocar o que for mais interessante do relatório das, da CPA pra mandar pro MEC. E o restante pra deixar aqui pra mandar pra a direção fazer a, o seu planejamento estratégico, fazer uma análise do planejamento estratégico.

Entrevistador: E como você avalia essa participação, como tem sido essa participação de alunos, professores, funcionários, em sua opinião?

Presidente da CPA: Na minha opinião, trabalhosa. Porque é uma questão de conquista. É, todo dia tem que gastar um bocado de perna, eu, os estudantes, o co, os representantes docente. Até a sociedade civil tem vindo pra aqui, os representantes da sociedade civil têm vindo pra aqui pra conquistar os estudos, usar o laboratório e responder o questionário. Quer dizer eles, se disser, “não, respondo em casa, respondo no celular, não sei o quê”. A gente não tem a certeza do que ele vai fazer. Então, a gente tá indo assim no, no famoso boca a boca. Gastando sola do sapato dele, sabe. Aquele velho, velho produto de *marketing* da escola, indo no corpo a corpo. De sala em sala, convidando, chamando, pedindo aos coordenadores, vamos com a gente, vamos estimular, vamos fazer, vamo acontecer. E os próprios atos dos professores e dos gestores, estimulando que eles venham fazer, mandam os colegas vem fazer, mandam os alunos fazerem.

Entrevistador: Quem tem acesso a esses relatórios e de que forma?

Presidente da CPA: A direção. Aí a gente faz o, o, o portfólio com o relatoriozinho com base nos gráficos, chama atenção de alguns na, mais importante, não vamos fazer de todos. Mas vai todos os gráficos pra ela, os que a gente, que a gente ver mais importante a gente chama atenção. E, e aí ela... E o ano passado ela pediu pra gente fazer uma apresentação pra, nas reuniões que ela faz toda terça-feira. Com todo o corpo dirigente, coordenação e de tudo. Pra todo mundo tomar conhecimento.

Entrevistador: Depois que vocês encaminham para direção, esses relatórios são compartilhados com outros segmentos?

Presidente da CPA: Não, a gente fica lá com a coordenação geral... Pra eles usarem nos... Ali nos processos de planejamento de... Porque a CPA em cima, não tá diretamente envolvida com planejamento, não. A gente tem que levantar as informações e palpita quando for necessário. Então as opiniões é de quando é chamado de necessário, né. Diretamente a gente não tá relacionado.

Entrevistador: O que você destacaria nesses últimos três anos, no ciclo avaliativo de 2015 a 2017, como melhoria, a partir da autoavaliação?

Presidente da CPA: Foi a questão responsabilidade social. Que tá dando muita ênfase aqui dentro. Até como linha transversal de, de desenvolvimento, de atividade de todos os cursos. Quando você entrou aqui na (...), pro, provavelmente você pode não ter prestado atenção. Mas quando você descer, você olha. Lá perto das catracas tem um monte de quadrinho, e são os selos das linhas transversais da discussão de cada ano. Então, cada ano tem uma linha de discussão. E a maioria dos anos tem sido sobre a responsabilidade social. Então, todos os cursos, nas suas disciplinas, tem que encontrar alguma coisa sobre responsabilidade social pra discutir com os alunos em sala de aula, certo? Então a gente tem uma série de coisa ações aqui de extensão, de atuação de extensão que com responsabilidade social. A gente tem uma orquestra de cordas, um menino de escola municipal. Em parceria com UNG e com o Tribunal Federal, né, Tribunal Regional Federal, Tribunal Regional TRF.

Pra despertar o interesse e tirar esses meninos da rua, e esses meninos entrarem no mundo da droga, né? O mundo da marginalidade, certo? A gente tem é, programas de crianças que precisam ser assistidas e orientadas, é, tanto na questão escolar, como na questão psicossocial. Tanto aqui, naquele de psicologia, como lá dentro do CECOSNE. O estudante de pedagogia, psicologia, ciências biológicas. E agora também de nutrição. Tem também a questão de como eu estou cuidando de mim. Tem uma ins, um grupo de pedagogia, de psicologia que também trabalha com crianças dentro do Hospital Osvaldo Cruz, naquela área se onde, do câncer. Pra que as crianças não fiquem sem ter aula o tempo inteiro. Então vai dar pra dar um reforço de matemática, português. Então eles têm um acompanhamento especial pra isso. E o uso inclusive do *Tablet*, né? Como instrumento de, de aprendizagem. É pra poder ter mais estímulo e mais afirmação. Porque querendo ou não, a tecnologia da informação é mais estimulante do que o papel e o lápis, né? Então, o menino já tá lá, a criança já tá

lá doente, com câncer, se tratando. E chegar um pedagogo, estudante de pedagogia pra ir fazer um trabalho com ele. Ele tem que ir bem disposto, né. São as classes, classes, tem um nomezinho assim bem, eu não me lembro dele. É, é dentro do hospital mesmo esse trabalho que é desenvolvido. Tem outras atividades de semeando o futuro. Que é aproveitando a comunidade carente pra fazer empreendedorismo com artes. E temos que fazer até feirinha, artigo, pra ceder arte. E trazer os artesanatos. Começaram com os artesanatos, então, com detalhes, com negócio todo... Mas foram se aperfeiçoando, hoje estão com lindos artesanatos, muito bem feitos. Já são quase profissionais, já estão quase já praticamente, são mais artesãos. Então, tem uma série de atividade lá de, de desenvolvimento social que são trabalhadas e que...

APÊNDICE H – Entrevista com representante discente da CPA da IES A

Entrevistador: Como membro da CPA, representando os estudantes, qual o papel e a importância da avaliação interna, aqui dentro da instituição? Todo esse trabalho que a CPA vem desenvolvendo.

Representante Discente: Veja, a avaliação interna ela é importante pra pegar pontas soltas que sempre vai ocorrer em qualquer setor, qualquer instituição, e amarrar essas pontas pra que tudo comece a caminhar de acordo com o que manda as Legislações. Sem uma avaliação interna fica tudo basicamente ao léu. Tem setor que não se liga ao outro ou tem demandas que deveriam ser cumpridas, e não foram cumpridas, e a partir dessas avaliações tudo fica em cartas claras, basicamente, é pra que a instituição possa tomar decisões ou propostas para aquelas pontas que não tá bem amarradas.

Entrevistador: Aqui na instituição como é que tem acontecido a avaliação interna? Quem é que coordena? Como é que se dá? Qual é o processo de avaliação interna?

Representante Discente: Nossa avaliação interna ela se dá através de formulários, questionários, é a gente da CPA que tá levando esses, esses formulários. Esses formulários agora com o avanço da tecnologia e gente tá levando pra um site que a (...) tem e nós publicamos lá esperamos que os, que os setores técnicos administrativos de professores e coordenadores, até chegar nos alunos respondam. E a gente tenta que num, num valor maior de cinquenta por cento de pessoas que, que respondam aquela questionário pra ter uma boa margem de amostras. Porque não adianta ter menos da metade de amostras porque não vai caracterizar de verdade o impacto que a instituição tá tendo.

Entrevistador: De que forma o processo de avaliação interna tem se relacionado com os processos de planejamento da instituição? Por exemplo, existe alguma articulação entre avaliação interna e o PDI, o Plano de Desenvolvimento Institucional?

Representante Discente: Existe, porque a gente sempre tá participando de, dessas reuniões, tanto dentro da coordenação como de, de setores de coordenação de cursos, então a gente tá sabendo de tudo um pouco que tá acontecendo dentro da instituição. E sempre a gente vai pegando pontas, vai pegando melhorias daqui, pegando setores que a gente também recebe reclamações dos setores aonde diz que não tá favorável desse jeito, não tá favorável daquele, e pode melhorar aqui, e pode melhorar aqui, e a gente cria uma caixa de sugestões que o CPA sugere e leva isso pra coordenação, aonde leva, já que a gente avaliou, viu que era válido pra ver se eles vão querer fazer esse tipo de melhoria. E a gente tem uma grande, uma grande relação positiva com eles porque quando leva é facilmente atendido, tanto melhorias pra dentro do PDI ou pra, pra própria instituição em termos estruturais, como melhoria de salas, de professores, de técnicos administrativos. Então tudo chega pra gente, à gente entra em reunião em consó, em consórcio com todos nas reuniões e, e esses pedidos são mandados pra coordenação.

Entrevistador: Quando começa um novo ciclo avaliativo ou um novo ano letivo, como é que vocês fazem o planejamento da avaliação interna?

Representante Discente: A gente toma como base inicial levar o conhecimento do CPA para primeira participação dos novos ingressantes dentro da, da nossa IES. Aí leva o que é a CPA pra depois a gente poder avaliar. Não adianta a gente avaliar uma pessoa que chegou naquele exato momento. Então, nem avaliar coordenação no momento, com até alunos que estão saindo de um período pra o outro porque tudo ali tá recente também, as novas cadeiras, as novas, então a gente só pega quase no final do período, dois meses antes, a gente começa fazer essas avaliações pra saber o que de verdade já começam achar e o que pode mudar, ou o que pode melhorar.

Entrevistador: E o processo de planejamento da instituição, quem participa dele, quem coordena?

Representante Discente: Eu nunca participei dessa parte, quem participa aí juntamente é a presidente da CPA em reuniões com, com, com a diretoria acadêmica.

Entrevistador: De que forma os diferentes segmentos da instituição (alunos, professores, funcionários) e a sociedade civil participam da avaliação interna conduzida pela CPA? E é em que etapas do processo de avaliação eles participam?

Representante Discente: Avaliação é como eu falei do, por questionários. Os questionários online são disponibilizados no próprio site, entramos em, em acordos com os coordenadores para os coordenadores trazer para os professores, os professores levarem os alunos para o laboratório de informática, tirar menos de dez minutos de sala, porque é só aquele momento de questionário de dez, quinze minutos no máximo. Os técnicos eles também vão juntamente com os professores para os laboratórios, ou também pode responder até em casa e a gente sempre fica tendo aquele respaldo de saber quantas pessoas já estão, já estão, já tem respondido aquele questionário.

Entrevistador: E depois dessa etapa de consulta, de responder os questionários? Tem alguma outra etapa?

Representante Discente: Tem a análise do...

Entrevistador: Eles participam? Alunos, professores, funcionários...

Representante Discente: Não, depois que eles fazem essa, essa, que eles respondem, a única etapa que vai ter é depois da saída do relatório. Quando sai o relatório nós como CPA levamos para o conhecimento de todos aonde vai ter é, é reuniões com os professores, até dentro das reuniões acadêmicas a gente já leva o relatório com todos os dados já bem apurados, já mastigados só pra apresentar a eles e apresentar a toda diretoria e por final chega até os alunos.

Entrevistador: E como você vê essa participação? Ela tem sido boa?

Representante Discente: Tem porque de um tempo pra cá pelo menos noventa por cento da instituição já sabe o que é a CPA, sabe pelo menos que é um cantinho que fica na porta da, da, do prédio da, da Psicologia, então todo mundo sabe o que é. Participam que às vezes a gente ia dizer que: Vocês já responderam o questionário? "Ah, professor, já respondi". Eu posso ver até colegas: já responderam o questionário e ta? "Passei lá no site, já tinha visto, já respondi". Então tem uma, a gente tá tendo uma visão mais positiva dos alunos quanto a gente e os professores que tão, que tão começando a querer também nos ajudarem nessa etapa de avaliação.

Entrevistador: Depois que é feita a consulta, por meio dos questionários, que você falou, quais são as outras etapas do processo de avaliação interna, na sequência?

Representante Discente: A gente apura esses dados, é, é normalmente, ele é apurado e ele vai fazer parte, e os dados são parte de apresentações para a direção pra depois fazer parte do relatório. Todo ano têm que ser publicado esses relatórios é da CPA e a cada três anos ocorre o Trienal, então esses dados acabam fazendo parte desses relatórios. Tudo que nós fazemos cai dentro do relatório.

Entrevistador: E esses relatórios quem que tem acesso a eles?

Representante Discente: Toda comunidade.

Entrevistador: E através de?

Representante Discente: Do site, que a própria instituição tem o site da, da, do, da faculdade e lá tem link pra CPA, dentro tem lá os relatórios. Os relatórios todos de 2009 pra cá tá publicado.

Entrevistador: Como você avalia os relatórios que foram produzidos pela CPA nesses três anos? Os relatórios parciais, 2015, 2016, e depois o relatório integral 2017.

Representante Discente: Eu já cheguei na bomba, porque eu já cheguei no dois mil, no trienal. Eu não tiro um relatório único de um ano. Então foi um ano que eu olhei assim e disse: "poxa, a instituição faz tudo isso, tem tudo isso. Dá pra você, Eu conseguia enxergar, agora em termos administrativos o que era a instituição. Porque tinha o termo social, de convivência, já que passo muito tempo aqui dentro da casa, então conhecia todos os becos e vielas, mas não conhecia a parte burocrática. Então os relatórios no meu ver eram muito bem feitos, não tinham muitas pontas soltas, aonde era tudo amarradinho, dados, gráficos, tabelas, bem autoexplicativo pra quem que esteja de fora entenda aquilo ali que tá sendo publicado, não só pro meio científico. Então quando eu peguei os três foi bem mais fácil de montar porque só foi somar e tirar o, o dado todo que a gente queria.

Entrevistador: Você acha que o relatório trienal, o integral, deu uma contribuição importante, relevante para as instâncias gestoras aqui da IES?

Representante Discente: Sim, sempre dá porque ele pega, ver dados de, de, dados gerais que pode ver se tá aumentando, se tá diminuindo, se o investimento que eles tão fazendo tá valendo a pena. Porque às vezes pode ter dado de um ano e de outro e você não, não juntar. Aí quando você pega três anos seguido aí você vai ver: eita, tá aumentando, e esse setor, tá valendo a pena ou não tá? Se ninguém conhece, se alguém conhece. Tá valendo a pena? Por que eu estou investindo nisso. Então sempre há perguntas que podem surgir quando a gente publica esses dados. A gente leva esses dados pra eles porque ele tem uma percepção de, de números o que tá acontecendo dentro da própria instituição.

Entrevistador: Na sua opinião quais foram as principais contribuições desse último relatório, o integral, para a gestão?

Representante Discente: A gente tratou um pouco da infraestrutura em relação ao maior número de reclamações que teve: em relação a sala de professores que não tava bem estruturadas, bastante antigas. É salas dos técnicos administrativos aonde são salas de convivência, e tem gente que pode passar o dia aqui. E a sala não era muito benquista, então foi tido uma sala pra eles, então foi melhorada essa sala. É a CPA conseguiu fazer esses dois trâmites e fazer com que o corpo administrativo soubesse que a CPA tava sabendo disso, aonde já chega é, é reclamações de melhorias até de outros setores para isso. Então um autorreconhecimento até melhor da CPA.

Entrevistador: É qual tem sido o reflexo dos resultados da avaliação interna no desenvolvimento da instituição? Como é que esses relatórios, esses trabalhos feitos pela CPA têm se refletido no crescimento da IES, no desenvolvimento, em todas as áreas, pesquisa, ensino, extensão?

Representante Discente: Que a gente trazendo nesse meio desse relatório a quantidade de alunos que tão na nossa instituição que tão participando dessas pesquisas dá margem para melhorar esses setores. É vou dar um exemplo, nós temos o Nupiq que é o Núcleo de Pesquisas e a gente sempre trás as melhorias do trabalho que ocorrem dentro dele. Então isso favorece o maior aumento dessas bolsas de instituição e tal, é maiores aceitação de trabalhos para a própria instituição quando os nossos trabalhos são aprovados em congressos e tal. Então nós trazemos o, o, a gente trás aquele dado bem apurado da, da reflexão do que aquele, aquele setor tá proporcionando a instituição e isso proporciona uma boa melhoria pra aquele setor.

Entrevistador: Você já percebeu algum reflexo dessa avaliação do último triênio 2015, 2016, 2017, no desenvolvimento da IES? Aquilo por exemplo que vocês tinham proposto e o que foi alcançado. Alguma coisa desse ano que já foi reflexo da avaliação que vocês fizeram?

Representante Discente: Sim, é professores que tomavam certo tipo de metodologia já tava sendo mais a linearidade em relação a, a, às reclamações que ocorria no IES, então, vamos dá o exemplo, não tem mais aquela, é, todo mundo agora tá mais homogêneo em relação ao tratamento do, do que se determina em sala de aula em relação a didática do, de trabalhos e tal, então todo mundo segue um padrão necessário pra que não tenha margem de reclamação restante. Então a IES deixa um pouco de reclamar, deixa um pouco de trazer essas reclamações para a gente. Eu acho que um contato maior de alunos e coordenadores, que antigamente era um pouco mais distante, agora tão bem mais próximos, e coordenadores antigamente às vezes não era muito bem visto, mas agora tem como parcerias com a IES e a mesma coisa professores que aqui é, eu digo que uma instituição bem acolhedora. Então todo mundo acaba se acolhendo e essa boa, essa boa relação é necessária nesse ano, nesse tempo que as pessoas estão dentro da instituição. E que melhorou bastante.

APÊNDICE I – Entrevista com representante docente da CPA da IES A

Entrevistador: Qual a percepção de avaliação que você tem?

Representante Docente: Eu trabalho avaliação (eu sou professora de didática) como se fosse prioridade. A minha percepção de avaliação é desvinculada de nota. Então, quando eu digo assim, avaliar é você fazer um julgamento. Um julgamento a partir de valores, de objetivos que você definiu. Então, eu acho muito importante saber disso, à medida que os objetivos são atingidos ou não, eu tomo uma decisão. Então eu faço, eu trabalho muito com os meus alunos essa concepção. Vamos avaliar em função do que está definido ali pra ser alcançado. A gente não inclui nota. Ah, Representante Docente, se não tiver nota, a gente não estuda não. Então, aí eu vejo, exame, os exames nacionais feito o ENADE, eles obedecem a mesma característica do século dezessete. E eu trabalho isso, e os alunos que tenho são muito críticos em relação a isso. Então nós estamos fazendo o Exame Nacional do Ensino Médio, estamos fazendo ENADE, nós estamos obser, é observando a perspectiva atual, a concepção atual de avaliação do ensino que seria um julgamento. Então o que é o exame? Pontual, classificatório. Você sabe muito bem disso, lá da época de Comenius, e hoje a gente vive, o próprio Sistema Nacional resgata toda um estrutura do século dezessete, que você tem aí, pontuando, excluindo, classificando, chegando em oito, a oito horas e um minuto não entra, a mesma. Como se liberta de uma concepção que está lá, nos livros, toda a literatura, assim, ah, consta na literatura e aqui, todo o Sistema Nacional está dessa forma. Isso que eu percebo, você perguntou o que eu percebia, né?

Entrevistador: Exato, é a sua opinião, pode ficar à vontade. Não tem resposta certa ou errada.

Representante Docente: Não tem? É a minha, é a minha percepção.

Entrevistador: Exato.

Representante Docente: Eu tenho que ser coerente, não acredito em avaliar, avaliação pra mim é um julgamento. Então, tem que aprender a elaborar um plano de aula. Fulano, aprendeu? Não. Então eu vou tomar a decisão de usar uma metodologia diferenciada, e ensinar ao aluno a elaborar um plano de aula. Ah, ele já aprendeu esse plano de aula, então vamos colocar umas atividades mais complexas pra que ele de fato avance na aprendizagem. É a concepção que eu tenho. E eu trabalho isso, né, que é incoerente com o Sistema Nacional.

Entrevistador: A autoavaliação tem conseguido ser mais formativa do que regulatória ou ela ainda está muito preocupada com os índices? Ela tem, ela consegue dar uma contribuição boa pra IES, para IES se conhecer?

Representante Docente: Tentativas. Primeiro, nós na CPA a gente tem uma abertura muito grande com a diretora, né, a gente tem acesso direto. Mas a gente tem um grande, uma grande dificuldade, que é uma mudança na cultura avaliativa da própria instituição. Então, ter uma mudança na própria cultura avaliativa. Há dificuldade de adesão, dos nossos alunos e professores. Há dificuldade de participação, você põe um questionário, você põe uma, uma, você fica, no âmbito gente, no âmbito disciplinar. Então, eu acho que, a gente tenta. Acho que há várias tentativas da gente de fato chegar a dizer, bem, a CPA identificou isso, então vamos ver o que fazer, e a gente já conseguiu, né. A gente já conseguiu. No passado era o *Wi-Fi*, o que você perguntasse aos alunos, um *Wi-Fi* que não vale nada. Então aí a gente foi vendo isso, e mudou o *Wi-Fi*, *Datashow*, então era mais essa questão ligada a, eu percebo que é uma, um interesse de alguns alunos que a CPA identifique determinados professores que eles não gostam, que contribua para o desligamento, isso a gente não faz.

Entrevistador: E qual deve ser o papel da avaliação interna, na sua opinião?

Representante Docente: No caso, a gente detectar avanços, para os focos, né, consultados, outros focos, cada vez mais sejam fortalecidos, identificar o que é necessário ser mudado, então quando é identificado, fazer o relatório, elaborar o relatório e a gente organizar o relatório. A CPA sugere. Então a CPA sugere isso, isso e isso e isso, é o que nos compete. E a instituição faz também o que pode. Pra mim é isso, então, eu analiso muito esse plano, eu acho, acho que temos um papel muito importante na instituição, e a gente olha isso com muita seriedade, isso que a gente escuta o aluno, eles sabem, né, aí eles ficam, oi, Representante Docente, oi, Representante Docente, e aí começa, olha aquele professor tal, não é isso que eu quero, mas tu sabe, está um dia lá, mas outras questões, por exemplo, secretaria, como funciona, sala de professor, sala de convivência de funcionários, tudo isso a gente conseguiu mudanças a partir de sugestões da CPA.

Entrevistador: De que forma, a avaliação interna tem se relacionado com o planejamento da IES, com o PDI, por exemplo?

Representante Docente: Ah, processo de avaliação interna e do PDI. É interessante que a gente faz assim: quando nós vamos elaborar o procedimento de pesquisa, ou seja, de consulta, as metas e todo as formas, o meio de consulta, não, a gente consulta toda aquela documentação do MEC, né, e a gente coloca isso de cinco em cinco, né, tem esse fato, aí a gente vai levar essas questões a partir daí, a, observa o PDI, então tem meta do PDI, por exemplo, é, a implantar a pós-graduação no campo na, de pesqueiro, aí a gente, campo de pesqueiro e no campo de vazamento, né, você sabe que a gente tem pesqueiro, ia falar, vai lá, completa, a gente transforma no fechamento, a gente faz o, o questionário. Então a gente pode, o ingresso, o quê que a gente quer no ingresso? Aí a gente vai e coloca um questionamento, e assim vai tentando articular, né. O PDI, o que pra gente é o principal, instrumento, então pega o PDI e a partir das metas que foram estabelecidas, que senão não tem sentido, porque no que o gestor, pega, é, vai avaliar as metas. Se a gente não contribuir para ver se as metas estão sendo atingidas, no que ele dita, então não vale, não tem sentido, porque eles vão trabalhar sempre em cima da, do PDI. A gente então figura nesse sentido, o instrumento, metas, dos questionamentos que vão ser feitos, em função do cumprimento ou não do PDI.

Entrevistador: Os alunos, professores, funcionários, e também representantes da comunidade externa, participam da avaliação interna e em que momento, em que etapas?

Representante Docente: Ah, essa história da comunidade externa, eu acho engraçado, saber que, saber como é que, o que pensam da gente. Olhe, meu filho, conhecimento não tem juízo, não. Eu vou chegar lá no shopping e perguntar, o quê que vocês pensam da (...)? Não, mas a gente está tentando. Isso aí a gente não tinha avançado, ainda não. Vou dizer que agora a gente avançou, por quê? Que tem uma pessoa, que é da sociedade civil, nós temos só uma, então ela colabora nesse sentido, que era outra formação, mas agora nós temos, nós convidamos, sugerimos, né, a CPA sugeriu e a diretora acatou, uma pessoa que ela tenha mais, um comércio por aqui na, em torno da comunidade, ela vai entender mais, coletar subsídios do, do que é a (...), né, e do que representa o quê. Aí agora tem essa menina, é, uma menina, a primeira reunião que ela passou foi ontem, que ficou assustada, a bichinha, mas o encaminhamento, o quê que o estabelecimento tal pensa da gente, o que o caixa do banco tal acha da gente. Aí, é muito complicado...

Entrevistador: E os alunos, professores e funcionários? Como é que eles participam da avaliação e em que momento, em que etapas do processo?

Representante Docente: Essa avaliação, então, todo ano, a gente tem essa avaliação que, que inclui o quê? Os docentes, os discentes e os funcionários. Então são três instrumentos diferenciados, aí a gente coloca no, no ar, né, o sistema, e a gente fica irritando, né, tomando conta, sabe. Tem gente que fala ah, não respondi, oh, não, sabe, mas a gente que sabe, é conquista, é processo de conquista, ninguém vai dizer, eu acredito que ainda vai chegar no auge dessa questão, a participação está sendo assim.

Entrevistador: O que é feito com os dados dessa consulta? Quais são os passos seguintes?

Representante Docente: Muito bem, com o famoso relatório no dia 30 de março, aí a gente começa com todo o processo de divulgação do relatório. Então, o que é primeiro? (...) Então a diretora faz as reuniões de formação continuada com os docentes, aí a gente apresenta o relatório da CPA para todos os professores, e disponibiliza no sistema porque não dá tempo.... Com os administrativos, então foram feitos, porque todo mundo não pode sair dos seus postos, tem dois momentos. Aí eles participaram, o relatório é apresentado e a gente vai focando exatamente, na apresentação, né, tudo que é mais pertinente ao grupo que está ali. E com os alunos, a gente vai fazer, primeiro a gente faz nos colegiados, também, além de professores participarem lá, eles ficam em dose dupla, eles participam lá na comissão, né, na formação continuada e também na, nos colegiados, com os representantes do grupo. Esse ano a gente tentou fazer específico assim nas turmas, com os alunos específico desse turno, mas a gente não conseguiu, não. A gente tentou fazer um grande evento, aqui, pra me colocar também, aí eles, vamos fazer, mas aí tem outras atividades mais importantes, eles foram falando, eu fiquei, mas fica.

Entrevistador: Como você avalia a qualidade dos relatórios que foram feitos, a contribuição desses relatórios para a gestão, para o planejamento da IES?

Representante Docente: Então, eu percebo assim, quando a gente apresenta, que a gente apresenta lá antes da gente postar, né, eu observo que há toda uma preocupação da, da, acho que do comitê, mesmo, que acompanha cada, cada fala, que ficava observando se fala isso, isso e aquilo, é isso, isso e aquilo, então eu creio que há, eu percebo, né, eu não creio, eu percebo, que há uma grande, um grande interesse. Está saindo fora? Um grande interesse do que, do que foi coletado, sabe? Que na medida do possível, né, é que tudo importa, né, se aprende, e a gente, um fato que está chamando muito a atenção é que há turmas que respondem já, que tem uma representação muito boa, há turmas que não tem uma representação tão boa. Aí a gente fica pensando, o que os alunos querem nos dizer como eles não participam? É uma interrogação, né. Por isso que eu tenho um espaço, eu tenho um espaço para falar. Eu tenho um espaço para dizer, construir, dizer o que estou sentindo e o que não estou, se estou satisfeito ou se não estou. E eu, não quero nem saber, e eu não quero nem saber, então, que quer dizer isso, que quer dizer isso? Que pra mim tanto faz? É sério? Se estou em uma instituição... Se estou em uma instituição, tenho que participar de fato dela, e para poder participar. Então isso significa que a gente precisa mostrar a esse povo todo, que ainda tem, o valor da sua participação pessoal nesse processo.

Entrevistador: Qual a relação que você vê entre a avaliação interna, que foi feita sobretudo nesse último triênio, e o desenvolvimento da IES, a melhoria da IES?

Representante Docente: Os novos cursos. A gente percebeu que só os cursos semestrais que nós havíamos até então não, não podia mais atender a freguesia. O curso de psicologia só era ofertado pela manhã, houve todo um espaço para ser oferecido também à noite. O curso de direito que aí vem tombando no período, uma frequência grande, e também esses campos, vem com o curso de nutrição, que também foi um curso novo. Então quando aumenta esse leque de oferta, pra mim isso aí é muito significativo.

Entrevistador: Como você se vê, trabalhando na CPA, representando os professores?

Representante Docente: Tem hora que eu não me sinto representante. Porque eu fui indicada. É, eu acharia melhor se eu tivesse sido eleita, né, mas o processo aqui é de indicação, a diretora quis assim, assim, aí modifica muito me apresentando, apesar de que eu sou muito aceita, mas se você teve, eu preferia eleição, né, só isso.

APÊNDICE J – Entrevista com dirigente máximo da IES A

Entrevistador: A maneira como o SINAES está composto atende às expectativas da IES, avaliação das instituições, dos cursos, ENADE, ou falta ali alguma coisa ainda? O que poderia melhorar no SINAES?

Dirigente: Hoje a gente vê o SINAES, ele tem um processo de avaliação interna e avaliação externa, né. Avaliação interna e externa eu acredito, hoje eu percebo que elas se complementam, elas se complementam. Essa tríade aí, essa composição do que significa avaliação da instituição, avaliação do curso e avaliação dos alunos, eu não percebo de forma tão equilibrada, não percebo de forma equilibrada, há uma disparidade, sobretudo, do que a gente considerava avaliar um curso pra avaliar o aluno, como é o exame nacional, né, de avaliação do estudante. Hoje o, a gente está fazendo a mesma lógica que fez, né, o *ranqueamento* de conceitos, né, de instituições, há uma instituição conceito 4, conceito 5, a mesma lógica dos *ranqueamentos*, o que é hoje conceito virou, né, o que é um conceito provisório ele virou praticamente uma nota aí e essa nota foi sendo comercializada, aspas, né, uma venda da imagem institucional desses conceitos. Então, eu não acho que haja, né, talvez, eu não sei se estou conseguindo te responder nesse sentido, me fazendo entender, um equilíbrio, né, e uma coerência entre o que é um processo de avaliação da instituição, o que é um processo de avaliação do curso, pra o que é um processo de avaliação do estudante. Hoje, as instituições estão completamente reféns dos estudantes, então há inclusive uma dinâmica no mercado que é escolher propositalmente quem são os meus alunos que podem fazer o exame nacional. Então, embora exista uma obrigatoriedade que todo aluno que tenha cursado acima de 80%, ele precisa sim fazer o exame nacional, embora se diga que o ENADE é componente curricular, ele não entra no currículo do aluno, então o aluno, ele não recebe absolutamente nenhum retorno do que significa esse processo de avaliação do seu curso, ele faz um curso, ele faz um processo de formação, no final ele avalia, mas ele não tem o *feedback* disso, ou seja, não há uma responsabilização do próprio aluno, né, há uma responsabilização da instituição dos cursos pra inscrever esse aluno, mas nenhuma responsabilização do aluno, se participa, qual é o *feedback* que ele recebe, né, o por quê do conceito que ele recebeu, por que do conceito que ele atribuiu ao curso, né, a partir da participação dele, e também há a possibilidade de manobra desse mercado, né, então eu tenho vinte alunos, eu só inscrevo dez, eu deixo dez irregular, eu seleciono os melhores para fazer e elevo o conceito, é claro que a gente observa que isso é um movimento que acontece, quando a gente quer agir de forma ética, a gente inclusive está sendo penalizado, né, e a gente tem optado a pagar o preço da penalização do que significa, inscreve todo mundo, então o conceito é este e a gente trabalha em cima, né, desse conceito, não é sair, né, escolhendo a dedo quem pode fazer porque eles tem um rebatimento institucional, porque...aí depende de cada um.

Entrevistador: Como é que se dá o planejamento institucional aqui na IES, quem participa, em que momento, quais são os investimentos no planejamento?

Dirigente: Hoje nós temos uma dinâmica de planejamento, a gente tem uma dinâmica de um planejamento participativo, né, então nós fizemos até um processo de formação, com o *Danilo Dantim*, tem toda uma formação das próprias lideranças da instituição. Quem participa hoje? Nós temos, a (...) ela é organizada a partir do seu organograma, nós temos a direção que é composta por membros que são estatutariamente indicados, como é o caso direção, vice-direção, secretaria e tesouraria estão postos pela mantenedora, porque nós somos uma mantida, né, estão indicados lá pela mantenedora, a partir dessa organização a gente elege os três grandes eixos, ensino, pesquisa e extensão, nos três grandes eixos nós temos três coordenadores gerais, né, e a administração, né, porque extensão e pesquisa são juntos, né. Então, nós temos três coordenações gerais, coordenação geral de

graduação, coordenação geral de pós-graduação e pesquisa, e coordenação geral administrativa. Cada coordenação dessa também se subdivide, né, a gente amplia aí a coordenação geral de graduação, ela trabalha com a coordenação dos cursos, cada curso tem uma coordenação. Essas coordenações gerais, com a direção e os coordenadores de curso a gente tem reuniões semanais, né, a gente se reúne semanalmente às terças-feiras, são duas horas de reunião pra avaliação e planejamento, então a gente tem feito um monitoramento, né, do próprio acompanhamento desse planejamento. Os setores, o administrativo tem, em cada setor tem uma liderança nos setores, então a gente tem reuniões sistemáticas também com as lideranças dos setores, tem um processo de formação continuada, tanto dos professores, quanto dos funcionários. E como é feito essa escuta da comunidade acadêmica? Como é feita essa escuta dessas pessoas que trabalham conosco? Nós temos uma prática de, a cada fechamento de semestre, há a elaboração de um relatório das atividades do semestre, então quais são os pontos fortes, quais são os pontos fracos, quais são os nossos desafios, o quê que a gente precisa trabalhar. Nós fazemos essa escuta, a escuta é orientada, né, através de um instrumento que a gente tem hoje, avaliação, o aluno faz a avaliação docente, né, no sistema, nós temos aquela avaliação de desempenho do aluno, a gente tem avaliação, os professores são avaliados também pela gestão, também tem um instrumento de avaliação na casa, e a gente conta com a colaboração dos instrumentos também que são aplicados pela própria CPA, né? Então a gente tem trabalhado em parceria com a CPA. Se você vai me perguntar, quais são os instrumentos, hoje a gente tem uma série de instrumentos, né, avaliativos, né, os instrumentos que são parte do próprio processo de avaliação interna, mas também os instrumentos que são parte da própria gestão em si. Então, há uma escuta de cada setor, há uma escuta nos plenos dos professores, essa escuta é feito esse relatório, esses relatórios eles são recepcionados pela gestão, a partir desses relatórios a gente começa a elaborar quais são as ações para o próximo semestre, então tem todo um processo e movimento contínuo de planejamento e replanejamento, né, avalia, planeja, avalia, planeja, avalia e planeja, o tempo todo, a gente está fazendo isso. Então nós além desses instrumentos, além desses relatórios como eu dizia, reuniões sistemáticas, né, nós temos o planejamento estratégico da instituição que é feito com a participação de todas as lideranças, então a gente faz um processo de imersão nos nossos planejamentos, a gente tem ao longo o ano alguns momentos de parada, parada para revisar o planejamento da instituição, reelaborar o planejamento da instituição, a gente tem na casa, a gente chama, comitê estratégico de gestão, é um comitê que pensa semanalmente, as quintas-feiras, ele pensa a dinâmica da instituição, né, e aí a dinâmica na área do ensino, na área da pesquisa e na área da instituição, então a gente tem trabalhado nessa perspectiva.

Entrevistador: Então, além do trabalho de autoavaliação conduzido pela CPA, existe esse outro movimento... desses outros atores institucionais...

Dirigente: Existe, existe outro movimento. Eu diria que o processo de autoavaliação, ele complementa esse movimento, ele complementa esse movimento. Hoje a gente reconhece a autonomia da CPA, e nós prezamos pela autonomia da CPA, mas a autonomia da CPA não quer dizer ela trabalhar pra um lado e a direção e a gestão trabalhar pra outro não. Autonomia da CPA, então a CPA faz o processo de avaliação, ela socializa esse processo de avaliação interna com a liderança da instituição, né, a gente faz o apontamento do quê que a gente vai priorizar a curto, médio e longo prazo a partir do que a CPA nos trouxe, mas a gente também tem o próprio planejamento interno, né, uma coisa é pensar a avaliação interna na perspectiva do aluno e do professor, outra é pensar a avaliação interna a partir da perspectiva da gestão.

Entrevistador: E como é que tem sido esse diálogo entre a CPA e a gestão?

Dirigente: Olha, nós temos vivido uma experiência impar, né, com a CPA. Pra gente tem sido gratificante o papel e o lugar da CPA no (...), né, na instituição. Então a gente tem, a gente é

agradecido porque a CPA tem sido pra gente, né, os nossos olhos, os nossos olhos, os olhos da gestão no miudinho da casa, no cotidiano. Então a CPA, a gente tem observado, não sei se você observou que a casa é sinalizada, né, quando a gente recebe uma ação da CPA, recebe, vem lá uma demanda que veio através de processo de avaliação interna, então a gente assume o processo de gestão e executa, né, essa solicitação, coloca em prática, a gente pede, inclusive remete que a CPA faça esse processo, o aluno pediu, né, a CPA pediu, a instituição atendeu, ou foi uma demanda da CPA, a gente tem legitimado o lugar da CPA, né, porque a gente entende que a CPA, ela nos ajuda nesse processo de administração de forma inteligente, né, de forma inteligente, enquanto ela está no chão de fato, ela está no dia a dia, ela está escutando o aluno, ela escuta os professores, ela escuta os diferentes atores. Então essa escuta, né, então a gente tem tentado ficar muito atento a essa escuta da CPA, então a CPA tem somado e muito, né, com a gestão da instituição, a gente tem trabalhado assim de forma conjuntamente com a CPA.

Entrevistador: E a CPA ela tem conseguido integrar essa outra parte da autoavaliação institucional em seus relatórios?

Dirigente: Integra. Integra, aí os resultados dos relatórios, todo o processo de avaliação in loco, seja de curso, seja da instituição, seja do ENADE, do exame nacional, ele é socializado com a CPA, então a gente recebe ah, recebeu o conceito quatro em um curso, eles emitem um relatório, este relatório a gente trabalha a nível de gestão e encaminha o relatório para a CPA. A CPA se debruça sobre esse relatório e vem nos indicar possíveis ações que poderiam estar sendo desenvolvidas, e a própria CPA também faz a sua tarefa de casa que é ver em que aspectos podem ser melhorados, né, que aspectos podem ser avaliados ou sugeridos para a direção. A mesma coisa, recebemos, não é porque é conceito cinco não, recebeu conceito cinco, da mesma forma a gente a envia o relatório para a CPA, a CPA, a gente vai receber uma comissão, a CPA também integra o processo de formação da liderança da instituição, quando a gente recebe um processo de avaliação aqui, todas as instancias estão envolvidas, todas, os alunos estão conscientes que a gente está passando por um processo de avaliação, os professores, os funcionários, então não tem o quê, pra gente não tem o que esconder, né, do ponto de vista. O exame nacional, o ENADE, ah o conceito do curso ficou com conceito três, a CPA se debruça, a gente envia esse relatório, a CPA se debruça sobre esse relatório, faz um trabalho com o corpo docente desse colegiado, desse curso, né, faz um trabalho com as coordenações e traz esse *feedback*, né, pra gente, então.

Entrevistador: Vocês, enquanto instituição, percebem que esse modelo de comissão própria de avaliação exigido pelo SINAES atende aos anseios da IES ou ficou aquém do que era necessário pra IES?

Dirigente: Eu acho, a nossa experiência pelo menos tem sido positiva, né, tem sido positiva enquanto a constituição da CPA, então a gente tem hoje, que mudou o instrumento, né, também, houve uma mudança aí de instrumento que é, antes a CPA ela emitia um relatório, o relatório era um relatório anual, deposita dia 31 de março no sistema, apensava isso e ficava lá, agora ela é feita por etapas, né, ela faz um, ela elenca algumas prioridades que podem ser trabalhadas no primeiro ano e segundo ano, terceiro ano fechamento do ciclo ela faz um normal. É, a gente aproveita do, eu vou dizer aproveita do limão pra fazer uma limonada, né. Então a gente tem, olhando enquanto instrumento, só SINAES como este posto lá, como está posto é pouco, é pouco. Porque existe algo chamado da relação interna, né, da relação interna e depende muito, hoje a gente está muito refém do processo de gestão, então se a gestão concorda, se a gestão dá liberdade de trabalho, não estou dizendo com isso que é a gestão que é feita da liberdade de trabalho, a gente tem um movimento, né, mas, há também um processo, precisa estar muito claro essa relação, a CPA ela tem autonomia dela, a gestão tem a sua autonomia, a gente precisa descobrir qual é a distância ótima, né, pra gente conviver, né, porque a gente nem pode cooptar

a CPA, que na hora que a gente cooptar a CPA, ela está pensando igual, ela pensa igual, mas também a CPA ela não pode ser um adversário, não pode ser um ponto de resistência dentro da instituição, ela tem que ser como está posto no, só no instrumento, não está dizendo o que é realidade pra gente da CPA, o instrumento está lá, é o que eu dizia, a política está posta, como ela vai se aplicando aí pra mim é outra coisa, e vai se traduzindo no cotidiano.

Entrevistador: Como é que você percebe a participação dos outros segmentos institucionais, alunos, funcionários, professores, nesse processo de autoavaliação; também no processo de planejamento, existe participação desses outros segmentos, e como é que eles têm acesso a isso?

Dirigente: Tem. Além da participação da escuta eles poderem também contribuir, né, hoje a gente tem um canal aberto, canal aberto com os alunos, um canal aberto com os professores e um canal aberto com os funcionários. O nosso perfil e a nossa forma de fazer educação é, sobretudo, no trato das relações. Então no trato das relações, eles se sentem parte desse processo. Então, nós saímos, antes a gente fazia um convite pra formação continuada e a gente precisava, inclusive, observar quem tinha faltado, quem não tinha faltado, se vinha, quem tinha feito adesão ou não, já esses dias, a última que nós fizemos agora em dezembro, antes disso nós fizemos o chamado, né, o chamado, e desse chamado, desse convite que foi lançado pra formação, nós tivemos assim uma adesão de 98%, e até a gente avaliando enquanto gestão, interessante como há um movimento hoje de interesse dos professores, dos alunos e dos funcionários em participar da instituição, eu observo que é um orgulho, um orgulho dessa comunidade acadêmica de fazer parte da comunidade. Eles se sentem parte, eu acredito que só acontece porque eles se sentem parte. Todo o processo de avaliação feito, o processo de avaliação e o processo de planejamento ele é socializado, tanto pela CPA, a gente abre, nós temos, a própria CPA promove, a própria gestão promove momentos de socialização do que foi essa avaliação interna. Então a gente faz uma devolução para os alunos, faz uma devolução para os funcionários, faz uma devolução para os professores, faz uma devolução para a gestão. Então, a CPA tem um cronograma de devolução do que foi vivido, né, na dinâmica propriamente dita da avaliação interna. Elaborado o planejamento da instituição, a primeira reunião do ano, de formação, a gente traça quais são as perspectivas, ou quais são as diretrizes para esse ano. A partir dessa escuta, por exemplo, esse ano a escuta feita, a gente precisa cuidar da acessibilidade enquanto *wi-fi*, né, então a primeira reunião a gente faz uma apresentação do projeto de expansão da rede, né? A gente precisa cuidar da questão da inovação e da tecnologia, então nós já estamos trabalhando com esse projeto, então a primeira reunião a gente já faz a socialização do que é, então a demanda acontece, a gente identifica quais são as nossas fragilidades, em cima disso a gente elabora o projeto e faz a devolutiva aqui para os atores, pronto, todos os atores que estão envolvidos, porque com isso aí todo mundo vai abraçando também esse, não fica só com a direção, né, todo mundo participa então a gente corresponsabiliza pelo planejamento.

Entrevistador: O que você define como os maiores desafios desse processo de avaliação, planejamento, gestão em relação à participação dos diversos segmentos?

Dirigente: O maior desafio pra mim é esse, esse, não, é se blindar em relação a esse movimento de mercado, mas por outro lado é não cair no modismo que aí está. Como manter a nossa essência, como manter a missão da instituição frente, sobretudo agora com esse novo, né, governo, com essa política que aí está, como é que a gente vai, a gente até conversava na última reunião do ano com a equipe do comitê estratégico, como é que a gente vai manter a nossa missão institucional, é uma missão que preza pela qualidade da formação, é uma missão que preza pela formação humana e profissional desses sujeitos, como é que a gente vai manter nessa lógica aí que está que é uma lógica altamente mercadológica, né, e que vem aí com uma pressão maior que é uma pressão do âmbito da política nacional, né, vem aí um desmonte que a gente está percebendo que vai haver um desmonte

considerável, né, como é que a gente se mantém hoje como instituição filantrópica, como atender, né, enquanto instituição filantrópica, enquanto instituição que está lá no Prouni, enquanto instituição que está no Fies, como atender essa total de demandas que aí está, sem entrar, se você observar agora a gente está nesse processo de matrículas, né, de captação de novos alunos, a gente estava observando, já ontem a gente reunia com o comitê, observando a estratégia de venda de cursos. Há uma banalização, né, urgente, 50%, 70%, urgente, tem o abatimento da matrícula, uma pulverização da, hoje a gente abre um processo de privatização com um processo de precificação, então há uma precificação aí que é uma banalização da precificação e até uma banalização do que significa ensino em educação superior, né. Então, como é que a gente consegue, pra mim é um desafio pensar isso, em várias gestões é um desafio pensar isso, como é que a gente consegue atender, né, esse novo que aí está, sem perder a nossa essência, a gente não pode entrar nessa lógica e nem vai entrar nessa lógica aí que é o vale-tudo, né, vale-tudo, precisa ver o que são mesmo os valores sem perder a nossa identidade institucional.

Entrevistador: Em relação aos últimos anos, aos últimos três ou quatro anos, em que aspectos a IES mais cresceu a partir do processo de autoavaliação?

Dirigente: Primeiro da participação, da participação acho que a gente fez, os próprios instrumentos eles nos levam, nos ajudam, né, a esse envolvimento, envolvimento e participação dos diferentes atores. A forma como está desenhado, né, esse instrumento avaliativo ou o próprio processo de regulação que a gente faz uso desse processo de regulação, embora esse braço venha forte, né, do Estado enquanto desregulador, mas internamente a comunidade acadêmica, ela se fortaleceu enquanto ela se uniu pra dizer opa, a gente precisa não só dizer que nós oferecemos uma educação integral e de qualidade, como a gente precisa provar que oferece uma educação integral e de qualidade, então isso deu pra gente também um olhar do ponto de vista de que, aquele aspecto que eu dizia no início, a necessidade da profissionalização, da redefinição de processos, e processos, aqui eu digo processos internos mesmo, né. Hoje quando a gente diz a gente precisa sim atingir um percentual de doutores, a gente precisa sim atender um percentual de mestres, está posto, mas a gente tem também um percentual de especialistas que a gente não abre mão, a gente não negocia. Então não é porque o instrumento está me dizendo, né, porque a regulação está me dizendo que eu preciso de tantos por cento de doutor, que hoje eu tenho tantos por cento de doutor e fico aí pra atender a uma legislação externa, né, atender o que é a regulação. Não, eu fiz, nós fizemos isso, né, nesse processo é observar como é que se traduz também na comunidade, né, ao mesmo tempo que a gente se apoiou nos instrumentos, a gente também dentro de casa fez todo um trabalho de formação de que existe, sim, uma regulação, mas existem parâmetros que são institucionais. Então eu diria que o maior destaque pra mim nos últimos três ou quatro anos foi esse processo de profissionalização da própria comunidade acadêmica, né, a redefinição dos fluxos, redefinição dos processos, esse cuidado com a formação, acho que a partir disso a gente foi, né, requalificando nossos cursos, repensando, não só porque estava lá, mas precisa, né, vamos também obedecer, existe um regulamento aí que a gente precisa obedecer, mas além do regulamento a gente pode fazer mais, então como é que a gente faz isso internamente. Isso é um aspecto, o outro aspecto, pra mim, além da participação, é propriamente esse fortalecimento do que é essa instituição, o instrumento foi pra mim, foi pra gente, o SINAES é pra gente pretexto, pretexto. Uso pretexto aqui do ponto de vista de avaliação, é pretexto, ela é indicador, mais que pretexto esse sistema que está aí ele é um indicador, né, ele nos aponta indicadores, em cima desses indicadores a gente vai fazendo esse trabalho interno.