



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RIVAILDA SILVEIRA NUNES DE ARGOLLO

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:
ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES**

Salvador
2010

RIVAILDA SILVEIRA NUNES DE ARGOLLO

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:
ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robinson M. Tenório

Salvador
2010

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

A686 Argollo, Rivailda Silveira Nunes de.
Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica
: análise da implementação do SINAES / Rivailda Silveira Nunes de
Argollo. – 2010.
193 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade
de Educação, Salvador, 2010.

1. Ensino superior - Avaliação - Brasil. 2. Sistema Nacional de
Avaliação da Educação Superior. 3. Centros Federais de Educação
Tecnológica - Avaliação. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.81 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

RIVAILDA SILVEIRA NUNES DE ARGOLLO

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de janeiro de 2010 pela seguinte banca examinadora.

Guilherme Marback Neto

Doutor em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília/SP, Brasil

Universidade Anhanguera, UNIDERP.

Robert Evan Verhine

Doutor em Educação, Universitat Hamburg, U.H., Alemanha

Universidade Federal da Bahia, UFBA.

Robinson Moreira Tenório – Orientador

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

Pós-Doutorado, Université de Paris VII - Université Denis Diderot, França

Universidade Federal da Bahia, UFBA.

Rosilda Arruda Ferreira

Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.

Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

À minha mãe, pela especial presença em minha vida
Ao meu pai (in memoriam), pela autonomia concedida, por tudo e para sempre
Ao Pedro Augusto e Walter, partes do todo que formam minha totalidade

AGRADECIMENTO

Sou muita grata pela conquista!!! Não apenas pelo produto, mas por todo o processo! Pelo quanto aprendi, desaprendi para reaprender; pelo quanto amadureci com essa desafiadora e mágica jornada que é produzir uma pesquisa científica e defendê-la.

AGRADEÇO...

A minha família, com um pedido de desculpas pela ausência, por entenderem meus constantes “não posso!”. Em especial, pela compreensão e apoio, a Walter e ao meu filho querido, Pedro Augusto, que foi além do esperado e botou a “mão na massa”, ou melhor, no teclado nos momentos cruciais. Aos meus pais, Pedro (*in memoriam*) e Antonia pelo exemplo de vida. Aos meus irmãos e sobrinhas por acreditarem e apoiarem; a Ana, Iva e Taís pelo *help* espontâneo.

Ao professor Robinson Tenório, pelo incentivo e orientação desde a primeira idéia, pela visão das partes e todo, pela competência e, principalmente pelos desafios e crença no projeto e na orientanda.

Ao professor Bob Verhine pelos preciosos conselhos, pela disponibilidade e por validar o exercício da minha autonomia, enquanto aluna e orientanda no trabalho individual orientado.

Ao professor Guilherme Marback pelas valiosas contribuições na qualificação, pela disponibilidade e compreensão.

A professora Rosilda Arruda pela leveza, simplicidade e pertinência ao compartilhar a sua leitura atenta do projeto de qualificação.

A minha amiga-companheira de jornada, Ana Décia, pela cumplicidade de sempre! E muito especialmente, por estar junto na minha caminhada solitária, ao final, quando me ajudou a encontrar palavras apropriadas para corrigir algumas das imperfeições do texto com uma cuidadosa revisão da dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa em Avaliação pelo espaço de participação e desafios, pelo envolvimento e laços de amizade com Ana Oliver, Anne, Aline, Betuca, Chris Gentil, Marcos...; pela cumplicidade e apoio, as amigas Cris Brito, Dyane e Vanessa.

Aos colegas do PPGE, particularmente às amigas do “café com bobagens”, Cris Gomes, Cris Lucon e Eliane Nascimento; a Jorge Sales pelos arquivos cedidos; e a Ivânia pelas trocas nos bate-papos virtuais.

A UFBA/Faced pelo espaço de formação acadêmica e de pesquisa; aos professores do percurso pelas significações construídas; e aos técnicos pelo atendimento com zelo.

Aos Coordenadores das CPAs dos CEFETs/IFs que despenderam tempo e paciência ao acolher minhas questões de pesquisa, verdadeiras pedras preciosas! Entre eles, por outras contribuições, Joabson(IFPB), Moramey (IFES) e Anadel (CEFETMG).

Aos gestores e incentivadores do IFBA (CEFET-BA), especialmente representados pela professora Aurina Santana, pelo apoio, sem o qual nada disso seria possível!

A Aparecida Modesto pela parceira na avaliação; às amigas-irmãs de outros tantos momentos, Eliana Couvignou e Sílvia Becher pela certeza de que eu conseguiria; ao *teacher* Henrique Santos pela solicitude constante.

Aos alunos-estagiários Taiane, Yasmin, Sara, Mércia e Nívea por colaborarem nas transcrições; em especial, Moisés pela dica tecnológica de como gravar as entrevistas por telefone.

Encerro agradecendo a Deus, fonte de fé, vida, luz e inspiração!

Conhece-te a ti mesmo.

Sócrates.

RESUMO

A Lei n.º 9.394/1996 dispõe que caberá à União assegurar um processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES). Em 2004, a Lei nº 10.861 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho de seus estudantes. Este Sistema abarca uma diversidade de IES, dentre elas os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A pesquisa tem como principal objetivo analisar a implementação da autoavaliação institucional no âmbito das IES que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica – os CEFETs – a partir dos pressupostos de autonomia, globalidade e participação preconizados pelo SINAES, no período de 2004 a 2009. Com o aporte teórico da avaliação e das categorias teóricas – autonomia, globalidade e participação – propõe-se um Modelo de Análise que subsidiou o estudo de caso coletivo, a análise documental e dos dados que emergem da pesquisa empírica por meio de entrevistas com os coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) dos CEFETs. A pesquisa revelou que as CPAs exercem relativa autonomia na condução do processo avaliativo; os CEFETs avançam na compreensão de que uma análise global e integrada da instituição significa avaliar todas as modalidades e níveis de ensino em todos os *campi*; a participação dos segmentos internos e externos nas etapas da avaliação interna é um fator crítico na realização da autoavaliação para garantir a continuidade do processo avaliativo.

Palavras-Chave: Avaliação. SINAES. CEFET. Autonomia. Globalidade. Participação.

ABSTRACT

According to Brazilian Law 9,394/96, it is up to the Federal Union to assure that Higher Education Institutions (HEIs) undergo a national assessment process. In 2004, Law 10,861 set up the National Higher Education Assessment System (“Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES”) aimed at carrying out the national assessment process of the HEIs, the undergraduate courses and the performance of their students. Such a System embraces a variety of HEIs, including the Federal Technological Education Centers (Centros Federais de Educação Tecnológicas - CEFETs), which comprise the Federal Network of Technological, Scientific and Professional Education. This research is primarily aimed at analyzing the implementation of the institutional self-assessment at the HEIs comprising the Federal Network of Technological Education – namely, the CEFETs – from 2004 to 2009, on the basis of the assumptions of autonomy, globality and participation as preconized by SINAES. By drawing upon the theoretical literature on assessment and the theoretical categories of autonomy, globality and participation, an Analysis Model is proposed and used to support the collective case study and the analysis of the documents and data that resulted from the empirical research, which, in turn, was undertaken by means of interviews with the coordinators of the Assessment Commissions (Comissões Próprias de Avaliação - CPAs) at the CEFETs. Results showed that the CPAs carry out a relatively autonomous assessment, that CEFETs have made progress towards an understanding that a global and integrated analysis of the institution means assessing all kinds and levels of teaching in all their campuses and that the participation of internal and external segments in the stages of internal assessment is a critical factor to assure the continuity of the assessment process.

Key Words: Assessment. SINAES. CEFET. Autonomy, Globality, Participation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Lógica da pesquisa	24
Figura 2	Esquema interativo da avaliação institucional	36
Figura 3	Modalidade de avaliação do SINAES	47
Figura 4	Eixos estruturais da avaliação e pressupostos do SINAES	94
Figura 5	Eixos da avaliação, do SINAES e componentes do processo da avaliação interna	96
Figura 6	Localização dos CEFETS e da UTF no mapa do Brasil	106
Figura 7	Instituições pesquisadas	114
Quadro 1	Modelo de Análise	98
Quadro 2	Modelo Operacional	104
Gráfico 1	Coordenadores por Categoria Funcional	120
Gráfico 2	Titulação dos Coordenadores	120
Gráfico 3	Tempo de serviço na IES	121
Gráfico 4	Tempo de exercício na CPA	121
Gráfico 5	Capacitação e Experiência em Avaliação	122
Gráfico 6	Forma do ingresso e da escolha do coordenador na CPA	123
Gráfico 7	Forma de ingresso na CPA por segmento	126
Gráfico 8	Reconhecimento da autonomia da CPA	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa - Brasil - 2008	60
Tabela 2	Instituições de Ensino Superior segundo a Organização Acadêmica - Brasil - 2008	61
Tabela 3	Instituições de Ensino Superior Públicas por Organização Acadêmica - Brasil - 2008	62
Tabela 4	Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2008	62
Tabela 5	Número de Cursos de Graduação Presencial por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica - Brasil - 2008	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
AVALIES	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissões Próprias de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ENADE	Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PPGE	Programa da Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Político Institucional
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria da Educação Superior do MEC
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SFE	Sistema Federal de Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	A LÓGICA DA PESQUISA	22
1.2	ESTRUTURA DO TRABALHO	24
2	AVALIAÇÃO	26
2.1	POLISSEMIA DA AVALIAÇÃO	26
2.2	CONTEXTO DA AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO	28
2.3	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	35
2.4	INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO COMO SISTEMA NACIONAL	39
3	SINAES	45
3.1	DESCRIÇÃO DO SINAES	45
3.2	ALGUMAS LACUNAS E CONTROVÉRSIAS	51
4	CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO E DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	58
4.1	PANORAMA DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO	59
4.2	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	64
5	CATEGORIAS: AUTONOMIA, GLOBALIDADE E PARTICIPAÇÃO	71
5.1	AUTONOMIA: UMA APROXIMAÇÃO DO CONCEITO AO PAPEL DAS CPAS	72
5.2	GLOBALIDADE: AVALIAR O TODO E AS PARTES	80
5.3	PARTICIPAÇÃO: ATUAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS	86
5.4	MODELO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS TEÓRICAS	93
6	TRILHA DA PESQUISA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS	100
6.1	IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA	101
6.2	DELINEANDO O CAMINHO	101
6.3	MODELO OPERACIONAL	103
6.4	UNIVERSO E FONTES DA PESQUISA	105
6.5	INSTRUMENTO DE PESQUISA	107
6.6	ANÁLISE DOCUMENTAL	109
6.7	PASSOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	110
6.7.1	OS DESAFIOS DOS PRIMEIROS PASSOS	110

6.7.2 AS ENTREVISTAS.....	113
6.7.3 OS DOCUMENTOS.....	116
7 OS ACHADOS DA PESQUISA.....	118
7.1 PERFIL DO COORDENADOR DA CPA.....	119
7.2 CARACTERIZAÇÃO DA CPA E APOIO INSTITUCIONAL.....	122
7.3 AVALIAÇÃO: POR QUE E PARA QUÊ?.....	129
7.4 O (RE)CONHECIMENTO DA AUTONOMIA NAS CPAs.....	134
7.5 A GLOBALIDADE DA AVALIAÇÃO INTERNA.....	143
7.6 A PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOS ATORES.....	150
7.7 A ANÁLISE TRANSVERSAL DAS CATEGORIAS.....	160
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES.....	181
APÊNDICE A – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL.....	181
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	182
ANEXOS.....	185
ANEXOS A – LEI Nº 10.861/2004.....	185
ANEXO B - PORTARIA Nº 2.051.....	189

1 INTRODUÇÃO¹

A avaliação tem relevância política, administrativa e social, conjugando interesses governamentais, institucionais e sociais com funções regulatória e educativa ou formativa para a melhoria contínua das instituições. Apesar da fácil argumentação sobre a necessidade em se realizar amplo processo de avaliação institucional, tanto em nível governamental como institucional, as instituições de ensino são complexas e têm atores, decisores e apoiadores externos e internos cujos interesses divergem nos propósitos, resultados ou uso potencial dos relatórios oriundos do processo avaliativo. Embora o consenso seja difícil de ser obtido e as avaliações possam ser usadas para diferentes finalidades, as políticas públicas buscam conciliar os objetivos específicos dos diversos grupos – governos, dirigentes e comunidade acadêmica, pais e alunos. De modo geral, a expectativa é a de promover as mudanças necessárias e o aperfeiçoamento das ações, com vistas à garantia de qualidade da educação.

A avaliação institucional apresenta-se como um campo de estudos recente, sendo objeto de interesse de pesquisas referentes às políticas de gestão e de avaliação, o que tem contribuído para construção e difusão de seu conhecimento. Para Dias Sobrinho (2003, p. 72), na década de 80, a avaliação da educação superior, no Brasil, ganhou visibilidade como “instrumento básico para orientar a distribuição dos recursos públicos e a imposição da racionalidade da eficiência”. A produção acadêmica sobre a temática tem destaque e apresenta aumento das publicações, nos anos 80 e 90, refletindo crescente interesse e a centralidade do tema nas reformas e políticas públicas de educação (BRASIL, 2007a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) dispõe que caberá à União assegurar um processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. Cabe, também, à União “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu

¹ Neste trabalho adota-se o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor a partir de 2009.

sistema de ensino”. Nestes termos, a avaliação das instituições e de cursos deveria ser uma prática contínua e renovada, devendo o Poder Público assegurar a consolidação de um sistema de educação superior com alto valor científico e social.

Todavia, as práticas sistemáticas de avaliação institucional têm-se mostrado incipientes no que se refere a sua efetivação como processo nacional. Mais recentemente, em 2004, o governo instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que apresenta avanços, tanto quanto limites e possibilidades, ao propor uma avaliação institucional abrangente e global das IES que compõem o Sistema Federal de Ensino (SFE).

A referida política avaliativa tem sido objeto de diversos estudos² de caráter descritivo, comparativo e crítico em relação aos processos avaliativos anteriores, bem como da proposta subjacente de emancipação, regulação e controle por parte do Estado e, em menor escala, da sua implementação e reflexos nas IES. Assim, parece que se teoriza muito mais sobre avaliação do que em realidade se pratica ou dela se extraíam decisões, com vistas a retroalimentar as tomadas de decisões necessárias à gestão das instituições e às políticas educativas e avaliativas.

As experiências de avaliação, até então, não têm conseguido a congruência das diversas finalidades e interesses. De algum modo, entretanto, os acertos, erros e críticas contribuíram para ampliar o debate sobre a temática e para a concepção da proposta do SINAES.

Dentre as iniciativas de avaliação da educação superior no Brasil são citadas na literatura: a avaliação desenvolvida pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); os estudos do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES); o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Dessas destacam-se o programa da CAPES, que perdura até os dias atuais e o PAIUB, pela proposta de adotar um sistema de autoavaliação institucional construído com a participação voluntária das universidades. O Ministério da Educação (MEC) respaldado na LDBEN e na Lei nº 9.131/95³ cria novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC);

² Para citar alguns: DIAS SOBRINHO, 2004; FONSECA; OLIVEIRA 2008; DIAS, HORIGUELA e MARCHELLI 2006; BARREYROS; ROTHEN, 2006; VERHINE; DANTAS, 2006

³ Altera dispositivos da Lei nº 4.024 [que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional], de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

a Análise das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) (BARREYRO; ROTHEN, 2008; RISTOFF; GIOLO, 2006; DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006; GOUVEIA et al, 2005; BRASIL, 2007; BRASIL, 1995; BRASIL, 1994).

Em 2004, a Lei nº 10.861 (Anexo A) institui o SINAES que tem por objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. No seu art. 3º estabelece 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, considerando as dez dimensões institucionais que abrangem todas as atividades das IES (BRASIL, 2004a).

Na forma como se apresenta no arcabouço teórico, o SINAES representa um avanço na trajetória da avaliação nas últimas décadas, no Brasil, ampliando e integrando princípios e práticas de propostas anteriores. A efetividade de todas as modalidades avaliativas do sistema, realizadas pelo MEC e pelas IES, aliadas aos estudos e às pesquisas acadêmicas poderá credenciar a validade e eficácia da proposta.

Implementar um processo de avaliação nacional com a abrangência que propõe o SINAES pressupõe considerar não somente a complexidade das IES, mas também a do próprio processo; de sua definição decorrem barreiras de ordem político-ideológicas, articuladas aos interesses de diferentes atores e suas relações de poder. O desafio que se coloca, portanto, não é apenas de ordem técnica, pois não basta boa intenção e vontade dos responsáveis pelo processo, é preciso considerar os seus condicionantes internos e externos na condução, no tratamento e na divulgação das informações.

Ademais o SFE abrange um conjunto de instituições de diferentes categorias administrativas e organizações acadêmicas, englobando universidades, faculdades e centros universitários; dentre estes, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs⁴) integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

⁴ Com o advento da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 fica instituída, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

Tecnológica⁵. Isto implica assegurar os princípios e pressupostos que lhe dão fundamentação conceitual e política, a exemplo do “respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; a globalidade da instituição; a legitimidade técnica, ética e política” (BRASIL, 2007a, p.90).

Cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados. No desenho da regulação e da avaliação, cada instituição deveria submeter-se ao cumprimento das normas oficiais e aos critérios, indicadores e procedimentos gerais, porém, ao mesmo tempo, exercer sua liberdade para desenvolver, no que for possível e desejável, processos avaliativos que também correspondam a objetivos e necessidades específicos. Além disso, a avaliação deve servir de instrumento para aumentar a consciência sobre a identidade e, portanto, as prioridades e potencialidades de cada instituição em particular. [...]

O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para a solidariedade interinstitucional. [...]

O princípio da globalidade vale tanto para um sistema de avaliação em nível superior – as diversas modalidades avaliativas – quanto para os processos de avaliação que se realizam em cada instituição. (BRASIL, 2007a, p.94-95).

Os CEFETs são IES que ofertam cursos de: ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*; educação profissional técnica de nível médio nas modalidades integrada, subsequente e educação de jovens e adultos; cursos de nível médio; e formação inicial e continuada de trabalhadores (BRASIL, 2008b). A oferta de todos esses níveis e modalidades de ensino condiz com os objetivos e a missão institucional instituídos em lei, sendo componentes imprescindíveis da avaliação institucional.

Na concepção de Belloni, Magalhães e Sousa (2007) a avaliação institucional deve tratar a instituição de modo global e sistemático, fornecendo informações sobre

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. (BRASIL, 2008d).

Conquanto os Institutos Federais já estejam instituídos, de fato e de direito, na presente dissertação adotar-se-á a nomenclatura de CEFETs. Esta decisão pretende preservar a identidade e organização acadêmica das IES cujas características indicam sua inserção no campo de pesquisa, isto é, àquelas instituições que integram a Rede e que realizaram a autoavaliação institucional proposta pelo SINAES. Nesse caso, os CEFETs e a Universidade Tecnológica existentes em 2004.

⁵ No decorrer do projeto nos reportaremos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como Rede Federal de Educação Tecnológica ou Rede Federal.

os seus resultados, de modo a subsidiar o processo de tomada de decisão e o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas.

Na avaliação institucional busca-se tratar, de modo global e sistemático, uma instituição. São analisadas as políticas institucionais e os programas e projetos desenvolvidos para implementação das políticas institucionais; é examinado o atendimento aos objetivos de cada uma das políticas e projetos, assim como a consecução dos objetivos e finalidades da instituição, isto é, a sua 'missão institucional' (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p.10).

O modelo único de avaliação proposto pelo SINAES, conforme estabelece o art. 1º da Lei nº 10.861/2004, dispõe que o sistema foi instituído com o “objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004a). Ao mesmo tempo em que propõe uma avaliação da IES, portanto uma avaliação institucional, destaca o intento de avaliar os cursos de graduação. Da forma como está exposto pode impelir a uma avaliação parcial das instituições que ofertam outras modalidades de ensino, ainda que não imponha limites explícitos para a ocorrência de uma avaliação global.

Além dos princípios da proposta, destacados anteriormente, o art. 2º da referida Lei, explicita que cabe ao SINAES assegurar a “avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões [...] finalidade e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos”, bem como a “participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações”.

Diante do exposto, a perspectiva de avaliação institucional dos CEFETs, nos moldes do SINAES, deveria ser uma avaliação da globalidade a fim de não se fragmentar a missão institucional; por outro lado, a regulamentação trata apenas de cursos de graduação. Não obstante os CEFETs gozarem de autonomia outorgada à Instituição e às respectivas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) para esboçar seu projeto de autoavaliação com análise global, isto é, envolvendo todas as modalidades de ensino e comunidade acadêmica nas dimensões propostas pelo SINAES, não têm respaldo para estabelecer o mesmo parâmetro para as demais avaliações que compõem o SINAES, já que as avaliações de desempenho de estudantes e de cursos aplicam-se apenas aos cursos de graduação. De igual

modo, a avaliação externa, que aliada à autoavaliação define o perfil institucional, não se detém em outros aspectos institucionais, exceto naqueles vinculados aos cursos de graduação.

Gadotti et. al. (2000, p.203) ao discorrerem sobre as condições da avaliação institucional reconhecem que “não se pode segmentar a avaliação de um nível de ensino sem considerar o todo institucional”. Nesse sentido, a avaliação representa um poderoso aliado ao desenvolvimento institucional, pois identifica as potencialidades e fragilidades institucionais e indica as prioridades a serem estabelecidas, portanto, deve ser assumida como um processo contínuo e integrado à vida da instituição.

Uma das maiores dificuldades para perceber a importância da avaliação institucional, perpassa pela crença dos envolvidos no processo, inclusive dos gestores, de entender a prática avaliativa como um processo que se encerra em si mesmo, isto é, um procedimento obrigatório e necessário aos encaminhamentos para atender as exigências do MEC, especialmente para autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos. Em suma, resumem a avaliação à apresentação obrigatória de relatórios, cujo lugar de destaque encontra-se reservado no mobiliário da instituição destinado à guarda de informação. De outra forma, se o corpo diretivo adota a avaliação como uma prática necessária e contínua, esta se torna um poderoso instrumento de gestão, reunindo dados e produzindo informações, que orientam a melhoria dos processos institucionais.

Do ponto de vista de Marback Neto (2007, p. 171) a avaliação institucional constitui-se em um “poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção”. Do mesmo modo, acompanha o desempenho institucional, gerando informações para o processo de tomada de decisão. Configura-se assim, em um processo global que possibilita revisar e construir o planejamento, com base na missão institucional e no contexto histórico-crítico em que está inserido.

Assim, pensar em como melhorar o desenvolvimento institucional e a qualidade da educação ofertada à sociedade impõe considerar diversos aspectos dentre os quais se destaca a avaliação institucional. Nessa perspectiva, a realização de uma avaliação institucional global, participativa e integrada, que legitima o processo e fornece informações fidedignas, pode instrumentalizar a gestão na definição de prioridades e na elaboração do diagnóstico e perfil institucional.

A relação entre avaliação e gestão é de suma importância pela possibilidade de se constituir um elo entre as informações coletadas, a reflexão e a negociação, as quais transparecem na organização e execução de práticas administrativas e pedagógicas, contempladas em documentos-referências da Instituição, a exemplo do Projeto Pedagógico Político Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nas instituições esta prática decorre da autoavaliação institucional que fornece um diagnóstico global da realidade, a partir das informações coletados com todos atores institucionais, cujas ações corretivas são contempladas no planejamento institucional.

É fato que as políticas públicas pela sua abrangência são elaboradas para a maioria. No caso do SINAES, a representatividade das Universidades é majoritária, no que se refere ao número de matrículas, enquanto as Faculdades são a maioria em número de instituições. No entanto, acredita-se que os CEFETs precisam firmar sua identidade institucional, pois no âmbito interno e externo têm responsabilidades sociais na sua gestão e na oferta de educação de qualidade. Discutir a avaliação institucional dos CEFETs pode permitir pensar um modelo de avaliação mais abrangente para essa e outras instituições similares, além de contribuir para integrar as orientações das diferentes agências reguladoras.

A relevância social do problema adotado reside na probabilidade de contribuições que a pesquisa pode trazer quanto à reflexão sobre avaliação institucional no âmbito das instituições e da Rede Federal de Educação Tecnológica, com vistas a proporcionar respostas ou ampliar as formulações teóricas a esse respeito, haja vista a carência de pesquisa neste âmbito e temática. Analisar a implementação da autoavaliação institucional nos CEFETs pretende contribuir na melhoria da proposta instituída pelo SINAES para contemplar a avaliação global de todo o SFE, especificamente da Rede Federal que se intensifica com a ampliação das instituições e criação dos novos institutos.

Outro aspecto relevante reside na possibilidade de que os resultados da pesquisa possam ser disseminados e utilizados para melhor compreensão do papel e autonomia das próprias CPAs, da participação de todos os atores da comunidade interna da instituição, bem como da abrangência da avaliação institucional. Espera-se que cada uma das IES que formam o conjunto estudado encontre as significações e aprendizagens próprias de um processo com a diversidade apresentada pelas instituições.

Importa saber como aconteceu a autoavaliação na Rede Federal, especialmente nas IES/CEFETs; se atendem aos pressupostos da legislação, praticando com autonomia uma avaliação global e participativa pavimentando o caminho adequado à realidade dos CEFETs na direção da instituição de uma cultura de avaliação; ou se representa apenas uma formalidade institucional para atender as exigências da Lei.

A despeito de o SINAES apresentar problemas conceituais, técnicos e de governança, configura-se como uma proposta factível e relevante de avaliação institucional do sistema de educação superior. No entanto, ao mesmo tempo em que teve contemplada uma ampla discussão na fase de sua elaboração, com diversas representatividades que legitimaram a proposta, necessita contemplar verdadeiramente a diversidade do conjunto das IES, dialogando com elas sobre a sua implementação, gerando *feedback* para o aprimoramento do sistema. Nesse aspecto, reforça-se a necessidade de contribuir com a avaliação do SINAES, tomando-se como referência o *locus* da sua implementação, como forma de identificar o atendimento aos pressupostos da legislação, ao tempo em que possam ser revisadas normas, orientações, prazos e financiamentos que abrangem a totalidade institucional.

A perspectiva de realizar a pesquisa na Rede Federal de Educação Tecnológica tem a preocupação de minimizar a lacuna na literatura sobre estas IES, decorrente da insuficiência de pesquisa dessa natureza. Além disso, justifica-se a realização da pesquisa na Rede Federal, também, pelas implicações da pesquisadora.

A escolha por trabalhar com a temática da avaliação institucional deu-se, sobretudo, pelo envolvimento da autora com as áreas de avaliação e de planejamento. Por um lado pela formação em Administração complementada por cursos de formação em gestão e especialização *lato sensu* em Avaliação; por outro lado, pelo exercício profissional enquanto servidora do CEFET-BA, com destaque para participação na comissão de avaliação do PAIUB (1999); exercício como Assistente e Coordenadora do Planejamento do CEFET-BA (1997 – 2006); Presidente da Comissão responsável pela elaboração do PDI (2004); representante do segmento técnico-administrativo na composição da CPA (2004-2010); Coordenadora da CPA no período 2008-2010.

No CEFET-BA, uma das IES que compõem a Rede Federal, a CPA estabeleceu como diretriz básica na construção do seu Projeto de Autoavaliação: promover avaliação da Instituição na sua totalidade, isto é, em todos os *campi*, níveis e modalidades de ensino e permitir que toda a comunidade acadêmica participasse da avaliação (ARGOLLO; MODESTO, 2007). O conhecimento teórico e empírico suscitou várias questões: qual a prática dos outros CEFETs, cuja organização acadêmica e administrativa tanto se assemelham? como se instala a CPA? quais as instâncias de elaboração e deliberação dos documentos que retratam o processo avaliativo? quem participa de tais etapas? qual a abrangência do processo? Tais questões motivaram a presente pesquisa, cuja questão central e objetivos são apresentados na próxima seção.

1.1 A LÓGICA DA PESQUISA

Considerando que a avaliação, quando utilizada devidamente, oferece uma contribuição decisiva para o autoconhecimento e a melhoria das instituições educacionais e, por conseguinte dos sistemas educacionais e formuladores das políticas, o presente trabalho de pesquisa tem por foco a autoavaliação institucional instituída pelo SINAES, implementada nos CEFETs, no período de 2004 a 2009 e como problema de pesquisa:

Como foi implementada a autoavaliação das IES que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica – os CEFETs – considerando os pressupostos de autonomia, globalidade e participação preconizados pelo SINAES?

Responder a esta pergunta acolhe como basilar a compreensão do próprio modelo único SINAES e caracterização do SFE e dos CEFETs pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica. Do mesmo modo, faz-se elementar delinear as categorias teóricas estabelecidas *a priori* – autonomia, globalidade e participação - na forma como elas reverberam nos processos avaliativos internos destas IES constituídos das etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação. Sendo assim, tem-se como objetivo geral da pesquisa **analisar a implementação da**

autoavaliação institucional no âmbito das IES que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica – os CEFETs – a partir dos pressupostos de autonomia, globalidade e participação preconizados pelo SINAES.

Para tanto, são postos os seguintes objetivos específicos:

- (i) compreender o modelo de avaliação proposto pelo SINAES;
- (ii) caracterizar o Sistema Federal de Ensino e a Rede Federal de Educação Tecnológica;
- (iii) identificar o exercício da autonomia pelas CPAs, a partir da compreensão dos coordenadores, durante a condução do processo avaliativo;
- (iv) descrever e analisar se a autoavaliação institucional promove uma análise global dos CEFETs e de seus cursos nas diversas modalidades;
- (v) conhecer sobre a participação dos diversos atores no processo de avaliação interna implementado nos CEFETs.

Para responder ao problema e atender aos objetivos, o estudo contemplou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Utilizou como estratégia de coleta o levantamento exploratório com todos os CEFETs, tendo por sujeitos de pesquisa os Coordenadores das CPAs e pela percepção da similaridade das instituições pesquisadas tomou como estratégia de análise o conjunto das instituições, quer dizer a análise do coletivo. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental dos projetos e regimentos referentes à autoavaliação institucional.

A presente pesquisa, com aporte teórico da Avaliação e das categorias teóricas – autonomia, globalidade e participação, constrói um Modelo de Análise para o estudo de caso coletivo na Rede Federal de Educação Tecnológica quando analisa a implementação da autoavaliação institucional nos CEFETs, segundo os dados documentais e as entrevistas com os coordenadores da CPA, conforme ilustra a Figura 1.

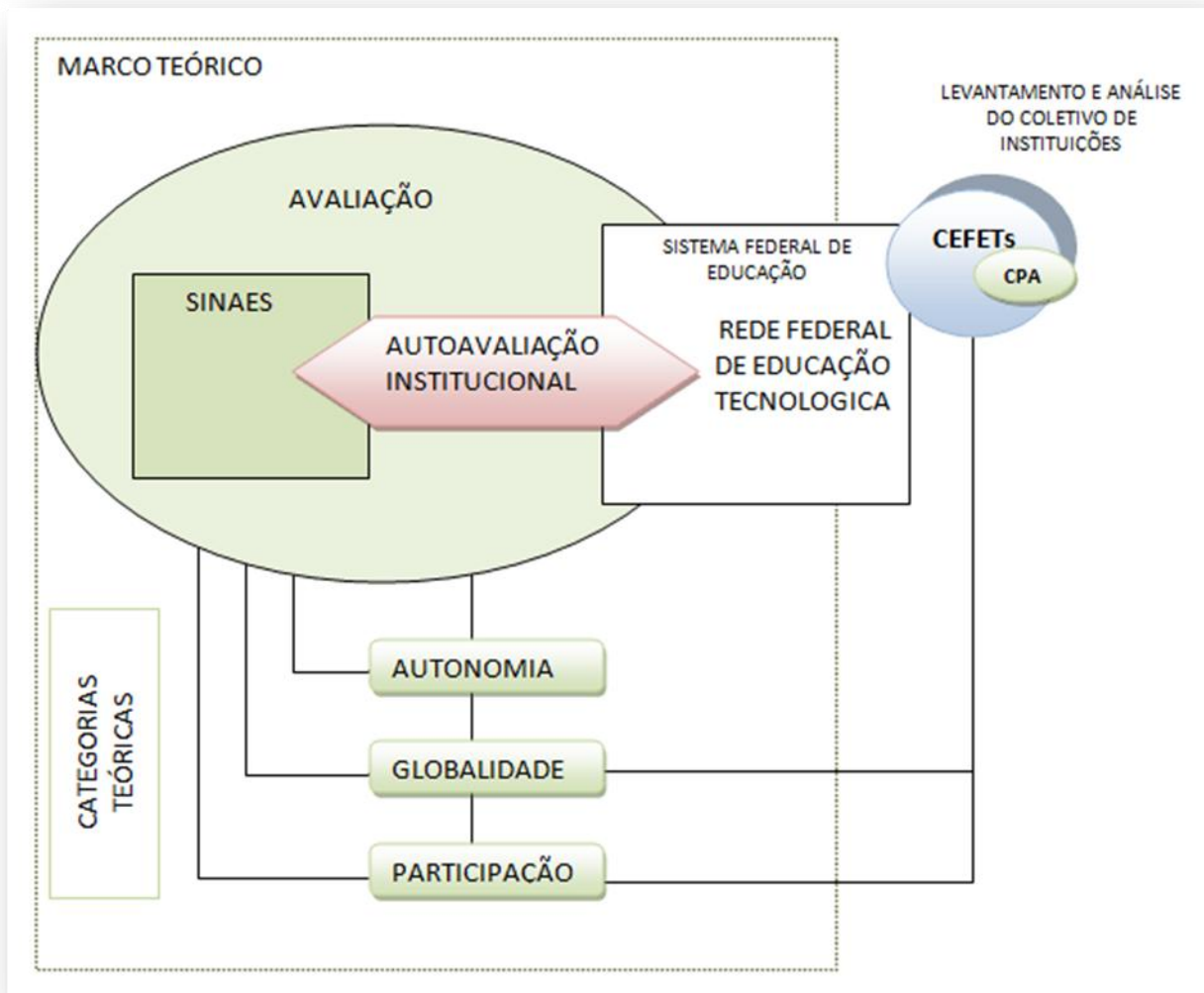


FIGURA 1 – LÓGICA DA PESQUISA

Fonte: Elaborada pela autora

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

A dissertação está organizada em oito capítulos, incluídas esta Introdução e as Considerações Finais. Além destes capítulos, apresenta as Referências Bibliográficas das obras citadas, Apêndices e Anexos.

O presente capítulo introduz os aspectos e estrutura que serão apresentados no trabalho; busca contextualizar a temática da avaliação institucional no campo teórico e nas principais iniciativas em sistematizá-la como processo nacional; apresenta: a justificativa, destacando o interesse e importância do presente estudo;

a metodologia adotada; o problema, os objetivos da pesquisa e o diagrama que ilustra a lógica da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta um panorama da avaliação, a partir da polissemia e evolução do conceito ao longo do tempo; situa o contexto da avaliação e seu ingresso na agenda governamental no Brasil e apresenta a concepção de avaliação institucional e principais iniciativas de sistematização no Brasil.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição e análise do SINAES para favorecer a compreensão do modelo proposto, cuja implementação de uma das suas vertentes de avaliação das IES é objeto da presente pesquisa. No quarto capítulo apresenta-se a Educação Superior no Brasil com a caracterização do Sistema Federal de Ensino e a história centenária das instituições que constituem a Rede Federal de Educação Tecnológica e o campo empírico da pesquisa – os CEFETs.

O quinto capítulo encerra o marco teórico ao apresentar as categorias teóricas relacionadas aos objetivos da pesquisa – autonomia, globalidade e participação e o Modelo de Análise que subsidiará a metodologia apresentada, como a trilha da pesquisa, no sexto capítulo; na forma como se organiza a metodologia, descreve-se inicialmente o planejamento da pesquisa para finalizar com os passos da operacionalização e análise dos dados.

O sétimo capítulo apresenta os achados da pesquisa destacando a voz dos coordenadores e o que expressam os documentos analisados a fim de responder sobre os pressupostos do SINAES que integram os objetivos geral e específicos. O oitavo e último capítulo da dissertação apresenta as considerações finais, bem como os limites e recomendações da pesquisa.

2 AVALIAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se fundamentar o objeto de estudo ao elaborar um panorama sobre a avaliação, são feitas as primeiras considerações sobre a avaliação desde o uso informal à avaliação institucional, contextualizando a evolução do seu conceito, a sua centralidade nas reformas do Estado e da educação, em sintonia com as políticas neoliberais e expansão do ensino superior; apresentam-se as finalidades, contraditórias e necessárias, de regulação por parte do Estado e de função educativa por parte das instituições. Em seguida destaca-se a avaliação institucional como uma modalidade avaliativa cuja conceituação e operacionalização deve possibilitar a uma avaliação global e integrada, com a participação dos atores envolvidos, na proposição de subsidiar a tomada de decisões para melhoria contínua dos serviços prestados à sociedade. A última seção destaca as principais iniciativas para sistematizar um processo de avaliação de âmbito nacional, ocorridas nos últimos anos, que culmina na proposta elaborada pela Comissão de Estudos em Avaliação (CEA), atualmente em vigor por força da legislação que instituiu o SINAES.

2.1 POLISSEMIA DA AVALIAÇÃO

É sabido que a avaliação apresenta uma ampla variedade de abordagens, conceitos e modelos passíveis de serem aplicados em diversos contextos, situações, propósitos e sujeitos. Dada a complexidade e abrangência que a revestem, suas concepções teóricas avançam mais rápido que a sua implementação, pois esta ainda suscita valores, medos, mitos inerentes aos sujeitos envolvidos que põem em questão suas concepções, finalidades e legitimidade.

A etimologia da palavra avaliação vem do latim *a-valere*, que quer dizer dar valor a. Decorre daí um conceito de avaliação explicitado por WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004, p. 35) de que “avaliação é a determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação” qualquer que seja este objeto. Para os

autores, em uma formulação mais extensa, “avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”.

Mesmo quando não se tem uma definição formalizada do seu conceito, cotidianamente faz-se uso da avaliação. Quando se escolhe, por exemplo, um trajeto para o deslocamento de casa para o trabalho, leva-se em consideração diversos fatores como distância, tempo, tráfego, entre outros; várias são as situações do dia-a-dia que demonstram o uso da avaliação. Ainda que feita de modo inconsciente, tem-se embutida uma ideia do que é melhor ou pior numa determinada perspectiva, quer dizer, avaliam-se os prós e os contras de determinada escolha. De todo modo, são escolhas subjetivas baseadas em percepções, suposições e valores. Dias Sobrinho (1998, p. 65) constata que a simples escolha de um vestuário, um sorriso “se não são em si atos formais de uma avaliação, certamente são o produto que transparece de uma avaliação oculta e não enunciada”.

Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p.25) esclarece a ideia de uma avaliação informal como sendo um processo natural e espontâneo de qualquer indivíduo ou grupo que permite conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar suas ações. A despeito de tal procedimento ser adequado aos usos individuais, mostra-se insuficiente para avaliar instituições, pois estas carecem de compreensão de todas as dimensões e implicações das atividades avaliadas, constituindo-se uma avaliação denominada de formal. Tal distinção é importante para a construção do conceito de avaliação necessário à prática avaliativa em uma instituição que, de modo similar à perspectiva da autora, toma-se “como um procedimento sistemático de análise de atividades, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

Ainda que as avaliações informais não sejam incorporadas na avaliação institucional, cumpre reconhecê-las para compreensão da cultura e do corpo de valores da instituição, pois estas fazem parte do processo de comunicação, estando implicados na compreensão dos fenômenos sociais e educativos. As opiniões, as expressões dos pontos de vista pessoal representam emissão de juízo de valor, mas não passam de avaliações como fenômeno cotidiano, impregnadas de subjetivismo e sem compromisso com o rigor (DIAS SOBRINHO, 1998).

São muitos os conceitos atribuídos à avaliação, novos elementos e visões são adicionados na perspectiva de uma proposta que possa abranger todas as vertentes e dimensões que estão implicadas. Não existe um único e melhor conceito; a escolha deve recair sobre aquele que melhor retrate a realidade a ser estudada. Como dizem Amorim e Sousa (1994):

A avaliação não é algo que se dê de modo dissociado do objeto ao qual se dirige e não se concretiza independentemente dos valores dos sujeitos em interação. Assim, os princípios norteadores de uma proposta avaliativa e de seu próprio processo de construção representam uma explicitação do posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade, sujeitos esses, que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao afloramento de divergentes e conflitantes ênfases na avaliação (Amorim e Sousa, 1994, p.125).

Considera-se, bastante pertinente e abrangente, o conceito⁶ de avaliação como sendo levantamento de informações do processo que está sendo avaliado para subsidiar a tomada de decisão com vistas à melhoria do processo (ARGOLLO; DÉCIA; VIEIRA, 2009, p. 3). Tomado no contexto das instituições, aplica-se à autoavaliação institucional, produzindo informações relevantes que alimentam os processos decisórios sobre os aspectos avaliados; significa dizer que a partir do diagnóstico institucional que subsidia a tomada de decisão é possível propor melhorias ao processo. Sem prejuízo desse conceito adota-se o conceito de Lapassade (na página 36) para análise das categorias teóricas no processo de avaliação institucional.

Situado o conceito de avaliação da pesquisa, apresenta-se na seção a seguir um panorama da evolução do conceito ao longo dos anos e as funções da avaliação, na perspectiva de alguns autores.

2.2 CONTEXTO DA AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO

Vários autores registram a evolução do conceito de avaliação nos últimos cem anos (GUBA; LINCOLN, 1989; DIAS SOBRINHO, 2003; PENNA FIRME, 1994),

⁶ Conceito adotado no Grupo de Pesquisa em Avaliação da UFBA/FACED, sob a coordenação do Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

ainda que guardem variações quanto a definição de períodos, notoriedade dos autores dentre outros pontos, não chegam a ser divergentes. Em todas as classificações a ênfase é dada entre a vinculação do conceito adotado e o contexto econômico, político e social da época. Ao longo dos anos, várias foram as concepções, finalidades e modelos de avaliação; alargou-se seu entendimento de avaliação tipicamente voltada para aprendizagem para outros campos mais abrangentes como disciplinas, programas, organizações, instituições. Estudos atuais avançam para a categoria da negociação, incrementando ao conceito valores mais humanísticos e globais. Nos termos de Dias Sobrinho (2003, p. 175) a avaliação avança de uma “visão mecanicista, o paradigma analítico e determinístico” a outra “visão holística [...] em que predominam as ideias de complexidade, de imprevisibilidade [...] do relativo, da dialética”.

Ao traçar a evolução do conceito de avaliação Guba e Lincoln (1989) distinguem quatro gerações de avaliação, respectivamente: avaliação orientada pela medida, com uso de testes padronizados; avaliação como descrição, com a definição e verificação do alcance dos objetivos; avaliação como julgamento, que contribui na tomada de decisão; e avaliação como negociação, contextualizada com as relações sociais, centrada na comunicação, no diálogo. Essa classificação está referenciada na avaliação como atividade formal e em coerência com o contexto histórico-econômico-social, sendo a última geração a que expressa maior relação com o contexto e dinâmica da sociedade e, para os autores, a que pretende responder às limitações e dificuldades das gerações anteriores.

De modo análogo, Dias Sobrinho (2003, p.16) descreve a classificação de Stufflebeam e Shinkfield que apontam cinco períodos de desenvolvimento da avaliação, considerando a complexidade e as transformações da sociedade, a saber: (1920) avaliação como medição; (1934) avaliação focada nos objetivos, período em que surge a expressão avaliação educacional; (1946) o período da ‘era da inocência’ caracterizado pelo descrédito nos processos avaliatórios; (1958) o período do ‘realismo’ com destaque para avaliação das políticas sociais e prestação de contas (*accountability*); (1973) o último período, chamado de ‘profissionalismo’ se estende até os dias atuais. Nesse, a avaliação se destaca como importante objeto de estudo, amplia-se a produção teórica, surge a meta-avaliação, quer dizer, a própria avaliação se transforma em objeto de estudo.

Penna Firme (1994) também descreve a evolução do conceito de avaliação em ordem equivalente às aqui apresentadas, donde a primeira conhecida como mensuração não distinguia avaliação de medida; a segunda chamada descritiva volta-se para uma preocupação com os propósitos do ensino, configura-se com a fase da avaliação por objetivos, tendo Tyler (1934) como expoente com o termo avaliação educacional; com a convicção de que não se pode apenas avaliar os resultados pela comparação do alcance dos objetivos, toma-se como importante a avaliação do processo. Nesta fase destacam-se Stake e Scriven (1967) para os quais o julgamento é fundamental. Não adianta só descrição, a medida é importante, mas avaliar é dar juízo de valor, o que denomina esta como a geração do julgamento; assumida a importância da avaliação, surge a quarta geração chamada de negociação como expressa Guba e Lincoln (1989); fase considerada de grande importância pelo pluralismo de ideias e de sujeitos, conjugando interesses e finalidades. Enquanto a primeira fase lidava com variáveis, a segunda com objetivos, a terceira com vários tipos de informação; a quarta, sem desprezar nenhum dos anteriores, parte de proposições tidas como afirmativas, preocupantes e controversas.

Como disciplina e voltada para programas, a avaliação apresenta-se como jovem e emergente. Nos últimos trinta anos reuniu abordagens que influenciaram as práticas atuais, desde as mais abrangentes aos modelos mais simples. Para citar algumas, a avaliação como abordagem sistêmica, vista como um processo de identificação e coleta de informações para ajudar na tomada de decisões; como juízo profissional, cuja relevância reside nas opiniões de especialistas; pode ser a comparação entre os objetivos propostos e respectivo alcance; bem como uma pesquisa experimental controlada ou ainda uma investigação naturalista, considerando o pluralismo de valores envolvidos (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004).

A similaridade nas classificações mais atuais recai na importância do contexto, considerando a dinâmica social, sujeitos envolvidos e finalidades da avaliação. O contexto importa e influencia da mesma forma que as implicações nas reformulações das políticas educativas e avaliativas perpassam pela compreensão das mudanças econômicas e políticas (AFONSO, 1999). Para o autor, elucidar o papel da avaliação e sua articulação com a comunidade, se reguladora ou

emancipatória, está diretamente implicado com a redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado.

Dissecar as reformas do Estado, a concepção neoliberal e visão mercadológica da educação, cujas influências retratam as reformas educacionais, não compõem o escopo teórico deste trabalho. Não obstante, cabe destacar, para melhor compreensão do contexto e da função regulatória, que

a avaliação é instrumento imprescindível, tanto em termos das reformas das instituições e do sistema demandados pelo mercado e impulsionados pelo Estado, como enquanto empreendimento a produzir mais qualidade, pertinência e sentido público ao conjunto de atividades acadêmicas, científicas, técnicas e administrativas, bem como às relações sociais, interinstitucionais e intra-institucionais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.10).

Isto para dizer que a proposta de avaliação não é neutra e sem intencionalidade. Nas palavras de Afonso (2005) a avaliação da educação superior passa por um momento de tensão entre regulação e emancipação. A ampliação de vagas e a expansão das IES carecem de regulação, supervisão e avaliação. Na avaliação é irrefutável a necessária fidedignidade das informações e legitimidade ética e política, por ter como foco a educação enquanto bem público. Tal condição deve ser assegurada pelos seus propósitos, natureza participativa, envolvendo a comunidade acadêmica, o setor governamental e a sociedade. Cabe ao Poder Público assegurar a qualidade acadêmica das instituições e a consolidação de um sistema de educação com alto valor científico e social, bem como a distribuição e uso adequado dos recursos públicos.

Para Dias Sobrinho (2000) a avaliação é o grande organizador das reformas em educação, as quais não se limitam aos aspectos educativos, avançando para as metas sociais e econômicas. Configura-se como elemento central nas discussões, abrangendo o contexto geral das reformas de caráter econômico e político, portanto educacional. Na definição de House (1992 apud DIAS SOBRINHO, 2000, p.13) a avaliação também é “uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos”.

Schawartzman (1992) elenca algumas proposições que elegem a avaliação como elemento indispensável nos movimentos de transformações e reformas na educação; dentre elas preconizam as necessárias e contínuas práticas de avaliação.

O sistema educacional brasileiro, particularmente seu setor público, será objeto de avaliações sucessivas pelos governos, pela opinião pública e pela sociedade nos próximos anos, e é melhor que ele se antecipe e tome seu destino nas próprias mãos [...] Na medida em que a comunidade universitária tiver uma avaliação clara de si mesma, do que vale, do que necessita e do que pode ou não fazer, terá melhores condições de conduzir ou pelo menos administrar as mudanças e pressões externas que inevitavelmente crescerão, ao invés de sofrer simplesmente suas conseqüências (SCHAWARTZMAN 1992, p.25).

A partir da década de 1980, o interesse demonstrado pela avaliação por parte dos neoliberais tem como expoente a avaliação referenciada a norma, em um contexto de mercado-avaliador. No neoconservadorismo adota-se a expressão 'Estado avaliador', com um modelo de avaliação referenciada a critério. Essa expressão parece significar, em sentido amplo, que o Estado valoriza a competitividade, passando a admitir a lógica do mercado com a importação de modelos de gestão privada para o espaço público, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Similarmente, no campo da educação, essa preocupação com o produto, mais que com o processo, implica em formas de avaliação específicas, com o retorno aos exames nacionais e outras modalidades de avaliação externas (AFONSO, 2005). No Brasil tais práticas são concretizadas como se demonstra na próxima seção; e ainda que já devessem agregar as concepções da quarta geração do conceito de avaliação, o foco nos resultados remete a uma visão fragmentada e polarizada do processo avaliativo com destaque para estabelecimentos de conceitos que induzem ao estabelecimento de *ranking*, que por si só configuram simples mensuração.

A avaliação é tomada como elemento central das reformas da educação brasileira, destacando o processo de globalização e adoção das políticas neoliberais como fatores reguladores da educação na lógica de mercado e na forma de intervenção do Estado de provedor e regulador à função de fiscalizador, que adota políticas governamentais de avaliação (GOUVEIA et al., 2005).

Segundo Afonso (2005) o Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educacionais, visto que as crises sociais e educacionais mantêm uma estreita ligação com as condições e conseqüências do funcionamento do sistema econômico e suas implicações em termos de reformulação das políticas educativas e avaliativas. Na tentativa de ampliar a competição, qualidade, flexibilidade e obter melhores índices de produtividade nos

serviços ofertados pelas instituições de ensino, adotam-se mecanismos de *quase-mercado* nos sistemas educativos. (AFONSO, 2005; SOUSA e OLIVEIRA, 2003).

Para Sousa e Oliveira (2003) o uso dos processos avaliativos como recurso ao conceito de *quase-mercado*, demarcado pela adoção de uma lógica competitiva na crença de que se possam produzir melhoria da qualidade do ensino, tem o viés de intensificar as desigualdades educacionais e sociais.

Na compreensão de Dias Sobrinho (2003, p. 177) a avaliação é “uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo”, não devendo ser uma simples medida para efeitos de comparação e discriminação. O autor defende que o caminho para uma avaliação democrática e participativa perpassa por uma visão que atravesse o paradigma analítico e determinístico formal lógico, embora não existam modelos puros

podemos afirmar que os holísticos [...] se preocupam mais com as relações entre as partes e o global que com as partes isoladas em golpes de análise; mais com os questionamentos e produção de sentidos que com a explicação e a definição acabada; mais com a construção das identidades que com a seleção e a hierarquização; mais com a produção da qualidade em termos amplos, que com a acumulação progressiva de resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p.176).

A proposta de Depresbíteris (2001) é que a avaliação da qualidade da educação ocorra concomitante com uma análise do contexto em que o processo educacional se desenvolve, contemplando as duas dimensões: a quantitativa e a qualitativa. Paralelamente à necessidade de se conhecer as especificidades dos estabelecimentos, o que caracteriza uma avaliação em nível micro, é preciso avaliar em nível macro, isto é realizar avaliação do sistema. Os sistemas nacionais de avaliação têm potencial para esclarecer as tendências da educação aos diversos segmentos da sociedade, preservando fatores influentes na avaliação: a autonomia das instituições educacionais e responsabilidade do Estado. Enquanto na esfera pública, tais informações subsidiam os elaboradores das políticas públicas em educação e na sociedade; na esfera privada, tornar públicas as informações demonstra a responsabilidade de cada instituição e permite avaliar o sistema educacional como um todo. A avaliação deve integrar as esferas públicas e privadas

para promover uma avaliação global do sistema educacional, cujo ponto central é a qualidade da educação.

Do exposto, ainda que questionável, não se pretende contestar a dupla função regulativa-formativa imputada à avaliação. Por outro lado, não se pode conceber o uso equivocado da avaliação como instrumento técnico para atender e corroborar as demandas do Estado em racionalizar os recursos destinados à demanda educacional em detrimento da realização da avaliação institucional para fins de autoconhecimento das instituições. Esta complementaridade para cumprir os diferentes e divergentes interesses é mais bem explicitada por Dias Sobrinho (2003).

São duas lógicas – ou dois sistemas de ideias e práticas – que devem ser entendidas como distintas e contraditórias, porém não são mutuamente excludentes. A opção pela avaliação como controle (medida, balanço, o sentido dado, classificação, seleção, regulação, etc.) ou como promoção de possibilidades (emancipação, melhora, formação, interpretação e produção de sentidos, construção, dinamização etc.) resulta de distintas concepções de mundo, que concorrem entre si, mas não se excluem e até mesmo se completam. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 50).

Faz-se premente a combinação das duas lógicas em favor da qualidade do ensino, preservada a autonomia das instituições e o fim social da educação. Finaliza-se sem concluir sobre tal dicotomia, mas reconhecendo-a tanto na literatura como na prática no interior das instituições. Sobre isso, Afonso (1999, p.151-153) tomando como referência Boaventura Santos, destaca a perspectiva de avaliação formativa numa nova articulação entre o Estado e a comunidade por um novo equilíbrio entre o *pilar* da regulação e o *pilar* da emancipação, numa abordagem sociológica crítica. Ele admite que esta perspectiva é considerada por outros autores como “crítica e utópica” ao mesmo tempo, mas quem sabe “um novo ponto de chegada que não é mais, afinal, do que um outro ponto de partida para refletir a problemática da avaliação”.

2.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A seção anterior apresentou, sumariamente, que as reformas do Estado e da Educação contribuíram para ampliar a discussão sobre os sistemas de avaliação nos diversos níveis de ensino; mesmo que aconteçam como práticas isoladas, demonstram na sua maioria duas finalidades básicas. A primeira voltada para ações do Estado, que figura como a finalidade de regulação, criticada por exaltar uma preocupação apenas voltada para os resultados; a segunda teria uma função formativa, cuja preocupação reflete a necessidade de aprendizagem das instituições. Em qualquer dos casos, contribui-se para o amadurecimento da noção de avaliação institucional de forma sistemática, global e contínua que favoreça a participação de todos os atores.

Nesse contexto, justifica-se um modelo de avaliação que possibilite ao Estado o controle regulatório e da qualidade dos serviços ofertados, bem como a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos. E considerando o seu papel de gestor desse bem público, o uso da avaliação se apresenta para orientar a expansão, segundo critérios das políticas educacionais e dos usuários dos serviços educacionais - pais e alunos - e para produzir informações úteis para a tomada de decisão.

Na concepção de Belloni (1996, p. 9) “a avaliação institucional é aquela voltada para a instituição de educação superior e é por ela conduzida”. Assim, a avaliação institucional não responde, exclusivamente, às exigências de regulação do Estado, mas configura-se como uma responsabilidade da comunidade acadêmica de cada instituição, numa concepção emancipatória, sem o reducionismo de vincular a avaliação aos mecanismos de distribuição de recursos.

Acrescenta-se à definição de Belloni a perspectiva da avaliação externa que, via de regra, é conduzida por comissão de especialistas externos. Como aponta Dias Sobrinho (2002) a avaliação interna é completada pela avaliação externa, configurando combinação e produção de uma síntese.

Peterson (1999) adverte que ao abordar o tema da avaliação institucional vai-se de encontro a uma diversidade conceitual e metodológica inerente a esta modalidade de avaliação e uma complexidade intrínseca à instituição, cenário de

diferentes abordagens e dinâmicas. Enfatiza ainda o caráter interrelacional da avaliação institucional que envolve sujeitos, processos e contexto; tem o suporte dos apoiadores, responsáveis ou apoiadores (*stakeholders*) conforme Figura 2.



FIGURA 2 – ESQUEMA INTERATIVO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Fonte: Elaboração da autora, adaptada de Peterson (1999, p. 4)

A adaptação proposta na Figura 2 refere-se à inclusão do contexto externo como forma de demonstrar que a avaliação institucional responde às demandas internas e externas, ampliando assim, a interação para além dos muros institucionais, já que a instituição está inserida no seio de uma comunidade mais ampla. Em complementação à figura, compartilha-se com Dias Sobrinho (2003) a definição de Lapassade sobre a avaliação institucional significar um “balanço social” que incorpora os sujeitos, isto é,

um método de interpretação analítico e pedagógico que consiste em instituir, numa organização social determinada, por exemplo, numa escola, num instituto, numa universidade, a análise coletiva, isto é, feita em princípio por todos os membros, das estruturas e dos fins da organização, assim como dos meios utilizados para atingir esses fins. Propomo-nos, portanto a ‘dizer tudo’ e ‘todos em conjunto’ sobre essa organização que é nossa e depois redigir em conjunto as mudanças que nos parecerão desejáveis (Lapassade (1971) *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 178).

Esta definição abarca os aspectos globais, a necessária participação dos atores institucionais e os fins da avaliação, inclusive como aliada na construção do planejamento. Nas palavras de Dias Sobrinho (2003, p. 178) ela é rica por

demonstrar o caráter social e multirreferencial da avaliação, na qual são os “membros da comunidade que assumem o processo avaliativo com a intenção de conhecer, interpretar e transformar a si mesmos e a instituição”.

Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 22) citam dois objetivos tidos como elementares na avaliação institucional: o primeiro consiste em “promover uma autoconsciência institucional” que significa o conhecimento das limitações, aspirações da instituição pelos sujeitos envolvidos. O outro se refere à avaliação com vistas à “melhoria da qualidade e da relevância, científica e política, das atividades desenvolvidas”. Como resultado destes objetivos cabe à avaliação institucional ajudar a estabelecer o perfil e a imagem da instituição, facilitando a compreensão de onde se encontra a fim de projetar aonde pretende chegar, isto é, um entrelaçamento entre a prática da avaliação e do planejamento.

A avaliação das IES pressupõe um caráter formativo, visando ao aperfeiçoamento da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. O alcance de elevados patamares de qualidade institucional e educacional advém da necessária mudança e inovação nas IES, cuja premência recai no exercício da avaliação institucional como forma de elaborar um diagnóstico que retrate as potencialidades e fragilidades de cada curso, departamento, unidade nos níveis micro e macroinstitucional (LEITE, 2005).

Entretanto, a avaliação tem sido usada como uma atividade predominantemente técnica, vinculada às questões operacionais, à mensuração dos resultados. Valorizam-se aspectos quantitativos, em detrimento das suas reais possibilidades de pesquisa, cujo objetivo principal é gerar informações pertinentes da realidade, com vistas à melhoria dos processos e planos institucionais, da gestão e da prestação de contas à sociedade. Nesse sentido, Dias Sobrinho destaca que

indicadores quantitativos promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito de medidas físicas, como área construída, titulação de professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volume de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de número de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de “ranking” de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação (ou “desalocação”?) de financiamento e como organizador social de estudantes e profissionais.” (DIAS SOBRINHO, 1995, p.7).

Esses aspectos encontram respaldo em Balzan (1995, p;115) quando defende que a avaliação institucional não se faz “por meio de procedimentos burocráticos e exclui qualquer possibilidade de se restringir a dados quantitativos sobre a produção acadêmica”. Isto, até porque ele defende a capacidade da avaliação institucional em “envolver os diferentes segmentos da instituição, quando entendida como um processo democrático”. O autor reconhece ainda que seja uma construção ao longo dos anos. Corrobora-se com esta assertiva, entendendo a complexidade que reveste os processos de construção coletiva, ademais, quando aliado, à complexidade da própria avaliação; assim, não se podem esperar ações repentinas, o processo é de tomada de consciência, mudança de postura, com motivação e sensibilização constantes rumo à consolidação de uma cultura de avaliação.

Para confirmar a validade da avaliação institucional e suas imbricações com planejamento institucional, retoma-se a perspectiva da avaliação com instrumento de gestão elaborada por Marback Neto (2007); ao fornecer subsídios para os processos de tomada de decisão e implantação de resultados, a avaliação institucional configura-se como um instrumento de gestão que possibilita uma análise do desempenho institucional e retroalimentação para a gestão no processo de planejamento da instituição. O autor reconhece que a institucionalização do processo avaliatório é revestida de dificuldades, tanto por parte das IES, como dos sujeitos envolvidos. Algumas delas provêm da forma da gestão, a exemplo da comunicação ineficiente, excesso de centralização, falta de planejamento e lentidão; outras das resistências de professores e alunos por medo de punição ou exposição moral.

Para Vieira (2007) os sistemas de avaliação precisam dialogar com as instituições de ensino, num “caminho de mão dupla – do sistema para a escola e desta para aquele”, buscando um alinhamento imprescindível entre as políticas centrais e a prática, condição necessária para a melhoria dos resultados das avaliações dos sistemas.

A experiência das IES em realizar avaliação institucional tem sido recente; poucas são aquelas que se sobressaem por uma prática contínua e duradoura. De outro modo, a instalação de um sistema nacional de avaliação no país não tem sido profícua, como poderá ser examinado na próxima seção.

2.4 INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO COMO SISTEMA NACIONAL

As principais iniciativas de sistematizar a avaliação como processo nacional, ainda que não lograssem pleno êxito, até pela curta existência, têm colaborado para enriquecer o debate e aperfeiçoar a ideia de uma avaliação sistêmica. A produção acadêmica sobre a avaliação da educação, antes tímida, ganha destaque, nas décadas de 80 e 90. As discussões perpassam propostas e ações governamentais destinadas à avaliação.

No Brasil, a inserção de questões relativas à avaliação da educação ocorre desde a década de 70, no âmbito da pós-graduação, e década de 80, no âmbito da graduação; a avaliação passou por longos períodos de estagnação ou de ações isoladas que não contribuíram para a consolidação de um sistema nacional de avaliação. Gatti (2002, p.34) sinaliza que “antes dos anos 80, não há iniciativas assinaláveis de avaliação institucional ou de sistemas para os cursos superiores de graduação, mesmo porque esse sistema era pequeno”.

Nessa trajetória, a mais antiga e duradoura experiência brasileira refere-se à avaliação de cursos e programas da pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela CAPES. Outras iniciativas de fomento voltadas para educação superior encontram sistematização nos trabalhos de comissões, resultantes no PARU e nos estudos do GERES. O PARU foi formalizado em 1983 pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e concebido como uma pesquisa para subsidiar a discussão e a reflexão da crise da educação superior, sob a coordenação da CAPES. Configurou-se um referencial teórico circunscrito aos temas de gestão e produção/disseminação de conhecimentos, mas não apresentou indicações técnicas que estabelecessem um programa de avaliação das instituições, sendo desativado em 1984. O GERES surge em 1986, criado pelo MEC, propondo uma nova política para a educação superior brasileira; sua proposta definia que o processo de avaliação a ser conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC (SESu) contemplasse a avaliação do desempenho institucional e a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos; em uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, propondo a distribuição de recursos de forma vinculada aos resultados da avaliação. Em seguida tem-se a criação do PAIUB lançado em dezembro de 1993,

foi conduzido por Comissão Nacional sob a coordenação da SESu e participação de diversas entidades representativas das universidades, assessorada por Comitê Técnico. (BARREYRO; ROTHEN, 2008; RISTOFF; GIOLO, 2006; DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006; GOUVEIA et al, 2005; BRASIL, 1994; BRASIL, 2007).

O PAIUB, conforme documento básico, teve por objetivo “rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas”. O programa adotou uma sistemática de avaliação institucional, combinando avaliação interna e avaliação externa, por meio de uma ação sistemática e coletiva de compreensão global da instituição, considerando as características de sua identidade e missão. Assumiu princípios básicos e norteadores que reconheçam a necessidade de participação, continuidade do processo, legitimidade, dentre outros. (BRASIL, 1994, p. 13).

O processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, para promover permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica. Assim, não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas. (BRASIL, 1994, p. 14).

Numa perspectiva mais abrangente, indicou uma concepção da avaliação que se caracteriza por um enfoque centrado na instituição, com vistas à sua melhoria. Tem-se, de fato, uma proposta de avaliação institucional, vez que tanto o objeto quanto o sujeito do processo referem-se à Instituição.

Não obstante ter como princípio básico a adesão voluntária das instituições e ser produto das discussões entre os segmentos universitários e os ligados ao MEC, a sua implementação sucumbiu à interrupção do apoio do MEC e às demandas dos novos instrumentos de avaliação, especialmente o ENC – o provão, em 1996. Com a desativação do PAIUB, por volta de 1999, as instituições buscaram em um esforço conjunto compartilhar as experiências, motivando-se e aprendendo para não deixar morrer o processo de avaliação que começara a ser consolidado (VERHINE, 2000).

Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 88) o PAIUB tem uma grande contribuição na consolidação e diferenciação entre avaliação institucional e outras modalidades

de avaliação, tornando o termo 'institucional' mais compreensível e definido. Quer dizer, uma "avaliação de caráter institucional opera com a complexidade e a globalidade". No que tange à avaliação significa avaliar toda a instituição, nas suas diversas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão, dentre outras.

Em meados da década de 90, o MEC respaldado na Lei n.º 9.394/1996 (LDBEN) e na Lei nº 9.131/1995 que estabelece no seu art. 3º que é competência do MEC "realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão" cria novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC); a Análise das Condições de Ensino (ACE) e Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Tais mecanismos configuram-se como avaliações parciais e isoladas, baseadas em procedimentos classificatórios, com a finalidade de distribuir recursos e subsidiar a tomada de decisão relativa a autorizações de funcionamento e credenciamento de instituições e cursos. Segundo Afonso (2005), no campo da educação, a adoção de avaliações específicas com o retorno aos exames nacionais e outras modalidades de avaliação externa enfatizam produtos ou resultados mais do que o processo, adotando modelo de avaliação que valoriza a competitividade.

O ENC⁷, caracterizado como exame censitário, o primeiro dessa natureza, destinava-se aos alunos concluintes dos cursos de graduação. A despeito da sua vigência em concomitância outros mecanismos de avaliação das IES - ACO e ACE - foi o ENC, conhecido como "provão" que ganhou maior destaque. Parte da sua repercussão na mídia e na sociedade em geral deveu-se ao fato da obrigatoriedade das provas e da classificação das instituições em um *ranking* nacional (GOUVEIA et al, 2005). As autoras revelam ainda, disfunção e distorções na proposta do exame. Os princípios do ENC distam dos estabelecidos pelo PAIUB; enquanto este propunha uma avaliação formativa, tendo como princípio a globalidade institucional, o ENC tinha como foco o curso, situando a análise nos dados quantitativos, a partir do resultado final obtidos pelos alunos.

⁷ Teve sua regulamentação complementar instituída pela Portaria MEC nº 249/96, que dispõe sobre a sistemática para a sua realização, e pelo Decreto nº 2.226/96, que tratou dos procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições

Apesar da previsão da avaliação *in loco* por especialistas, o 'Provão' foi o instrumento de avaliação por excelência, tanto pela ênfase que lhe foi dada pelo Ministério da Educação, como por sua repercussão na imprensa, bem como pelo uso mercadológico dos resultados por parte das Instituições de Educação Superior Privadas. No espírito da Reforma do Estado, a principal característica do 'Provão' era a emissão de conceitos simplificados: uma escala de 5 níveis (de "E" a "A"), que permitia estimular a concorrência entre as instituições de Educação Superior. O 'Provão' era concebido no sentido de dupla regulação do sistema: pelo Ministério e pelo mercado consumidor de educação. As Instituições que não obtivessem bons resultados nos exames seriam fechadas ou pelo Ministério ou pela 'mão invisível do mercado' (BARREYRO; ROTHEN, 2009, p.3).

Do exposto, com exceção da experiência do PAIUB, fica evidente o caráter eminentemente regulatório das práticas avaliativas, presente mais fortemente na ACE, utilizada pelo MEC para reconhecimento ou renovação dos cursos de graduação e a na avaliação externa, responsável pela verificação das condições gerais de funcionamento de ensino. Tais processos receberam diversas críticas em função da sua metodologia, especialmente quando comparados à proposta do PAIUB cuja centralidade residia no projeto de avaliação institucional que integrava a autoavaliação da IES e a avaliação externa. Para Gomes (2003) enquanto o PAIUB primava por participação, representatividade e legitimidade, o ENC pautava-se nos indicadores de resultados, *rankings* dos cursos, participação compulsória.

As iniciativas de avaliação instaladas pelo poder executivo, nos anos 90, encontram ressonância em "uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando por um lado o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública". Remetendo à discussão de "quase-mercado", os autores advertem que o Estado adota um *ethos* competitivo, pautado na lógica do mercado, na gestão da educação pública. O papel do Estado-avaliador se apresenta nas iniciativas de avaliação destinadas tanto à educação básica – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); quanto na educação superior - ENC (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

O SAEB, instalado pelo MEC nos anos 90 em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, tem como indicador o desempenho dos alunos em provas, segundo uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio. O intento deste sistema é fornecer informações concernentes ao desempenho escolar, características da comunidade escolar e dos gestores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas, para tomadas de decisão referentes aos

aspectos das políticas educacionais e da gestão escolar. Ainda que seja aplicado por amostra, o SAEB tem permitido a comparação e classificação entre as escolas (GATTI, 2002; SOUSA, OLIVEIRA, 2003).

O ENEM, instituído em 1988, avalia as competências e o rendimento escolar dos alunos ao final da educação básica. Para Sousa (2003, p. 182) o exame tem o diferencial de ser o aluno quem decide sobre a conveniência de participar, entretanto, constitui-se uma “medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem à produção de ‘competências’ ou ‘incompetências’ nos alunos”. Recentemente o MEC apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

As experiências anteriores de algum modo colaboraram na construção da nova proposta de um sistema nacional de avaliação, possibilitando corrigir rumos, repensar os propósitos da avaliação e a articulação necessária entre os instrumentos, metodologia e abordagens avaliativas. Nessa perspectiva foi instituída, pelas Portarias MEC/SESu de nºs 11/2003 e 19/2003, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) com a finalidade de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2003).

A Portaria propunha no art. 4º convocação de audiência pública com objetivo de estabelecer interlocução com instituições e entidades representativas do sistema de ensino superior. Na análise de Rothen (2006), o processo de elaboração foi marcado por conflitos na definição de qual seria a finalidade da avaliação. De todo modo, fica constatado que a finalidade de regulação é explicitada na legislação e a finalidade educativa aparece em textos que compõem as orientações para implantação.

O processo de elaboração da nova proposta foi marcado por conflitos no Ministério da Educação em relação à função prioritária da avaliação: a formação/emancipação ou a regulação/controle das instituições. [...] Em todo o processo de instalação e implantação do

SINAES é presente a tensão entre os dois papéis da avaliação: em alguns momentos a ênfase ocorre na formação/emancipação e em outros, na regulação/controle. (ROTHEN, 2006, p.2, p.9).

Segundo documento do SINAES (BRASIL, 2007a, p.87) a CEA buscou articular “um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, visando afortalecimento das funções e compromissos educativos”. Dessa forma, com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, em consonância com o estabelecido na LDBEN, a CEA elaborou os estudos que concebeu o SINAES.

A concepção de avaliação adotada pela CEA tem como ideias centrais a integração e participação, por entender a avaliação como um processo que se vincula à dimensão formativa, correspondendo a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e a justiça social. Nessa perspectiva, a comissão vislumbrou um sistema de avaliação articulado com as funções de regulação inerentes à esfera estatal e com as funções educativas e emancipatória inerentes às instituições (BRASIL, 2007a).

3 SINAES

Situado o contexto no qual a política de avaliação entrou na agenda governamental no Brasil, faz-se mister a análise da política vigente e da sua implementação. O presente trabalho ao propor analisar a implementação do SINAES, delimita seu campo de pesquisa às ocorrências da autoavaliação institucional no âmbito dos CEFETs. Com este intento propõe a descrição do modelo SINAES, segundo transcrito em um dos objetivos específicos da pesquisa. A descrição colabora para compreensão do modelo e para facilitar as correlações entre as diversas modalidades e a proposta em foco. Assim, o presente capítulo apresenta a concepção do SINAES, destacando aspectos da sua regulamentação; em seguida esboça algumas notas de análise que apontam lacunas e controvérsias, com base nas referências de autores que estudam a temática e nos resultados de uma pesquisa com membros da CPA do CEFET-BA, ocorrida no percurso da formação da autora no Programa da Pós-Graduação em Educação (PPGE) e inclui, também, a observação e experiência da autora como integrante da CPA desde 2004.

3.1 DESCRIÇÃO DO SINAES

Com o advento da Lei nº 10.861/2004 foi instituído o SINAES; conforme art. 1º tem por objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, em consonância com o estabelecido no art. 9º da LDBEN⁸. O sistema

⁸ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...]

VI - 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; [...]

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

tem por finalidade, de acordo com § 1º do mesmo artigo, 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.

A perspectiva de avaliação do sistema é formativa, regulatória e emancipatória. Propõe-se que a avaliação não tenha um fim em si mesmo, mas que seja parte de um conjunto de políticas públicas, devendo ser focada não apenas nos resultados, mas também nos processos. A discussão desse modelo buscou articular a concepção do PAIUB e do ENC e teve como eixo central as ideias de integração e participação. Assim, o SINAES se propõe a garantir a integração das dimensões interna e externa, somativa e formativa, particular e global, qualitativa e quantitativa (GOUVEIA et al., 2005).

O SINAES apresenta como princípios norteadores: a responsabilidade social das instituições educativas; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história da instituição; a globalidade da instituição e o uso articulado de um conjunto de indicadores; a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto (BRASIL, 2004b, p.13).

Na avaliação institucional, segundo o SINAES, são avaliadas as dez dimensões estabelecidas na Lei n.º 10861/04, que garantem, simultaneamente, a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição, a saber:

- I. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- II. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das atividades de extensão;
- III. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV. A comunicação com a sociedade;
- V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996)

- VI. 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;
- VII. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII. Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
- IX. Políticas de atendimento aos estudantes;
- X. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior;
- XI. Outras dimensões – incluem outros itens considerados relevantes para a instituição, tendo em vista a compreensão e construção da sua identidade institucional, suas especificidades e sua missão (hospitais, teatros, rádios, atividades artísticas, esportivas e culturais, inserção regional, entre outros) (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b).

Como proposta de avaliação global e integrada das dimensões, atividades e responsabilidades das IES e de seus cursos, o SINAES propõe a articulação dos resultados dos processos avaliativos que o compõem: da Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), da Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) e da Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), conforme Figura 3.



FIGURA 3 – Modalidades de Avaliação do SINAES

Fonte: ARGOLLO, DÉCIA, 2009

Em consonância com o disposto na Lei, o sistema de avaliação pretende promover uma avaliação integrada das modalidades propostas, destacando os aspectos da globalidade institucional e da participação dos diversos atores, ou seja, fica assegurado no art. 2º, que o SINAES ao promover as três modalidades de avaliação deverá assegurar:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV - a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004a).

A modalidade ACG objetiva identificar as condições de ensino, o perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas oferecidas aos alunos. Trata-se de uma avaliação periódica subsidiada por meio de procedimentos específicos, com destaque para a visita *in loco* de comissões externas, formadas por especialistas correspondentes às diversas áreas de conhecimento. A avaliação resulta em uma atribuição de conceitos ao conjunto e a cada uma destas dimensões avaliadas.

Da forma como foi proposto no SINAES, tomam-se as IES como foco principal dos processos avaliativos, isto é, define-se a avaliação institucional como instrumento central e organizador da coerência de conjunto observando os seguintes aspectos: o conjunto das dimensões; os sujeitos da avaliação; os processos avaliativos (BRASIL, 2007a).

A modalidade AVALIES, idealizada para ser um processo contínuo, busca fornecer uma visão global, a partir de dois olhares: autoavaliação institucional ou avaliação interna, realizada pela própria IES e conduzida pela CPA; a avaliação externa, realizada por especialistas externos. A avaliação interna ou autoavaliação fundamentará a avaliação externa e tem como principais objetivos: produzir conhecimentos sobre a instituição; questionar os sentidos e o cumprimento das suas atividades e finalidades acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos; identificar fragilidades e potencialidades nas dez dimensões previstas em lei; tornar mais efetiva a vinculação da instituição à comunidade; prestar contas à sociedade. Por sua vez, a avaliação externa é a outra dimensão essencial da avaliação institucional, já que contribui para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, assim como traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais. A análise documental auxilia a

AVALIES, marcadamente a avaliação externa, que utiliza os dados institucionais para elaborar o relatório. No rol de documentos, destacam-se: o Relatório de Autoavaliação, Censo e Cadastro da Educação Superior, PDI, PPI e de Cursos.

O ENADE permite avaliar todos os cursos, configurando-se como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, com aplicação periódica, admitida a utilização de procedimentos amostrais definidos pelo INEP, aos estudantes habilitados do final do primeiro e do último ano de curso, com a finalidade de informar sobre o nível de conhecimento alcançado pelos alunos no Ensino Superior. Seus resultados pretendem produzir dados por IES, constituindo referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais. Destacam-se algumas diferenças entre o formato de avaliação de desempenho proposto pelo o ENADE e o “Provão”. Enquanto este era aplicado apenas aos alunos concluintes, o ENADE também avalia os ingressantes; outras diferenças se relacionam quanto ao conteúdo e período de aplicação das provas⁹.

O documento emanado da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que trata das Diretrizes para Avaliação das IES (BRASIL, 2004b) informa que o SINAES se consolida como parte de uma política de Estado responsável pela educação nacional e na sua concepção propõe “a avaliação como um dos instrumentos de sustentação da qualidade do sistema de educação” e de prestação de contas à sociedade. Explicita, ainda, a distinção entre as atribuições de avaliação do SINAES e as de regulação do Estado, destacando três momentos do processo avaliativo:

- A regulação, como atributo próprio do Poder Público, que precede o processo de avaliação nas etapas iniciais da autorização e do credenciamento dos cursos;
- O processo de avaliação que se realiza autonomamente pela instituição de forma integrada e segundo suas diferentes modalidades; e
- A regulação novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de Pareceres da CONAES), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos em lei – decorrentes da avaliação (BRASIL, 2004b, p.11)

⁹ A avaliação de desempenho dos estudantes – ENADE apresenta similaridades, diferenças e avanços em relação ao instrumento instituído anteriormente – ENC/provão. Para maior conhecimento sobre essa análise comparativa consultar VERHINE, Robert E; DANTAS, Lys M. V; SOARES, J.F., 2006.

Determina a Lei, no seu art. 6º, que a coordenação e supervisão do SINAES serão atribuição do órgão colegiado, denominado CONAES, enquanto o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) responde pelo apoio técnico à CONAES e pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES. No âmbito das IES, a condução dos processos de avaliação internos será atribuição da CPA.

Na sua composição, na forma da Lei, a CONAES tem representatividade: dos órgãos governamentais, com três representantes do MEC, um do INEP, um da CAPES; da comunidade acadêmica, com três representantes das IES – corpo docente, discente e técnico-administrativo; da sociedade civil organizada, com representação de cinco membros com notório saber científico, filosófico e artístico e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior. Destes, são membros natos: dirigentes das instâncias institucionais de supervisão e avaliação da Educação Superior, do INEP, da CAPES, SESu; da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação à Distância (SEED) (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2007b). A CONAES possui as seguintes atribuições, definidas no Artigo 6º da Lei do SINAES:

- I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;
- VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2004a).

Cabe ainda citar a criação, em 2006, da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), instituída pela Portaria Ministerial n.º 1.027/

2006, com a função de assessorar o INEP no zelo pelo cumprimento das diretrizes do SINAES, podendo julgar os relatórios das comissões, em caso de recurso, e selecionar e excluir avaliadores do banco (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Outra Comissão de destaque e importância na concretização do SINAES, diz respeito à CPA, que diferentemente da abrangência nacional da CONAES, pode-se assim dizer que atua no espaço “micro”, isto é, dentro das IES. Portanto, consoante com as diretrizes dispostas no art. 11 da Lei 10.861/2004, é constituída por ato do dirigente máximo da IES ou segundo estatuto ou regimento próprio. Para a sua composição fica assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade institucional e da sociedade civil organizada, sendo proibida a representação majoritária de qualquer um dos segmentos. A referida comissão tem atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES, conforme estabelecido na Portaria nº 2.051/2004 expedida pelo Ministro da Educação (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2007a).

3.2 ALGUMAS LACUNAS E CONTROVÉRSIAS

Inicialmente, pode-se afirmar que a proposta do SINAES, na forma como se dispõe no arcabouço teórico e legal, é parte de uma política de avaliação que apresenta princípios da legitimidade, autonomia, integração e transparência no que se refere à compreensão tanto por parte do Estado (nível macro) quanto pelas IES (nível micro), haja vista os seus princípios norteadores. Assim, atende as demandas de regulação e supervisão, ao tempo em que se configura como um processo educativo, fornecendo informações relevantes aos decisores externos e internos, à comunidade acadêmica, como de toda sorte, à própria sociedade. Afirma-se como um processo que prima pela participação visto que sua concepção, coordenação e implementação têm sido compartilhadas pelas representações do Estado, das IES e da sociedade civil organizada.

Para Ristoff e Giolo (2006, p. 203) o SINAES configura-se como um sistema nacional “como apregoa a legislação”, abarcando “todas as IES, cursos e seus estudantes do País e não apenas os pertencentes ao sistema federal”. O desafio é

fazer acontecer a avaliação institucional em um sistema de ensino tão complexo e diversificado como o é o SFE, constituído de diversas instituições, com diferentes organizações acadêmicas e administrativas, cuja oferta de modalidades de ensino também é diversa.

Como maior potencialidade, o SINAES apresenta a possibilidade de autoconhecimento da/pela própria instituição, representado pela Avalies. A autonomia delegada às instituições na elaboração e condução do seu projeto de avaliação, bem como na composição e regulamentação própria das respectivas comissões, podem colaborar na institucionalização da avaliação, desde que outorgada de fato. A própria composição da comissão ao contemplar a representatividade de todos os segmentos internos, aliada a representação externa, busca dar um caráter democrático e representativo da condução do processo avaliativo.

Por outro lado, a implementação é, também, fruto da participação efetiva de todos os envolvidos no processo, o que no caso das IES têm destaque com a realização da autoavaliação institucional. A perspectiva de participação de diferentes atores de diferentes âmbitos nas comissões possibilitará uma visão global, ampliada e diversificada, aumentando a probabilidade de os sistemas, tanto político quanto educacional, perceberem as limitações ou mudanças externas, bem como as potencialidades/fragilidades internas. Tais aspectos se constituem categorias teóricas desta pesquisa e oportunamente são analisados com base nos dados da pesquisa de campo realizada com os CEFETs.

O processo avaliativo proposto pelo SINAES ultrapassa a mera preocupação com o desempenho dos estudantes, buscando significados mais amplos da formação, bem como superar simples verificações para estabelecimento de *ranking*, ao tempo em que destaca os significados das atividades institucionais, tanto do ponto de vista acadêmico e quanto dos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, valorizando a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e sucesso individual (TRINDADE, 2007). Esta perspectiva de Trindade tem sido alvo de críticas. A divulgação dos conceitos decorrentes das avaliações do SINAES não evita a possibilidade de comparação e de *ranking*. De modo similar ao que ocorreu com o “provão”, os conceitos de cada um dos cursos ofertados pelas instituições têm sido apreendidos pela mídia, pelas próprias IES e pela sociedade como um fator de classificação do que seja o melhor ou o pior ensino, em detrimento das outras

modalidades que são de pouca visibilidade para sociedade ou pouco interesse para a mídia.

Como afirma Verhine (2008), é melhor uma tentativa do que a inércia. Sabedor de que as avaliações de desempenho de estudantes, embora apresentem limitações, possibilitam alguma análise.

Embora imperfeitos na apreensão de resultados, são, certamente, melhores do que nada. É melhor ter alguns resultados do que nenhum deles. Mas as limitações de tais resultados têm que ser conhecidas e, ademais, eles nunca deveriam ser tomados como a única medida de qualidade. É somente combinando-os com outros indicadores, inclusive os que tratam de insumos, freqüentemente melhor mensuráveis através de visitas “in loco”, que podemos avaliar a “qualidade” de cursos de graduação e, por extensão, das instituições brasileiras de educação superior (VERHINE, 2008, p.1).

Nesse sentido, o SINAES apresenta-se como uma proposta que busca minimizar tal limitação, já que propõe uma interrelação entre as três modalidades avaliativas: ACG – AVALIES – ENADE (Figura 3), ainda que necessite aclarar tais conexões na prática para cada IES. Mostra-se, em convergência com o conceito de avaliação institucional pela proposta de participação e integração, à medida que abrange as dez dimensões e remete a globalidade de atividades e objetivos da IES. Ademais, possibilita que as CPAs, no uso da sua autonomia na condução dos processos internos de avaliação, possam ampliar para outras dimensões e aspectos que julgarem pertinentes na elaboração dos respectivos projetos institucionais.

De tudo que foi dito, poder-se-ia presumir que não existem aspectos negativos referentes ao sistema nacional de avaliação, todavia o que se descreve e analisa é o que está intencionalmente descrito nos documentos que compõem o arcabouço legal e teórico do SINAES e que refletem as aspirações da CEA, da CONAES e do próprio MEC. Entretanto, alguns apontamentos do que foi descrito na teoria e nos documentos referentes ao SINAES, nas experiências, pesquisas e nos estudos decorrentes da sua implantação por pesquisadores (autores) e atores revelam lacunas, controvérsias e desafios.

Argollo, Tenório e Schmitz (2009, p. 38) indicam problemas na gestão do sistema pelo “duplo papel exercido pelo INEP, enquanto órgão executor do SINAES e como órgão governamental de supervisão na governança relativo ao processo decisório, além de conflito conceitual no âmbito do sistema de educação” e pela inexistência de uma agência central para melhor integrar as diversas finalidades de

avaliação gestadas pelo MEC/INEP/CAPES/SESu/SETEC. Os autores revelam outras fragilidades no que concerne ao poder decisório das comissões, às questões que envolvem recursos financeiros, à ausência de órgão que integre a estrutura organizacional, tanto no âmbito do MEC como das IES. Esse órgão é necessário para dar suporte e garantir a continuidade das ações técnicas e executivas, tendo em vista o mandato temporário e rotatividade dos representantes nas comissões. O fato de não se estabelecer uma fonte de financiamento para sua implementação tanto poderá dificultar a ação autônoma das comissões em relação ao poder decisório dos gestores quanto arrefecer o processo avaliativo como ficou constado na seção 2.4 que tratou do PAIUB.

Alguns desafios têm-se apresentado na sua prática. O mais sério impedimento que representa um distanciamento da proposta diz respeito às questões operacionais para realização da avaliação externa no tempo requerido para o ciclo avaliativo, a cada 3 anos. O INEP como órgão executor, juntamente com a CONAES, ainda que disponham do banco de avaliadores capacitados para executarem tal avaliação, este não foi suficiente para dar conta da tarefa hercúlea de visitar as mais de 2.000 instituições e aproximadamente 24.000 cursos ofertados, em um prazo relativamente curto. Tanto assim que, o MEC recorreu à criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) para compor a avaliação da instituição no sentido de equacionar as visitas externas naquelas instituições melhores avaliadas. A Portaria nº 4 de 05 de agosto de 2008 regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.

O CPC é calculado¹⁰ com base nos insumos e nos resultados do ENADE, com escala de cinco níveis (1 a 5). Os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório (igual ou superior a 3) ficam dispensados de avaliação *in loco*, sendo facultado àqueles que tenham obtido conceitos preliminares 3 ou 4 requerer a avaliação *in loco*, no prazo estipulado na legislação, para confirmação ou alteração do conceito preliminar, cabendo recurso à CTAA em caso de discordância na forma

¹⁰ A Portaria nº 821 de 24 de agosto de 2009 altera composição do CPC para: insumos (40%), correspondente a sendo 20% a titulação de doutores; 5% a titulação de mestres; 5% regime de trabalho docente parcial ou integral; 5% a infraestrutura; 5% questão pedagógica e ENADE (60%) sendo 15% o desempenho dos concluintes; 15% o desempenho dos integrantes e 30% o IDD.

regulamentar. Os cursos que tenham obtido conceito preliminar insatisfatório (inferior a 3) deverão, obrigatoriamente, submeter-se a avaliação *in loco*, nos processos de renovação e de reconhecimento.

Outro índice criado pelo MEC, conforme Portaria nº 12, de 05 de setembro de 2008, foi o Índice Geral de Cursos (IGC) que “consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e na CAPES” para servir de referência ao processo avaliativo da avaliação institucional externa. O IGC é calculado com base nas médias ponderadas dos CPCs e das notas dos programas de pós-graduação, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação, pós-graduação ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes.

Para Barreyros e Rothen (2009, p.1) a expectativa de que o SINAES teria papel central na regulação foi contrariada com a criação desses dois índices: o CPC e o IGC para cumprir tal fim. Para os autores “a publicização de índices tem grande apelo popular” porque “eles [os índices] simplificam realidades complexas [...] sua legitimidade baseia-se no caráter técnico dos órgãos que fazem a medição”. Em suma, representam a realidade de forma mais simplista, mas considerada legítima pelo público em geral. Os autores entendem que o MEC, ao reduzir o número de cursos a receberem a avaliação externa *in loco*, parece “aligeirar o processo de reconhecimento de cursos, perdendo espaço a avaliação formativa e o rigor regulatório”.

Verhine (2008, p.1) em resposta à crítica contida no artigo de Cláudio Moura Castro¹¹ explicita que o CPC foi criado pelo MEC para sanar a impossibilidade de realizar as visitas *in loco*, realizando a avaliação a partir de informações confiáveis e já existentes. Argumenta o autor que a utilização de índices é pertinente e “são comumente utilizados para sintetizar, em uma única escala, variáveis representativas de diferentes dimensões de um mesmo fenômeno”. As divergências permanecem quanto à utilização dos índices, especialmente pela perspectiva de que a avaliação institucional, pilar da avaliação formativa proposta pelo SINAES, parece perder espaço de discussão e de debates, mais uma vez, para avaliações de desempenho de estudantes.

¹¹ Publicado na revista Veja de 24 de setembro de 2009, sob o título “Quem entendeu a nova avaliação de ensino?”

Dias Sobrinho (2008, p. 821) indica não se tratar apenas de mudança metodológica e sim de “uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas”. Outros autores nesta mesma publicação analisam e discutem a trajetória, os desafios e as inserções que envolvem o sistema nacional de avaliação.

Os resultados da pesquisa realizada por Argollo e Tenório (2009) complementam a análise do SINAES. Nesta pesquisa são discutidos aspectos concernentes à prática da autoavaliação na visão dos membros da CPA em um dos CEFETs da Rede Federal – o CEFET-BA. Os representantes dos segmentos destacam alguns problemas que merecem citação: ausência de um plano de capacitação dos membros e gestores por parte da CONAES e do INEP; maior integração do pesquisador institucional com a CPA a fim de melhor disponibilizar as informações coletadas pelo INEP; fragilidades na estratégia de comissões de trabalho, com acúmulo de atividades e, por vezes, descomprometimento; ausência de setor específico na estrutura organizacional a fim de garantir um *continuum* da avaliação institucional com vistas a uma cultura de avaliação; maior *feedback* por parte das instituições do MEC (CONAES/CTAA/INEP) para possíveis correções do processo e divulgação dos resultados e encaminhamentos. Os membros ressentem-se de que, na prática, mostre-se inexecutável: a realização da avaliação externa; a emissão de parecer acerca dos relatórios institucionais; e, conseqüentemente a elaboração do esperado perfil institucional.

Ainda como resultados desta pesquisa, de modo geral são apontadas como potencialidades do SINAES a proposta de uma avaliação com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino; em contraponto, os membros expõem como fragilidades ou limitações a real utilização dos resultados para a tomada de decisão, o uso da avaliação como forma de classificar as instituições; o elevado número de indicadores que torna a avaliação ao mesmo tempo abrangente, muito extensa e, por vezes, impossível de ser avaliada por todos os segmentos da comunidade acadêmica. O alcance das ações da autoavaliação institucional restringe-se a poucos interessados, além da Comissão que a conduz, o que leva à inferência, por parte dos membros pesquisados, de que a prática da avaliação tem servido “meramente como documentos comprobatórios da realização de uma avaliação institucional”, visto que “os dados da avaliação não foram devidamente utilizados pelos setores para

correção ou tomada de decisões [...] principalmente no plano acadêmico” (ARGOLLO; TENÓRIO, 2009, p.).

Recentemente, por meio da Portaria nº 202, de 10 de setembro de 2009, o presidente do INEP instituiu uma comissão com o propósito de realizar estudo qualitativo dos Relatórios de Autoavaliação das CPA das IES integrantes do 1º Ciclo do SINAES, os resultados da análise da comissão foram apresentados nos Seminários Regionais com representações das CPAs, promovidos pelo INEP no segundo semestre de 2009 e consistiram em um panorama geral sobre os relatórios por região e organização acadêmica; não houve nenhuma análise, nem emissão de parecer por parte do MEC decorrente da entrega dos relatórios anteriores. Ainda assim, as IES devem apresentar regularmente os seus relatórios de avaliação, no mês de março de cada ano, conforme Nota Técnica de 17 de fevereiro de 2009 e Ofício nº 913 de 15 de abril de 2008; não é explicitada o motivo de tal determinação, entretanto deveriam ser as CPAs as responsáveis por organizar o cronograma de avaliação que origina o relatórios de avaliação.

Não parece que aspectos negativos referentes à proposta se sobressaiam aos apontados como promissores, mas ainda há um longo caminho para a consolidação do SINAES, especialmente o desafio de cada uma das IES em transformar a avaliação institucional em uma prática contínua.

O capítulo encerra-se aqui com a descrição e análise sobre o SINAES, do que se julga como necessário para compreendê-lo. No entanto, não se encerram, assim como o próprio SINAES ainda em fase de experimentação, as críticas, as descobertas e os desafios por parte dos agentes e autores que contribuirão para a correção de seu rumo.

4 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Algumas definições e conceitos encontram-se tão arraigados em nossa sociedade que se torna difícil fazer e pensar o novo. Ao se falar da instituição CEFET, muitos são os que imediatamente fazem referência às antigas escolas técnicas e limitam a sua atuação apenas à formação de profissionais do nível técnico. Esta reflexão é para contextualizar as IES chamadas CEFETs. Sim, os Centros Federais de Educação Tecnológica da Bahia (CEFETs), antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs), atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são Instituições de Ensino Superior que integram o Sistema Federal de Ensino.

Para cumprir o objetivo de caracterizar a educação superior no país, o SFE, mais especificamente a Rede Federal e contextualizar os CEFETs propõe-se o presente capítulo¹². O contexto cumpre a função de particularizar cada realidade avaliada, uma vez que cada instituição, cada comunidade específica é quem conhece com mais profundidade os seus limites e possibilidades. Fazem-se necessário valorizar os contextos organizacionais como espaços singulares onde ocorrem os processos de avaliação.

O cenário que se delinea na oferta da educação superior demonstra que a expansão desta modalidade de educação acontece predominantemente nos estabelecimentos do setor privado. A organização acadêmica predominante corresponde às faculdades, se considerado o número total de instituições; as universidades representam maioria quando se considera o total de matrículas na graduação presencial.

As Instituições da Rede Federal – os CEFETs - têm percentual baixo que pouco representa ou afeta as características desse conjunto. Por isso, reconhece-se que de fato as políticas públicas pela sua abrangência são elaboradas para a maioria, como é o caso do SINAES. Outrossim, os CEFETs precisam firmar sua

¹² Cabe lembrar que a Rede Federal, atualmente, é constituída pelos Institutos Federais, a UTFPR, os CEFETs RJ e MG e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. O capítulo apresenta a trajetória das IES da Rede Federal, destacando os CEFETs, por serem estas as instituições que compõem o campo empírico desta pesquisa, conforme já explicado na nota 4, na página 16.

identidade institucional, pois no âmbito interno e externo têm responsabilidades sociais na sua gestão e na oferta de educação de qualidade. Com o intuito de caracterizar o campo empírico da pesquisa, a segunda seção pretende, de forma panorâmica, contar um pouco da história da Rede Federal, a partir do que foi instituído nas legislações, que ocasionaram mudanças e transformações nas suas instituições.

4.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Constituição Federal, no seu art. 206, estabelece que o ensino deva ser ministrado com base nos princípios, dentre outros, de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas; garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público, bem como padrão de qualidade. Os sistemas de ensino são organizados em regime de colaboração pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

As IES localizam-se em distintas regiões do país, apresentam-se diversas entre si, em termos de porte (tamanho e estrutura), de categorias administrativas (Federais, Estaduais, e Municipais) e organização administrativa. Consoante o estabelecido na LDBEN, no arts. 19 e 20, as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se em públicas, quando mantidas e administradas pelo Poder Público; e, privadas quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As instituições privadas de ensino podem ser classificadas em: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. O SFE, conforme art. 16, compreende: as instituições de ensino mantidas pela União; IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos federais de educação. As IES são credenciadas de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, como: faculdades, centros universitários e universidades, conforme estabelece o art. 12 do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2008b).

Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2008 (BRASIL, 2009), as instituições responsáveis pelo ensino superior no Brasil totalizam 2.252 instituições. Este montante aponta uma redução de 29 instituições, em comparação com os

dados do ano de 2007. A explicação contida no Relatório Técnico do Censo Superior 2008 refere-se à integração de instituições por fusão ou compra. Com relação à queda registrada de 12,3% nos Institutos Federais de Ensino, a explicação consiste na criação dos IFs a partir fusão de alguns CEFETs (BRASIL, 2009). Nesse caso, cabe acrescentar que a criação dos IFs acontece a partir da fusão, mas também pela criação de novas instituições, cujo balanço final resultará na ampliação da Rede Federal. Entretanto; constata-se que IFs recém-criados não integraram a coleta de dados do Censo, certamente porque não ofertavam graduação presencial no ano de 2008.

A despeito do registro da diminuição no número de instituições, verifica-se, conforme os dados do referido Censo, que não houve redução na oferta de vagas, no número de ingressos, nas matrículas e nos concluintes, os quais apresentaram crescimento semelhante aos dos anos anteriores (BRASIL, 2009).

A Tabela 1 apresenta a distribuição das IES por categoria administrativa, em termos absolutos e percentuais. As IES públicas informadas por esfera administrativa representam somente 10% no conjunto total do sistema. A distribuição apresentada vem corroborar que a expansão do ensino superior, nos últimos anos, concentrou-se na abertura de novas instituições na Rede Privada, correspondendo a 90% das instituições que compõem o Sistema Federal, as quais respondem por 75% das matrículas na graduação presencial que engloba a formação de bacharéis, licenciados e tecnólogos. A análise histórica, com base nos resultados anteriores do censo, demonstra que o percentual de representatividade das instituições privadas tem crescido continuamente, de 74,4% em 1994 aos atuais 90%.

Tabela 1 - Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa - Brasil - 2008

INSTITUIÇÕES	2008	
	N	%
Federal	93	39
Estadual	82	35
Municipal	61	26
Públicas	236	10
Privadas	2.016	90
TOTAL	2.252	100

Fonte: MEC/INEP/DEED

A distribuição de IES por organização acadêmica pode ser conferida na Tabela 2. A representação majoritária cabe às Faculdades (faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia – Decreto nº 5.773/2006) com quase 2.000 estabelecimentos que correspondem a 86,4% das instituições que compõem o sistema. A supremacia deste tipo de estabelecimentos tem por razão o alto custo das universidades, que na missão de promover a pesquisa, ensino e extensão de modo indissociável vai requerer pessoal qualificado para pesquisa em número suficiente para sustentar a expansão do sistema, segundo constatou Durham (1998). Cabe ressaltar que esta proporcionalidade não corresponde ao número de alunos matriculados, já que as universidades mantêm papel de destaque ao responder por mais de 50% das matrículas na graduação.

Tabela 2 - Instituições de Ensino Superior segundo a Organização Acadêmica - Brasil - 2008

TIPO	2008	
	N	%
Universidade	183	8,1
Centro Universitário	124	5,5
Faculdades	1.911	84,9
Centro Federal de Educação Tecnológica*	34	1,5
TOTAL	2.252	100

Fonte: MEC/INEP/DEED

* Na publicação do Censo, os CEFETs aparecem somados às Faculdades.

No plano das organizações públicas são 236 instituições no país, sendo a distribuição por organização acadêmica no âmbito federal de 55 universidades, quatro faculdades, 34 centros federais de educação tecnológica/institutos federais¹³. São contabilizadas 82 instituições estaduais, divididas entre 36 universidades e 46 faculdades. Vinculadas aos municípios são 61 instituições, assim organizadas: seis universidades, cinco centros universitários e 50 faculdades, conforme Tabela 3.

¹³ Nos dados do Censo da Educação Superior 2008 o número de instituições de ensino superior que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica corresponde a 34, portanto difere do número informado nesta dissertação, que adota a quantidade de CEFETs como sendo 33. A pesquisa assume a configuração dos 32 CEFETs e uma UTF que realizaram autoavaliação institucional nos moldes SINAES.

Tabela 3 - Instituições de Ensino Superior Públicas por Organização Acadêmica - Brasil - 2008

TIPO	Pública				
	FED	EST	MUN	N	%
Universidade	55	36	6	97	41,1
Centro Universitário	-	-	5	5	2,1
Faculdades	4	46	50	100	42,4
CEFETs*	34	-	-	34	14,4
TOTAL	93	82	61	236	

Fonte: MEC/INEP/DEED

* Na publicação do Censo, os CEFETs aparecem somados às Faculdades.

As diferenças existentes na conformação das redes públicas e privadas, no que se refere à distribuição das instituições por organização acadêmica, são demonstradas na Tabela 4. Verifica-se que a maior parte das faculdades (94,8%) e dos centros universitários (96,0%) está vinculada ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporções semelhantes entre setor público e o privado, 53% e 47% respectivamente. Enquanto 90% dos estabelecimentos do setor privado são faculdades, 6% são centros universitários e 4% são universidades. O setor público configura-se com 41,1% de universidades, 56,8% de faculdades (destes, 14,4% correspondem aos CEFETs) e 2,1% de centros universitários.

Tabela 4 - Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2008

TIPO	Pública		Privada	
	N	%	N	%
Universidade	97	53,0	86	47,0
Centro Universitário	5	4,0	119	96,0
Faculdades	100	5,2	1811	94,8
CEFETs*	34	100,0	-	-
TOTAL	236		2016	

Fonte: MEC/INEP/DEED

* Na publicação do Censo, os CEFETs aparecem somados às Faculdades.

No Brasil, segundo dados do INEP, o número de cursos de graduação tem registrado uma evolução crescente; em 1998 o total se aproximava de 7 mil cursos; em 2002, este número duplica-se e são ofertados 14.399 cursos. O último censo registra a oferta de 24.719 cursos, representando um aumento de 5,2% em relação

a 2007. Na mesma tendência dos anos anteriores, as IES privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos em 2008, um total de 17.947, o que equivale a 72,6% em relação a oferta total. Segundo o INEP, as instituições federais de ensino superior apresentaram o maior crescimento relativo (6,8%) do número de cursos em relação a 2007. A distribuição dos cursos por organização acadêmica e categoria administrativa encontra-se disposta na Tabela 5. Como já explicitado, as universidades continuam sendo responsáveis pela maior parte das matrículas e dos cursos existentes e, em 2008, gerenciaram 12.351 cursos, a metade de toda a oferta de cursos de graduação presencial.

Tabela 5 - Número de Cursos de Graduação Presencial por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica - Brasil - 2008

TIPO	Pública		Privada	
	N	%	N	%
Universidade	5.836	47,3	6.515	52,7
Centro Universitário	86	2,7	3.152	97,3
Faculdades	445	5,1	8.280	94,9
CEFETs*	405	100,0	-	-
TOTAL	6.772		17.947	

Fonte: MEC/INEP/DEED

* Na publicação do Censo, os CEFETs aparecem somados às Faculdades.

A universalização do acesso à educação superior constitui-se tema complexo que representa um enorme desafio para o país aos modos de organização acadêmica e as modalidades de cursos a serem ofertados. Ações para ampliar a ofertas de vagas e minimizar as dificuldades de acesso e permanência na educação superior têm sido instituídas pelo governo federal, dentre elas, o Programa Universidade para Todos (ProUni) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A despeito da sua expansão e aumento do investimento público, a acessibilidade à educação superior pública no Brasil não atende a demanda crescente nesta modalidade de ensino. A expansão da educação superior tem sido fortemente liderada pelo setor privado. Decorre daí o enorme desafio de ampliar as oportunidades de acesso, sem perder de vista a qualidade do ensino ofertada tanto por estabelecimentos públicos quanto privados que compõem o sistema cada vez

mais diverso e complexo, quer dizer refere-se à expansão da educação com garantia de qualidade, para a qual se assume como primordial a realização da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes.

Registram-se alguns números positivos do Censo que revelam a criação de novas vagas pelas Instituições Federais de Educação, o que corresponde ao incremento de 12,2% em relação a 2007 na graduação presencial e a distância. Ainda que se tenha registrada a redução no total de IES em relação ao ano anterior, o mesmo não ocorreu com o número de vagas, inscritos, ingressos e matrículas.

As características, especificidades e demandas do ensino superior brasileiro possibilitam compreender a ordem dos desafios ao Governo Federal de normalização, financiamento e regulação de um sistema tão complexo e diverso. De igual modo, as instituições precisam organizar-se para responder tais demandas e efetivamente, prestar bons serviços à sociedade, pois cada instituição seja pública ou privada, federal, estadual ou municipal, de qualquer organização acadêmica possui desafios e especificidades próprias nos processos de avaliação e desenvolvimento institucional.

4.2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A educação profissional no Brasil tem uma trajetória centenária¹⁴ que culmina nas comemorações do centenário da Rede Federal de Educação Profissional no ano de 2009. A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem início em 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos CEFETs, hoje os IFs.

As escolas de aprendizizes foram criadas pelo Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909¹⁵, pelo presidente Nilo Peçanha, em cada uma das capitais dos

¹⁴ Há registros de educação profissional no século XIX, entre eles a criação do Colégio das Fábricas, em 1809 e a construção de casas de educandos e artífices em capitais da província e da criação dos Liceus de Artes e Ofícios nas cidades do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). (CUNHA, 2005a)

¹⁵ O Decreto encontra-se disponível em: < <http://www3.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/leis-e-decretos/decreto-no-7.566-de-23-de-setembro-de-1909/view?searchterm=decreto%201909>>. Acesso em 05.10.09

Estados do Brasil, custeadas pela União sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O Governo justifica a criação do conjunto de escolas pela necessidade de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, afastando-os dos riscos da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” com o “preparo técnico e intelectual” conforme explicitado no texto do decreto (BRASIL, 2008c; CUNHA, 2005a). Cunha faz uma análise sobre a implantação das escolas, especialmente sobre os considerandos explícitos no decreto, todavia constata que

Se a rede de escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

[...] tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, doados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Só muito mais tarde é que surgiram no país outros sistemas educacionais, dotados de características semelhantes, a exemplo da rede de instituições federais de ensino superior e dos centros de formação profissional do Senai (CUNHA, 2005a, p 66).

A organização do ensino industrial no Brasil, até 1941, se apresentava bastante diferenciada e confusa, na expressão de Cunha (2005b). Além das escolas de aprendizes artífices mantidas pelo Governo Federal, coexistiam as escolas industriais mantidas pelos estados; as escolas de aprendizes mantidas pelas instituições privadas; e ainda as instituições de ensino de ofícios, instaladas junto a fábricas de material bélico e estaleiros, próprias das Forças Armadas (CUNHA, 2005b).

Em 1937, com a promulgação da nova Constituição Brasileira trata-se, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial. Neste mesmo ano é assinada a Lei nº 378, que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo art. 37 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Diante da diversidade e objetivando padronizar o ensino de ofícios, o ministro da Educação constituiu uma comissão para definir as diretrizes do ensino industrial no país. Os trabalhos da Comissão resultaram no anteprojeto de lei orgânica do ensino e projeto de criação do SENAI. A Reforma de Gustavo Capanema (Ministro da Educação e Presidente da Comissão), em 1942, criou as Leis Orgânicas da

Educação Nacional que: instituiu o Ensino Secundário em dois ciclos - o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942); organizou o Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942); instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais e seus filiados (Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942); e reformou o ensino comercial (Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943). O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma os Liceus Industriais em estabelecimentos de ensino industrial – Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário; os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior (BRASIL, 2008c; CUNHA 2005b).

Em 1959, os estabelecimentos de ensino industrial recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais, quando intensificam a formação de técnico, tendo em vista a ativação do processo de industrialização no país. Outros fatores como o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), em 1971, que tem como programas específicos a implantação de Corredores de Transportes, o Programa Petroquímico e o Programa de Comunicações, demandam novas áreas de formação para os cursos técnicos em áreas específicas (BRASIL, 2008c).

No final dos anos 60 tem-se a criação dos primeiros cursos superiores profissionalizantes no Brasil com a implantação dos cursos de Engenharia de Operação, os quais não se consolidaram no país, sendo extintos ainda na década de 70. No início dos anos 70 implantam-se os primeiros Cursos de Formação de Tecnólogos, em sintonia com o mundo produtivo e consonância com a implantação da reforma do ensino industrial. O respaldo legal para criação desses cursos corresponde a Lei nº 4.024/1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional aos Pareceres do CFE nº 280/1962 e nº 60/1963 e à Lei nº 5.540/1968. Em 1969, as Escolas Técnicas Federais receberam autorização para ministrarem esses cursos, conforme Decreto nº 547/1969, anteriormente competência das universidades e estabelecimentos isolados. A necessidade de prestar incentivos aos cursos superiores de curta duração constou do Projeto nº 19 do Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1972/1974. Do acordo entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial (MEC/BIRD) foi implantado o Programa de

Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM), (ALMEIDA NETO, ARGOLLO; MODESTO; 2009).

No ano de 1978 é promulgada a Lei nº 6.545 que transforma a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca/RJ nos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Esta nova configuração confere atribuição de atuar em nível mais elevado de formação, sendo-lhes facultado, à época, ministrar ensino de graduação, de pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; de licenciatura plena e curta com vistas à formação de professores; além do ensino de 2º grau, cursos de extensão e pesquisas na área técnica. Decorridos onze anos, a Lei nº 7.863/1989 dispõe sobre a transformação da ETF do Maranhão; posteriormente é a vez da ETF da Bahia, conforme disposição na Lei nº 8.711/1993 (BRASIL, 2008b). Esta última legislação altera redação das finalidades citadas para os primeiros CEFETs e passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º. Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

- a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.(BRASIL, 2008b, p. 44).

Até 1994, apenas os cinco primeiros CEFETs ofertavam educação superior, de modo que estas instituições da Rede Federal também puderam aderir ao PAIUB e, portanto, conhecer e participar das experiências de avaliação institucional. Atualmente, este quadro se reverteu com a ampliação da oferta da educação superior tecnológica, e continuará mudando com a efetivação dos IFs.

Para Ramos (2006, p.141) “o ensino superior na Rede CEFET é uma construção histórica, não se podendo ignorar sua função social na formação de profissionais”. Entretanto, a autora considera que os CEFETs em virtude da oferta

bastante reduzida dessa modalidade frente à atuação das universidades “não recebeu a mesma atenção que o ensino técnico nas análises sobre a relação trabalho e educação, cujas conclusões apontam para a dualidade que caracteriza essa formação”, o que ocorre com a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, aprovada pela Lei nº 8.948/1994 e consolidada pelo Decreto nº 2.406/1997, seguida da instituição, pelo Decreto nº. 2.208/1997 (BRASIL, 2008b).

Com a edição da Lei Federal nº 8.948/1994, de 8 de dezembro, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, com a finalidade de articular a educação tecnológica, em seus vários níveis e entre suas diversas instituições. Por ocasião desta lei fica estabelecida a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Esta mesma lei também autorizou a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido pelo MEC. Decorridos quatro anos, os art. 1º e 2º que instituem o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica são revogados por força da Lei nº 9.649/1998.

A partir da década de 90, mudanças significativas, no campo da concepção da oferta da educação profissional são oficializadas e implementadas. Destaca-se o capítulo próprio da LDBEN - Lei nº 9.394/1996 que dispõe sobre a Educação Profissional no seu art. 39, alterado recentemente pela Lei nº. 11.741/2008.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2008e).

Ao final da década de 90 e na atual, novas medidas são editadas para a educação profissional e tecnológica. O governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O Decreto nº 2.208/1997 foi editado para regulamentar a educação profissional, ocasionando mudanças significativas para a oferta da educação profissional, que perduraram por sete anos, quando entra em vigor o Decreto nº 5.154/2004 que permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio em substituição ao Decreto nº 2.208/1997, assim é eliminada uma série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2008c).

Em 2005, tem-se a implantação da primeira Universidade Tecnológica Federal (UTF) pela transformação do CEFET-PR. Neste mesmo ano é editada a Lei nº 11.195/2005 que dá nova redação ao § 5º da Lei nº 8.948/1994 para que a expansão da oferta da educação profissional, preferencialmente, ocorra em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. A Rede Federal é integrada pela UTFPR, CEFETs, EAFs, ETF-Palmas e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais com autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. As escolas agrotécnicas federais recebem autorização excepcional para ofertar cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a característica dessas instituições: a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação (BRASIL, 2008c).

Conforme estabelece o Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, “os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica¹⁶”. Os CEFETs são destacados como território próprio à oferta do ensino superior especializado, no universo das IES do Brasil (BRASIL, 2008b). Recentemente com a edição da Lei nº

¹⁶ Redação dada pelo Decreto nº 5.773/2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no SFE.

11.892/2008, de 29 de dezembro, que institui a Rede Federal e cria os Institutos Federais, a definição recebeu a seguinte redação “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”.

A legislação dos IFs equipara tais instituições às universidades “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior”. Cabe ressaltar a instituição do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no Sistema Federal de Ensino.

Com a edição da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal instituída no âmbito do SFE fica constituída das seguintes instituições: 01 UTF, 38 IFs, 02 CEFETs e 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. O MEC criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, estruturado a partir do potencial instalado nas instituições existentes.

A Rede Federal cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado, dentre outras finalidades citadas em lei. Ao final da expansão serão 341 *campi* que integram os Institutos Federais e a UTFPR (Apêndice A), que somados às 25 Escolas Técnicas totalizam 366 unidades em todo o país. Todas estas instituições possuem natureza jurídica de autarquia, portanto detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, inclusive para criar e extinguir cursos nos limites de sua área de atuação territorial.

Considerando as transformações e o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica fruto da expansão, faz-se preponderante, a consolidação de uma política de avaliação que permita tanto uma avaliação individual da/pela IES quanto uma avaliação do conjunto de todas as IES que integram a Rede Federal, com vistas à prestação de contas e permanente melhoria da educação, aliando-se às funções educativas e de regulação do sistema de ensino. Se antes, a amplitude e a diversidade do SFE mostravam-se como desafios para a implantação do SINAES, a expansão parece ampliar tal desafio, sendo prementes novas formas de gestão e avaliação dessas instituições.

5 CATEGORIAS: AUTONOMIA, GLOBALIDADE E PARTICIPAÇÃO

Este capítulo organiza-se em quatro seções que apresentam o esboço teórico dos conceitos relativos às categorias teóricas – autonomia, globalidade e participação. Não há pretensão de esgotar os assuntos aqui apresentados, porque cada um leva a outros tantos, com significados tão abrangentes e diversificados em outros contextos. Pretende-se apresentar alguns conceitos enxertados da construção conceitual reflexiva e contextualizados na pesquisa.

A primeira seção discorre acerca de qual autonomia gozam as CPAs no exercício da condução do processo avaliativo. O diálogo com os autores selecionados relativiza o conceito como uma tensão entre a liberdade e a razão, (de)limitada pela conjuntura e normatização do contexto.

Na segunda, explicita-se outra categoria estudada nesta pesquisa que pretende fundamentar se a autoavaliação institucional promove uma análise global dos CEFETs e de seus cursos. Trata-se, portanto, da globalidade, cuja pista da definição encontra-se no próprio radical da palavra que remete ao todo institucional; a ideia da totalidade. O tópico apresenta um panorama abrangente deste princípio, instituído anteriormente na experiência de avaliação institucional do PAIUB e agora no SINAES, que se apresenta como desafiador para as experiências de autoavaliação nas instituições.

Do mesmo modo, a terceira seção apresenta construtos teóricos que colaboram na noção acerca da participação dos diversos atores no processo de avaliação interna ou autoavaliação implementado nos CEFETs; reflete sobre a compreensão do significado de participação como imbricado, dentre outros, às práticas democráticas e de representação; às oportunidades e espaços de participação.

O capítulo encerra-se com a construção de um Modelo de Análise que busca interrelacionar tais categorias aos eixos estruturais da avaliação e componentes do processo da autoavaliação, orientadas pelo SINAES, com a construção de indicadores que subsidiarão a metodologia e análise dos dados.

5.1 AUTONOMIA: UMA APROXIMAÇÃO DO CONCEITO AO PAPEL DAS CPAS

O tema da autonomia é sempre recorrente e tem sido frequentemente abordado nos últimos anos no Brasil, especialmente nas questões ligadas à atividade educacional. As definições e significados que o termo carrega, respondem às concepções, valores e perspectivas que lhes são próprios em determinada contextualização. A autonomia é um conceito complexo e nem sempre o uso do termo reflete o seu real significado. Por vezes, é a negação de qualquer limite ou vínculo, independência e autodeterminação; em outras, representa uma independência relativa, autodeterminação limitada e liberdade concedida para um fim específico.

Para compreender o significado da autonomia fazem-se necessárias algumas incursões, desde a noção filosófica e especificamente na área de educação, de modo que possam desvelar os aspectos que lhe dão consistência em uma aproximação com o objeto proposto. O olhar da pesquisa volta-se para uma compreensão mais contemporânea do termo, na discussão da própria autonomia universitária e do direito, que remetem à similitude da noção de autonomia a ser aplicada no objeto da pesquisa.

A discussão pretende aclarar as definições do termo e inferir sobre o seu uso na argumentação do que se pretende ao vincular o exercício da autonomia à prática da avaliação institucional. Como esboçado no SINAES, refere-se, especificamente a autonomia outorgada às CPAs e, via de regra, às próprias Instituições na condução do seu processo de autoavaliação institucional.

Com a democratização da educação, a avaliação institucional avança da imagem de instrumento burocrático e centralizador que não se coaduna com a almejada autonomia e passa a ser vista como condição para a melhoria dos processos educacionais e necessária aos processos democráticos. Respeitado o princípio da autonomia como um dos critérios da avaliação institucional, afirmam os autores que “é forçoso concluir que não pode haver uma única forma de avaliar. A avaliação respeitará a diversidade e a heterogeneidade que caracteriza a universidade, a escola e o trabalho docente” (GADOTTI et. al., 2000, p. 200).

Quando se fala em autonomia institucional, o que se pretende é resguardar o poder das instituições de engajar-se no processo avaliativo e decidir a melhor forma de envolver a comunidade acadêmica e a sociedade nesse processo. Uma discussão presente no interior das IES públicas quando se remete ao exercício da autonomia, e considerada um dos maiores impedimentos, diz respeito ao uso dos recursos financeiros e de como este fator evidencia uma autonomia relativa. E das outras autonomies que gozam tais IES, seriam realmente outorgadas em conformidade com suas próprias leis ou monitoradas pelas regras e normas ditadas por outrem?

No Glossário de termos gregos (CHAÚÍ, 1994, p.344, 315), a etimologia da palavra *autonomía* é composta pelos termos *autos*, que significa por si mesmo, espontaneamente, e pelo termo *nómos*, que se origina no campo social para indicar “aquilo que se recebeu numa partilha e que se tem o direito de usar ou dispor como se quiser; deste primeiro sentido, *nómos* significa costume, regra, norma, lei”, donde autonomia significa “o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras; independência”. Esclarece, ainda, que o termo se difere de autarcia (*autárkeia*), que se refere ao modo de ser de quem é livre ou independente justamente porque se vincula aos costumes e às leis. A autarcia nasce da autonomia, isto é, “da situação própria de quem é senhor de si porque obedece à regra de vida que deu a si mesmo”. Esta distinção mostra-se importante para criar o contraponto e dar conta da significação do termo e sua aproximação com o papel das CPAs.

Outro construto importante é resgatado da filosofia socrática (CHAÚÍ, 1994, p.152) onde é afirmada pela primeira vez a autonomia da razão humana quer dizer “o poder do pensamento para encontrar, por si mesmo e em si mesmo, a verdade”.

Essa autonomia intelectual tem uma consequência ética imediata: se nossa razão tem o poder para encontrar em si mesma suas próprias regras e normas, terá o mesmo poder para nos dar as regras e normas de conduta e para a educação de nosso caráter para a virtude. A autonomia moral ou ética é a consequência necessária da autonomia intelectual da razão. Ambas manifestam o ‘Conhece-te a ti mesmo’ (CHAÚÍ, 1994, p.152).

O termo autonomia introduzido por Kant indica a “independência da vontade em relação a todo desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”. A autonomia é, por ele,

oposta à heteronomia “pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar [...] e não por uma lei sua e própria”. Nesse sentido relaciona os conceitos de autonomia e heteronomia à liberdade positiva e negativa, respectivamente (ABBAGNANO, 1999, p.97; BOSI, 1970, P.93). Na definição de Kant a razão é a “lei” da autonomia, o conceito destaca o racionalismo como determinante da vontade.

No Dicionário de Filosofia de Cambridge (AUDI, 2006), o verbete autonomia remete à Kant, à liberdade positiva e negativa e ao problema da vontade livre. A autonomia relaciona-se com o imperativo categórico, este definido como “uma diretriz que diz o que deve ser feito sob a perspectiva unicamente da razão pura”. A liberdade positiva vincula-se ao fato de a liberdade constituir-se um controle sobre a própria vida ou “nos governamos a nós mesmos”; no sentido negativo expressa-se “quando somos impedidos por outra pessoa de fazer algo”.

A concepção de autonomia remonta à própria origem da universidade como uma exigência para sua própria definição (MARTINS FILHO, 1987; SUCUPIRA, 1987). O conceito de universidade é imbuído do sentido da autonomia, pois esta está implicada com a própria razão de ser da instituição, significa independência para elaborar e aprovar as suas normas de funcionamento, firmar princípios a fim de realizar sua missão institucional. O autor considera que autonomia “há de ser respeito à liberdade de cátedra e de investigação científica dentro de um natural sentido de responsabilidade e consideração à dignidade humana”. A prática governamental tem cerceado o direito da autonomia pelas universidades, marcadamente nas providências que se referem às questões financeiras (MARTINS FILHO, 1987, p 42).

Na descrição de Mendonça (2000), autonomia na perspectiva pessoal remete a “liberdade ou independência moral e intelectual” e do ponto de vista institucional significa a capacidade de se governar por si mesmo; opõe-se a heteronomia na qual a organização estaria submetida a uma lei exterior a ela. No campo da educação o verbete associa alguns direitos:

O conceito de autonomia costuma envolver operacionalmente os seguintes direitos: a) capacidade de nomear pessoal docente e administrativo independente dos poderes que não pertençam à entidade universitária; b) direito de selecionar os estudantes; c) livre formulação de planos de estudos e de pesquisa; d) poder de dispor

de suas verbas, que provêm, entretanto, na maioria dos casos do orçamento nacional (SILVA; MIRANDA NETTO 1986, p. 105).

As leis em vigor no país asseguram o necessário exercício de independência às instituições. A Constituição Federal prevê no artigo 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Condição já outorgada às Universidades com o advento da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Aos CEFETs também é conferida autonomia, conforme disposto no art. 77 do Decreto Federal nº 5.773, de 09 de maio de 2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no SFE.

Art. 77. Os arts. 1º e 17 do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art.17. [...]

§ 4º Os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 5º A autonomia de que trata o § 4º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e reconhecido” (BRASIL; 2008a, p.146).

A autonomia é mantida para os IFs, conforme disposto no Parágrafo Único do art. 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação [...]:

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do *caput* deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008d).

A autonomia outorgada em lei apresenta-se como relativa na prática da gestão institucional, na medida em que não significa independência. O governo exerce sua interferência e vigilância, tanto na elaboração do orçamento, cerceando-o na limitação e tetos orçamentários de rubricas, quanto na prestação de contas, trazendo imobilidade à possibilidade de um planejamento mais flexível. De qual autonomia gozam as instituições se não podem gerir seus próprios recursos e promover a tomada de decisões sem a aquiescência dos órgãos superiores da

administração? Nesse sentido, guardadas as limitações para ocorrer na prática, entende-se a autonomia como uma norma jurídica que promove um poder funcional para as quatro dimensões, citadas no ato constitucional, assegurado o princípio da indissociabilidade entre as atividades das universidades.

Fávero (1997, p.11) recupera o debate sobre a questão universitária reconhecendo a importância do princípio constitucional, mas que não é tão fácil passar dos princípios para sua operacionalização. Considera que “se a autonomia é entendida não como um fim em si mesma, mas como condição necessária para garantir os fins da universidade, não se pode ignorar que ela não se constitui uma dádiva, é antes fruto de uma conquista”. Ressalta a luta para esta construção por grupos dentro e fora da universidade e a inclusão da avaliação, a partir do conhecimento e acompanhamento das práticas da universidade, já que esta não é um “ente abstrato, separado da sociedade” (Fávero, 1998, p.67).

Chauí (1999, p. 216) alerta para o reducionismo do termo autonomia, no discurso oficial, limitando-a “à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho [...], significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição”; isto é, autonomia para gerar receitas e captar recursos, impulsionar a eficiência e flexibilização das estruturas organizativas, contratos e processos. De tal modo, considera que o uso da autonomia por parte do governo vincula-se à flexibilização e eficiência, configurando-se em uma autonomia condicionada a melhor forma de uso dos recursos públicos. Dias Sobrinho (2002, p.25-28) complementa a análise e acrescenta que a avaliação assume o papel de “calibrar” a autonomia; alerta que a avaliação com função educativa não se limita a um papel “controlador e de afirmação da heteronomia”, ao contrário, pelo caráter político e ético colabora na construção da autonomia.

Na análise de Ranieri (1994, p.33) “a noção filosófica foi alcançada pela ciência política e desta migrou para o direito”, a noção jurídica estabelecida na idade média desenvolveu-se de acordo com os diversos contextos. Na forma mais atual, no direito público, sua conceituação remete “ao poder funcional derivado, circunscrito ao peculiar interesse da entidade que o detém e limitado pelo ordenamento que lhe deu causa, sem o qual ou fora do qual não existiria”. A autonomia das instituições públicas tem por referência a sua função social, quer dizer, o benefício da sociedade.

Como se observa nas constatações dos autores, a autonomia não representa o direito de se administrar livremente, de se governar sem controles externos. Ao contrário, seu exercício tem limitantes, como os recursos físicos e financeiros disponíveis que orientam a prática para uma autonomia considerada relativa e almeja prestação de contas à sociedade. Como todas as ações humanas em sociedade, significa dizer, a liberdade almejada de dirigir as próprias ações é tensionada por fatores que limitam essa totalidade, já que a liberdade em termos absolutos interfere nos direitos de outras pessoas.

Nas palavras de Sucupira (1987, p.70), em um parecer do CFE que trata da amplitude e limites da autonomia universitária, toda liberdade, seja ela intelectual, como a liberdade no homem, “não é um incondicionado sem norma se sem razão”. Tal reflexão ajuda a compreender que não há ilusão de que a autonomia outorgada às CPAs possa significar independência total, nem no âmbito das próprias instituições, nem no que se refere às orientações legais emanadas das entidades governamentais que coordenam o sistema de avaliação nacional.

Similarmente, ao que se verifica no exercício da autonomia institucional, ainda que outorgada em legislação como explicitado anteriormente, às comissões também lhes é imputada autonomia. No entanto, a dependência de recursos físicos e financeiros e das orientações, no que se refere aos cronogramas e formas de apresentação dos resultados, por exemplo, impõem-se também como limitantes no planejamento e execução das ações vislumbradas por elas.

Como citado no capítulo que trata da Avaliação, a proposta da CEA buscou articular “um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos” (BRASIL, 2007a, p.87). Na Lei nº 10.861/2004, são duas as referências ao termo autonomia: a primeira, ao tratar da finalidade do SINAES no seu § 1º do art. 1º por meio da “afirmação da autonomia e da identidade institucional”; a segunda, no art. 3º que elenca as dez dimensões institucionais objeto da avaliação, cujo inciso VI trata da “organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora [...]”.

A autonomia de que gozam as CPAs é outorgada na Lei nº 10.861/2004, no art. 11 que estabelece como diretriz que as CPAs terá “atuação autônoma em

relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES” e pela Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004 que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES, dentre eles, orienta quanto a definição e caracterização da CPA.

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

§ 2º A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes:

I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Ao mesmo tempo em que a legislação outorga autonomia às CPAs, dispõe que as orientações necessárias que legitimam o seu funcionamento serão objeto de regulamentação própria a ser submetida ao Conselho Superior da instituição. De igual modo, não especifica de quem deverá ser a autoria da citada regulamentação. Nesses aspectos, parece que a orientação emanada na referida Portaria oferece limitantes na pretensa autonomia das comissões, conferindo dificuldades quanto à interpretação e amplitude do que pretende instituir. Estariam as CPAs legitimamente imbuídas de exercerem sua autonomia elaborando suas próprias normas, que respaldam o seu funcionamento na condução do processo? Dever-se-ia inferir que ao citar os “conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior” no § 1º estaria excluído o colegiado máximo da instituição?

Considera-se que, se o ideal da autonomia é o ideal da *autarcia*, qual seja o ideal da independência e autossuficiência (CHAUI, 1994, p.323), pode-se inferir que o significado da autonomia imputado ao papel das CPAs remete a independência e autossuficiência na condução do processo de autoavaliação realizadas pelas IES, em consonância com as características das respectivas IES definidas na missão e expressas no PPI e PDI, respeitada às instituições legais. Dito de outra forma,

entende-se que esta autonomia pretende preservar o princípio de “respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos”, conforme Inciso III do art. 2º da Lei do SINAES. Quer dizer, o atendimento ao princípio deve, antes de tudo, não ser uma contingência do sistema, mas da própria ação da instituição, aqui representada pela sua comissão de avaliação.

A despeito da lacuna apontada no arcabouço legal que institui o SINAES, tem-se em conta a construção de um conceito operacional em função da realidade estudada para fins deste trabalho; à medida que são muitas as definições dadas ao termo, considera-se o entendimento da autonomia como poder de autonormação com liberdade delimitada pela conjuntura administrativa e estrutural. Alguma semelhança com a autonomia universitária? Parece que sim! Embora expressa na legislação, a autonomia outorgada para as CPAs, assim como as discussões pertinentes à autonomia universitária, promete não acontecer na prática. Carece de outras regulamentações que melhor explicitem as demarcações para esse exercício. Na prática, os (de)limitantes são muitos. A questão do financiamento é que mais se aproxima; tanto a universidade quanto as comissões dependem dos recursos para efetivar seus projetos. Sabe-se que não há nenhuma dotação orçamentária destinada a autoavaliação, os recursos são provenientes de cada Instituição. Entretanto, são os resultados da pesquisa que podem confirmar se tais afirmativas encontram ressonância nas práticas avaliativas dos CEFETs.

A ideia de autonomia vincula-se à ideia de liberdade e relativa independência. Tomando de empréstimo a expressão coloquial de Guimarães (1987, p. 145) “autonomia não consiste na autorização de simplesmente ‘se fazer’ o que der na telha” vez que o seu conceito “não absolutiza a propriedade de independência, porque, ao privilegiar a especificidade da parte, não a remove da generalidade do conjunto”. Espera-se que as CPAs, conhecedoras do arcabouço legal e teórico que sustenta a base da avaliação interna da instituição, possam conduzir o processo avaliativo da instituição com a autonomia devida, isto é, organizando o processo com legitimidade técnica, representativa e ética que, em se concretizando em uma prática contínua, possa tornar-se duradoura e institucionalizada, independente dos grupos diretivos responsáveis pela gestão das IES.

5.2 GLOBALIDADE: AVALIAR O TODO E AS PARTES

O princípio da globalidade numa proposta de sistema de avaliação nacional não se apresenta pela primeira vez com a instituição do SINAES, a referência sobre a globalidade institucional constou da proposta do PAIUB. Para adentrarmos neste contexto de que trata o SINAES, ao propor o princípio da globalidade nos processos de avaliação realizados nas IES, faz-se necessário, conceituar globalidade para determinar melhor o sentido e significado do termo em si, com o intuito de melhor compreendê-lo na prática efetiva da avaliação institucional conforme objetivos da presente pesquisa.

Discutir sobre o termo globalidade remete à ideia do todo; pensar o todo significa pensar também as partes. Assim, o que se pretende é apresentar uma construção conceitual da globalidade apoiada na compreensão do todo e das partes, resgatando a acepção instituída pelo PAIUB e pela proposta do SINAES de forma a apreender o sentido de uma análise global da instituição.

O verbete globalidade no Dicionário do Português Contemporâneo (BARBOSA, 2004, p.680) é descrito como um substantivo que significa totalidade; integralidade. Por sua vez, totalidade remete ao “conjunto todo”, quer dizer, ao conjunto das partes que constitui o todo; enquanto que a integralidade remete ao agrupamento das partes que compõem o todo. Todavia, agrupar as partes não se faz tarefa simples. Assim, cabe compreender inicialmente o significado do todo e das partes.

Mora (2004, p. 2875), em seu Dicionário de Filosofia resgata as noções de todo e parte, como definidas no campo da filosofia desde Platão e Aristóteles. O autor relata que Aristóteles denominava de todo “àquilo em que não falta nenhuma de suas partes constitutivas e [...] aquilo que contém suas partes componentes de maneira que formem uma unidade”. Cita também, a distinção feita por Platão entre “o todo composto de partes” e “o todo antes das partes”. Aristóteles seguindo a concepção de Platão faz a diferenciação entre o todo e totalidade, isto é, a soma; sendo o todo “o conjunto no qual a posição das partes não é indiferente” e a soma “o conjunto no qual é indiferente a situação das partes”. Tais distinções já apontavam as dificuldades apresentadas pelas noções do todo e da parte que deram origem a

diferentes concepções, desde aquelas que consideram todo como constituído de partes até a própria negação do todo e das partes ou ao todo como totalidades orgânicas, sem partes separáveis.

Esta discussão perpassa diversos campos científicos caracterizando a interrelação entre parte e todo, em diferentes formas e contextos, a exemplo da Psicologia da Gestalt, da Teoria de Campo e do Holismo; novos contornos são acentuados pelas discussões trazidas por parte de biólogos, filósofos e físicos (D'ACRI, LIMA, ORGLER 2007; CAPRA, 2006; BERTALANFFY, 1975). Há uma vasta literatura e estudos sobre o assunto; ora demonstram a importância das partes, ora do todo, até a possibilidade de se encontrar o todo em apenas uma das partes. No entanto, não é escopo desta seção fazer uma descrição detalhada acerca dos diversos estudos realizados; cabe aqui estabelecer um breve panorama que possa colaborar na compreensão das IES que serão avaliadas como organismos, um todo organizado, constituído de partes que interagem e se modificam, já que formados por interações humanas num contexto de constantes modificações.

A propósito da parte e do todo, Capra (2006, p. 33) descreve a mudança do paradigma “mecanicista” ou “reducionista” para o “holístico” ou “ecológico”. No primeiro, cuja ênfase ocorre nas partes, o comportamento do todo pode ser compreendido a partir das propriedades de suas partes, isto é, tinha-se a compreensão do todo pela decomposição e análise das partes; no segundo, a ênfase encontra-se no todo; as propriedades essenciais pertencem ao todo, nenhuma das partes as possui. A mudança de paradigma ocorre nas primeiras décadas do século XX com o surgimento do pensamento sistêmico pelos biólogos ao analisar os organismos vivos como uma totalidade integrada, quando a perspectiva holística tornou-se conhecida como “sistêmica”.

Considera o autor que a grande mudança correspondeu à percepção “de que os sistemas não podem ser entendidos pela análise” e que as propriedades das partes “podem ser entendidas dentro do contexto do todo”; o que se constitui na base diferencial entre o pensamento analítico e sistêmico. O pensamento sistêmico emergiu de vários campos científicos. Nessa corrente, os biólogos buscaram enfatizar a visão dos organismos vivos como um todo integrado; os psicólogos, especificamente a Escola da *Gestalt*, cujo significado da palavra alemã *gestalt* é forma orgânica, também contribuem na discussão afirmando que "o todo é maior do que a soma das partes". A ecologia enriquece o pensamento sistêmico introduzindo

as concepções de comunidade e rede. A síntese do pensamento sistêmico defende a existência de sistemas aninhados dentro de outros sistemas, com níveis de diferente complexidade e com propriedades sistêmicas próprias denominadas “emergentes” (CAPRA, 2006, p. 41-46).

Em Bertalanffy (1975, p.83) o significado da afirmação da Gestalt reside no fato de que “as características constitutivas não são explicáveis a partir das características das partes isoladas. As características do complexo, portanto, comparadas às dos elementos, parecem “novas” ou “emergentes”. Parece adequado resgatar a significação de soma e totalidade feita por este autor da teoria geral dos sistemas:

Um complexo pode ser construído, passo a passo, colocando juntos os primeiros elementos separados; inversamente, as características do complexo podem ser completamente analisadas reduzindo-as às dos elementos separados. Isto é verdade para aqueles complexos que podemos denominar “amontoados”, tais como um monte de tijolos [...] Não se aplica aos sistemas que foram chamados *Gestalten* em alemão. [...] Se tomarmos qualquer domínio dos fenômenos biológicos [...] encontraremos sempre que o comportamento de um elemento é diferente dentro do sistema e quando considerado isoladamente. Não é possível somar-se o comportamento do todo partindo das partes isoladas, mas temos de levar em consideração as relações entre os vários sistemas subordinados e os sistemas superpostos aos primeiros, a fim de compreender o comportamento das partes. (BERTALANFFY, 1975, p.98).

Esta concepção sistêmica se faz adequada à configuração das instituições que participam do SINAES, pois formam um todo organizado e integrado, constituído de partes que constituem sistemas, a partir das relações entre suas partes, outros sistemas. Do ponto de vista de uma avaliação global, um curso, um programa, uma atividade constituem-se partes da IES, mas ao mesmo tempo se faz o todo de outras partes, como nos diz Capra (2006, p.47) “a mudança das partes para o todo também pode ser vista como uma mudança de objetos para relações”, pois na visão sistêmica “os próprios objetos são redes de relações, embutidas em redes maiores”. A abordagem sistêmica proporciona uma visão compreensiva e abrangente que representa a instituição em sua totalidade com seus recursos e seu meioambiente.

Como princípio da prática de avaliação institucional, a referência ao termo globalidade pode ser encontrada no documento sobre SINAES que compara as concepções das experiências de avaliação na década de 90.

Enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES (BRASIL, 2007a, p.24).

Para resgatar o significado da globalidade, presente no texto de elaboração do PAIUB recorre-se a Ristoff (1995, p. 40). A globalidade expressa “a noção de que é necessário avaliarmos a instituição não só a partir de uma das suas atividades [...] todos os elementos que compõem a vida universitária, devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível”. Complementa o autor que não se pode “absolutizar indicadores parciais, este princípio não se revela em indicadores parciais ou avaliações parciais, nem em avaliações centradas em determinados sujeitos do processo – professor, aluno, pesquisador. Nesta mesma direção, exemplifica Dias Sobrinho:

A universidade é uma totalidade complexa que não resulta da justaposição de partes desconectadas. Número de produção científica, isoladamente, não dizem nada a respeito da qualidade do pesquisador, sua relevância social, sua articulação com o ensino, seu papel na formação e no desenvolvimento das novas gerações, sua adequação aos projetos e à missão da universidade. A totalidade é a síntese da integração de sentidos das diversas partes que a compõem (DIAS SOBRINHO, 1998, p 71).

A totalidade institucional se faz possível compreender por meio da avaliação institucional, conforme afirmam Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 26) a “avaliação é um processo que permite compreender de forma contextualizada; isto é, visa uma compreensão global do objeto” em outro ponto a autora acrescenta que “avaliar significa compreender todas as dimensões e implicações do objeto ou política avaliada”. Na forma como diz do significado de avaliar, pode-se inferir que o sentido da globalidade a ser explorada como pressuposto do SINAES é que o objeto, a própria IES, será compreendida em todas as funções que atua; uma avaliação real das instituições não pode prescindir de conhecê-las. Ou seja, para avaliar será imprescindível ter a completa compreensão da instituição, seu papel perante a comunidade que a constitui e na qual está inserida. Daí decorre que os instrumentos primordiais da avaliação sejam os documentos institucionais basilares

da sua constituição, que explicitam sua missão, diretrizes e metas pretendidas, quais sejam: o PDI e o PPI.

Para Dias Sobrinho (2002) a expressão “institucional” estabelece o campo e objeto bem amplos e abrangentes para esta avaliação.

Trata-se de projetar luz sobre toda a instituição e tentar compreender as diversas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão, relações de trabalho, a qualidade da produção científica, pedagógica e da vida social e tudo o mais, de modo o mais integrado possível, para interferir qualificadamente sobre essas realidades, no seu todo ou em partes. Como a totalidade não se oferece de modo pleno e definitivo, a avaliação institucional deve entendê-la como um princípio heurístico, um esforço histórico e nunca terminado de construção de uma visão integrada e de uma compreensão de conjunto. Como as forças transformadoras estão injetadas no processo integrado e integrador, as mudanças potencialmente se darão também no nível de globalidade (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 89).

Para compreender melhor esta visão de totalidade necessária ao processo de avaliação institucional das IES e, em especial dos CEFETs, rememora-se o conceito de avaliação institucional de Lapassade, apresentado no capítulo que trata da avaliação, e a indicação de Belloni, Magalhães e Sousa (2007) ao destacar a função social da avaliação como sendo global porque envolve todas as atividades e instâncias da instituição; ou seja, a avaliação de uma instituição não tem foco em uma das partes, as partes importam, mas por si só não refletem o objeto em sua globalidade. Avaliação de cursos, de desempenho de estudantes, da infraestrutura, da organização acadêmica, de docentes, entre outras, diz algo sobre a instituição, entretanto não remetem a avaliação institucional se não forem integradas.

Quando se trata de avaliação de um órgão ou instituição (uma universidade, por exemplo) o foco deixa de ser um projeto ou programa, voltando-se para a instituição como um todo, isto é, para a multiplicidade de ações, projetos e programas que compõem sua missão institucional. O objeto de avaliação, neste caso, é amplo e possui varias facetas, envolvendo um processo que deve ser conduzido de forma independente, mas integrado ao todo institucional (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2007 p. 47).

O SINAES colabora com esta visão de totalidade ao estabelecer na legislação, conforme citado, dez dimensões que se confirmam contextos da avaliação e abarcam os sentidos das IES; possibilitando ainda que a instituição

considere novos elementos a serem agrupados e avaliados em outra dimensão. Ou melhor, propõe avaliar as partes, delineadas nas dimensões, avaliar o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social da IES, para citar algumas. Entretanto, importa avaliar as partes integradas, representadas em dimensões que, ao serem avaliadas, propõem um olhar global, a exemplo da avaliação do seu planejamento institucional.

Segundo Balzan (2008, p.753) a avaliação institucional pode ser concebida como “muito além de práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões, esta concepção se coaduna com o que se apresenta no arcabouço do SINAES

O princípio da globalidade que é apresentado na proposta do SINAES se aplica internamente, para os processos de avaliação que se realizam em cada instituição, como também para o sistema de avaliação nacional. Tomam-se as instituições no seu contexto nacional com vistas à função de regulação do sistema de avaliação integrada às práticas avaliativas das instituições.

O Estado deve implementar os instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoramento. Os processos de avaliação nas instituições devem integrar diversos procedimentos e instrumentos, na forma de estudos, discussões, juízos de valor a respeito de todas as dimensões e estruturas institucionais. Essas ações avaliativas podem ter como objeto aspectos determinados, como a administração, a docência, a pesquisa, as relações com a sociedade, a vida comunitária, as unidades, os cursos, os programas, etc., mas jamais podem perder de vista a perspectiva da globalidade.(BRASIL; SINAES, 2007, p. 95)

A visão de globalidade adotada nesta pesquisa corrobora as definições aqui apresentadas de uma avaliação do todo institucional; direciona o olhar à aplicação interna como citado, no entanto, sem desprezar aspectos externos que possam emergir do processo. Propõe-se a avaliar os sistemas globalmente, envolvendo todas as interdependências de suas partes.

A globalidade que se vislumbra na pesquisa refere-se à avaliação global da instituição e às respectivas interrelações com o meio decorrentes dessa avaliação. Visto tratar-se da autoavaliação institucional, as partes tanto interessam como constituem sistemas dentro do sistema, portanto, necessários de serem avaliados;

os diversos *campi* que compõem a estrutura organizacional, todos os cursos, todas as atividades institucionais, a gestão, para citar alguns. Para tanto precisam estar integrados para constituir-se numa totalidade. Contudo sozinhas não podem representar o todo institucional, pois como alerta o próprio SINAES “a redução do fenômeno complexo e multidimensional da avaliação a um só ou a poucos de seus aspectos, sem articulação, traz o risco de passar a ideia de que a avaliação se reduz a cada um desses instrumentos” (BRASIL, SINAES, 2007, p.95). Os diversos processos avaliativos, contextualizados, precisam construir a globalidade e a integração para que sejam compreendidos como uma “teia” de relações que forma o todo, na expressão de Capra (2006).

5.3 PARTICIPAÇÃO: ATUAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS

A participação ganha contornos diversos a depender da cultura, dos valores e interesses que permeiam o contexto e concepção das pessoas. A despeito de ser um termo amplamente usado por diferentes grupos dos setores público, privado e da sociedade civil, não é fácil encontrar uma definição que abarque as diversas significações e situações que o termo carrega. A compreensão sobre a participação está imbricada no sentido da democracia e, normalmente, em outra vertente que a viabiliza, a representação. A participação apresenta-se como elemento essencial das decisões coletivas e como basilar na legitimação e continuidade do processo avaliativo, carecendo da atuação dos sujeitos envolvidos e das oportunidades de que ela ocorra.

Na autoavaliação institucional, o pressuposto da participação significa que os atores fazem parte do processo, tomam parte nele e, portanto, devem estar envolvidos nas discussões sobre a concepção, finalidades e uso da avaliação. Considerando a definição da avaliação, citada, como “uma atividade que a partir de informações de qualidade do processo que está sendo avaliado subsidia a tomada de decisão com vistas à melhoria do processo” (ARGOLLO; DÉCIA; VIEIRA, 2009, p. 3) espera-se que os sujeitos que constituem a instituição sejam atores atuantes na elaboração do diagnóstico, fornecendo informações relevantes; tomem decisões

na construção do projeto, cronograma, relatórios; e discutam sobre as finalidades da avaliação e os usos dos resultados para definir prioridades e planejamento institucionais.

Em sendo uma prática que envolve diferentes atores, interesses e recursos, há de se constituir em dificuldades para promover e fazer acontecer a participação efetiva nas avaliações ocorridas das IES. Cabe o esforço, tendo em vista que o sucesso da avaliação decorre da participação dos sujeitos como destaca Dias Sobrinho (2005).

Quanto mais ampla, qualificada, organizada e intensa for a participação, maiores as possibilidades de a avaliação ser útil e produzir os efeitos desejados. [...] A avaliação pode constituir-se em um importante instrumento de conhecimento da realidade institucional e de organização das potencialidades e das ações pertinentes a levar a instituição educativa a exercer, com mais qualidade e eficácia, as suas funções científicas e sociais. Para isso, é muito importante que haja uma ampla e democrática participação da comunidade universitária e que os processos avaliativos tenham um forte sentido de integração (DIAS SOBRINHO, 2005, p.35-36).

O conceito de participação também aparece intrínseco à prática da gestão democrática. Como assinala Mendonça (2000, p.131), as questões ligadas à participação se apresentam como “pano de fundo” que possibilita a ocorrência da gestão democrática do ensino público; a compreensão da última decorre da primeira, essencialmente, nos processos de escolha de dirigentes e na constituição e funcionamento de colegiados, mecanismos importantes de democratização na administração escolar.

O verbete participação tem origem no latim *partecipatio*. Platão se serviu do conceito para definir “a relação entre as coisas sensíveis e as idéias; outro conceito é o de presença” (BOSI et al., 1970 p. 714).

De acordo com o Dicionário de Política (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2002, p. 888-890), o termo participação apropria diferentes interpretações “já que se pode participar, ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque”. No campo da política, pode-se classificar em pelo menos três formas ou níveis. A primeira pode designar-se “presença”, que abrange comportamentos passivos de forma menos intensa e mais marginal, isto é, sem contribuição pessoal dos indivíduos, a exemplo da presença em reuniões. Uma segunda forma é

denominada de “ativação”, quando o indivíduo desenvolve atividades para difundir organizações ou ideais políticos.

A terceira forma mais intensa é a participação propriamente dita, em um sentido mais estrito, significaria contribuir direta ou indiretamente para uma decisão política. Acontece de modo mais direto, em contextos restritos, utilizando ou não mecanismos eleitorais. Manifesta-se na escolha “do pessoal investido de poder por certo período de tempo para analisar alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade”. A participação é influenciada tanto pelas estruturas ou organizações quanto pelos interesses e motivação dos indivíduos, apresentando-se como importante o contexto sócio-político-cultural e o nível de informação (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2002, p. 888-890).

Ainda que a terceira forma se apresente como mais significativa, no presente trabalho não se pode desconsiderar aquela participação considerada mais marginal, dado o contexto e formas diversas em que se apresentam as oportunidades de participação nos processos autoavaliativos, inclusive quando se consideram as culturas e crenças dos sujeitos participantes e das próprias IES.

A participação pode assumir múltiplos sentidos a depender da forma como os atores atuam e a definem; podendo ser uma simples presença ou uma efetiva contribuição. Nas teorias organizacionais o tema assume lugar central, pois define e indica o que e como alguém faz algo na organização. O exercício da participação indica práticas que reverberam nas questões fundamentais das teorias organizacionais, as quais dizem respeito ao exercício do poder, da forma da gestão, da integração, dos processos de avaliação e tomada de decisão (MENDONÇA, 1987). É vista como um indutor de comprometimento que assegura eficiência e produtividade, associando-se a uma diversidade de tópicos como a motivação, formação, cidadã, representatividade.

As formas e sentidos da participação modificam segundo o paradigma de avaliação. Nos “*paradigmas experimentalistas e quantitativistas*”, a comunidade não se sente comprometida com as ações e consequências da avaliação para construir as bases do processo (projeto, metodologia, critérios e instrumentos de avaliação); participam como informantes, preenchendo questionários, fornecendo dados, elaborando relatórios, quer dizer, “a comunidade não se coloca como agente de mudanças e como responsável pelas ações de melhora da instituição e do sistema de educação”. A avaliação acontece de forma burocrática realizada por técnicos ou

agentes externos. Para os adeptos dos “*paradigmas heurísticos e qualitativos*” são os sujeitos que constituem a instituição os protagonistas da avaliação, responsáveis por todas as etapas do processo, desde a concepção até a definição das ações de melhoria, quer dizer, “são sujeitos situados no campo da problematização, da negociação dos sentidos, das contradições”; neste a autoavaliação é exercida de forma dialógica, negociada, constituindo uma avaliação participativa (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 29).

O mesmo autor (p.30) elenca algumas condições para a ocorrência de uma boa avaliação participativa: garantia de liberdade comunicativa, onde os participantes podem manifestar-se livremente; permanente motivação, os sujeitos reconhecem valor, uso e consequências da avaliação, tanto individual como institucionalmente; avaliação na perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento institucional, quer dizer, “mesmo que a maioria dos participantes não tenha conhecimentos técnicos e experiências anteriores como sujeitos ativos de avaliação, deve haver o compromisso geral de aprender”; a instituição deve assegurar os meios necessários, não só de infra-estrutura e tempo, mas, principalmente, de liberdade de expressão.

Pedro Demo (2008, p. 20-22) ao afirmar que a “participação em sentido mais denso exige tempo de convivência e compromisso comprovado”, considera como dimensões relevantes do fenômeno participativo: representatividade da liderança eleita, em resposta à confiança da comunidade; legitimidade do processo, regulamentado de modo democrático por documento próprio e elaborado numa construção coletiva ou, nas palavras do autor, “uma obra de arte do grupo interessado”; participação da base, que se constitui na “alma do processo evidenciada pelo comparecimento às reuniões” e outras manifestações de interesse; planejamento participativo, como possibilidade de construção coletiva de mudança, solução de problemas e melhoria.

A representação é um traço marcante no SINAES, corresponde à forma de compor as comissões, é o caso da CONAES e das CPAs, conforme disposto na lei. Ademais a configuração de órgãos colegiados com representação de diversos segmentos é uma constante na estrutura das IES, especificamente as públicas, que têm como órgão máximo os conselhos representativos.

Nos dias de hoje, dado o número de cidadãos que constituem as cidades, tornou-se inviável realizar a democracia direta, nos moldes da *polis* grega. Mesmo

que os recursos tecnológicos vigentes pudessem concretizar tamanha façanha, ainda assim não haveria garantia da ocorrência de processos de discussão e de deliberação, necessários aos processos de (trans)formação; incorrer-se-ia no risco de que “a democracia exclusivamente direta se restringiria à agregação de preferências dadas e se revestiria de um caráter plebiscitário”. Corroborando a constatação de Robert Dahl, os autores afirmam que “foi a invenção da representação que permitiu a vigência da democracia nas sociedades contemporâneas, que são complexas e heterogêneas”, constituídas de uma diversidade e enorme contingente de pessoas (ANASTASIA, NUNES, 2006, p.17).

O termo representação possui algumas indicações de significado, desde seu uso mais simbólico nas artes dramáticas até nas áreas de direito e da política; atores, diplomatas, chefe de Estado, deputados são exemplos de representantes. Quer dizer, eles podem “substituir, agir no lugar de ou em nome de alguém ou de alguma coisa; evocar simbolicamente alguém ou alguma coisa; personificar”; têm-se, assim, os principais significados do termo. O debate que interessa sobre a representação diz respeito à representação política que funciona como um “mecanismo político particular para a realização de uma relação de controle (regular) entre governados e governantes”. (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2002, p., p.1102).

Os mesmos autores (p. 1102) classificam em três os modelos da representação política: o primeiro como relação de delegação, na qual o representante é destituído de iniciativa e de autonomia, por exemplo, um embaixador; o segundo como relação de confiança, o representante possui autonomia para acionar em prol do interesse dos representados; o terceiro da representação como "espelho" ou representatividade sociológica, corresponde mais ao efeito de conjunto do que sobre o do representante em si. Alertam para a inexistência de modelos puros nos sistemas políticos. Com muita propriedade ressaltam que muitas vezes, a utilização da terminologia não se associa a nenhum destes modelos, é o caso do exercício de poder por um soberano ou líder carismático que se autointitula como “representante do povo”. Todavia, para ser considerada representação política deve antes ser representação eletiva, quer dizer:

O elemento fundamental do mecanismo de garantia da representação é dado pelas eleições dos organismos parlamentares (e em certos casos de outros organismos políticos). A representação

política pode definir-se então como uma representação eletiva. Não é suficiente, porém um tipo qualquer de eleições. Trata-se de eleições competitivas e que ofereçam um mínimo de garantias de liberdade para expressão do sufrágio. Abaixo de um determinado nível de garantias, o processo eleitoral não se pode considerar um instrumento de realização da representação. Em determinadas circunstâncias, a substância do voto não configura mais um prejuízo e uma escolha, mas torna-se simplesmente uma aclamação e uma investidura plebiscitária (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2002, p.1104).

A exemplo das práticas exercidas pelo poder legislativo, com a representação do povo sendo exercida pelos senadores, deputados ou vereadores, nas IES a criação de órgãos colegiados com representações de diversos segmentos – internos e externos – tem sido o caminho encontrado para efetivar a democracia destes espaços. De modo similar, acontece com a formação das CPAs, constituída por representantes dos segmentos internos – alunos, professores e técnicos – e da comunidade externa. Para Anastasia e Nunes (2006), se por um lado a representação tem sido a solução para possibilitar a participação ampliada de seus representados, otimizando recursos e tempo; por outro, deparou com problemas, relacionados a:

- (1) à natureza dos laços que unem representados e representantes;
- (2) à capacidade de os primeiros vocalizarem suas preferências perante os segundos e fiscalizarem e monitorarem suas ações e omissões; e (3) à vontade e à capacidade de os segundos efetivamente agirem em nome dos cidadãos e na defesa de seus melhores interesses (ANASTASIA, NUNES, p.18).

O exercício da representação está revestido de controvérsias. A garantia de que a representação se faça cada vez mais democrática “remete ao desafio de transformar a democracia em um conjunto de interações interativas entre representantes e representados, desenvolvidas em um contexto decisório contínuo e institucionalizado”, quer dizer, carecem de pensar em reformas para atender as demandas contemporâneas (ANASTASIA, NUNES, p.18).

Na descrição da evolução do conceito da avaliação, explanada no segundo capítulo, destacou-se a quarta geração, marcadamente pela característica de negociação entre os interessados no processo avaliativo; os critérios, procedimentos, recomendações são discutidos na busca de consensos, respeitando-se os dissensos e divergências. A perspectiva não é de exclusão das gerações

anteriores e respeitadas as dicotomias de alguns conceitos em cada período, constatou-se uma tendência para valores mais integrais e globais, o que leva a uma postura mais democrática com o envolvimento e participação dos sujeitos envolvidos.

A participação dos sujeitos internos reveste-se como um momento crucial da avaliação. A despeito do grau de envolvimento e comprometimento com os processos que são objetos da avaliação, o que pode reduzir a isenção e objetividade no ato avaliativo, são eles – os próprios atores – que vivenciam e possuem maior experiência para contextualizar e inferir acerca do objeto da avaliação (Belloni; Magalhães; Sousa, 2007). No caso da avaliação institucional, tem-se ainda para alguns atores internos o duplo papel de executores e avaliadores dos processos ao mesmo tempo, ou seja, os processos ocorridos no interior da instituição normalmente envolvem um conjunto de atores que deverá em um momento executar, avaliar e ser avaliado.

Para Leite (2008, p. 834) as CPAs ao conduzirem o processo de autoavaliação institucional “há que entendê-la como um processo interno de avaliação autoreferencializado, levado a cabo por sujeitos interessados e integrantes da própria instituição em que ela acontece”. Desta maneira os sujeitos serão/estarão mais participativos tanto como avaliadores quanto como avaliados.

Para Alberto e Balzan (2008) o próprio conceito de avaliação institucional está intrinsecamente vinculado à participação dos diversos atores institucionais.

Consideramos que, se os processos de avaliação institucional realmente se constituírem de ações, cuja finalidade seja a identificação de tudo o que afeta a qualidade de suas atividades-fim (ensino, pesquisa, e a extensão) e atividades meio (gestão acadêmica e administrativa), isto representará que a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica está acontecendo e a instituição estará realizando um trabalho “com” a comunidade e não um trabalho “para” a comunidade, onde o processo dinâmico e dialético acontece: ação-reflexão-ação (ALBERTO; BALZAN; 2008 p. 755).

O documento da CONAES que trata das diretrizes para Avaliação das IES ao referenciar a concepção do SINAES orienta que tanto quanto a integração e articulação, a participação é central.

Esta é uma exigência ética que convoca todos os membros da comunidade acadêmica de educação superior, das instâncias

institucionais, de setores governamentais ou da sociedade, a se envolver nas ações avaliativas, respeitados os papéis e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas e éticas das distintas categorias. (BRASIL, 2004b, p. 11).

A participação dos sujeitos é condição *sine qua non* na autoavaliação institucional. Os espaços de discussão e de deliberação no interior das IES fazem-se imprescindíveis, assim como o interesse e a disponibilidade para participar. Dito desta forma se quer expressar que a ocorrência da participação na avaliação institucional acontece numa via de mão dupla. De um lado, demanda que os condutores dos processos - sejam eles gestores, coordenadores, professores, comissão - instituem as oportunidades, espaços de participação; e de outro, que os sujeitos integrantes do processo – alunos, professores, técnicos, egressos, sociedade civil - demonstrem disposição e vontade em participar.

Para proporcionar um processo participativo nas IES, os sujeitos precisam ser oportunizados a participar, construir coletivamente, influir nas decisões que interessam, individualmente ou por intermédio das suas representações, escolhidas de forma mais democrática. À instituição cabe a escolha do caminho que promova o desenvolvimento individual e coletivo, despertando o interesse, o envolvimento e compromisso dos sujeitos partícipes no processo avaliativo. À comissão de avaliação institucional, cujos integrantes devem ser envolvidos e participativos, no exercício de suas representações, cabe o papel de coautor na construção de uma avaliação verdadeiramente participativa.

Concluídas as análises teóricas que aproximam os termos das práticas avaliativas, segue-se ao Modelo de Análise na próxima seção.

5.4 MODELO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS TEÓRICAS

Esta seção encerra não somente o capítulo que trata das categorias, mas também a fundamentação teórica da pesquisa. Porém, antes de adentrar os caminhos metodológicos da pesquisa, retoma os conceitos de cada uma das

categorias e da própria avaliação, articulando-os numa teia reflexiva, segundo dimensões e indicadores propostos, configurando-se em um modelo de análise

Dessa forma, à luz da matriz teórica apresentada anteriormente, elabora-se uma primeira correlação dos eixos estruturais da avaliação – como avalia? o que avalia? quem avalia? – com os pressupostos do SINAES destacados na pesquisa (autonomia, globalidade e participação). Esses elementos estão articulados consoantes com os respectivos objetivos específicos, conforme Figura 4, e descritos a seguir.

Como avalia? Remete ao *modus operandi* que envolve a definição das abordagens, métodos, cronograma, diretrizes, indicadores, enfim, corresponde aos elementos que serão insertos no desenho da proposta avaliativa, revelando, portanto, a autonomia das CPAs.

O que avalia? Remete à concepção da avaliação institucional, como avaliação do todo institucional, que abarca todas as dimensões propostas pelo SINAES e deve abranger todas as atividades institucionais, portanto, vincula-se ao princípio da globalidade.

Quem avalia? Remete aos sujeitos envolvidos no processo avaliativo; em sendo autoavaliação, os interessados coincidem com os protagonistas da avaliação os quais devem atuar em todas as etapas do processo, deste modo, correspondendo ao exercício da participação.



FIGURA 4 - EIXOS ESTRUTURAIS DA AVALIAÇÃO E PRESSUPOSTOS DO SINAES

Fonte: Elaborada pela autora

Outra correlação que se considera oportuna na construção do Modelo de Análise e, por conseguinte, no instrumento e na análise dos resultados, insurge do que se denominam componentes do processo da autoavaliação institucional: CPA, documentos e processo avaliativo. Tais componentes guardam correlação com o roteiro sugerido nas Orientações Gerais da CONAES (BRASIL; 2004b) que organiza a avaliação interna em três etapas, a saber: (i) preparação, que se inicia com a constituição da comissão, sensibilização e elaboração dos documentos básicos que orientam e normatizam a condução do processo, a exemplo do projeto de avaliação; (ii) desenvolvimento, que é a fase onde ocorre a pesquisa avaliatiava junto aos segmentos, consulta aos documentos institucionais, isto é, levantamento e análise de dados; e (iii) consolidação, correspondente à fase de elaboração do relatório, divulgação dos resultados e do balanço crítico.

Na forma como se organizam as etapas propostas no referido documento, admite-se um encadeamento de ações subsequentes, quer dizer, as etapas acontecem sucessivamente, ainda que ações iniciadas na primeira etapa perdurem nas demais, a exemplo da ação de sensibilização iniciada na etapa da preparação, mas se mostra coerente que ocorra também durante o desenvolvimento e a consolidação. De outro modo, opta-se, na construção do Modelo de Análise, pela utilização da terminologia “componentes do processo da avaliação interna”, por entender que a análise de cada uma das categorias se faz melhor compreendida por meio de um eixo transversal deste processo, não necessariamente subsequente.

Em linhas gerais, as categorias teóricas subsidiam a análise da caracterização das CPAs, da elaboração dos documentos da avaliação (regimentos, projetos, cronogramas, relatórios) e do processo avaliativo propriamente dito, englobando toda a IES e contemplando a pesquisa com aplicação de instrumentos aos diversos atores internos e externos; quer dizer subsidiam a análise da autoavaliação. Assim, a construção do modelo pretende favorecer a transição gradual dos construtos teóricos à prática avaliativa realizada pela instituição. A Figura 5 demonstra este encadeamento entre os aspectos teóricos, traduzidos nas categorias teóricas extraídas do SINAES com os eixos estruturais da avaliação e com os componentes da autoavaliação institucional.

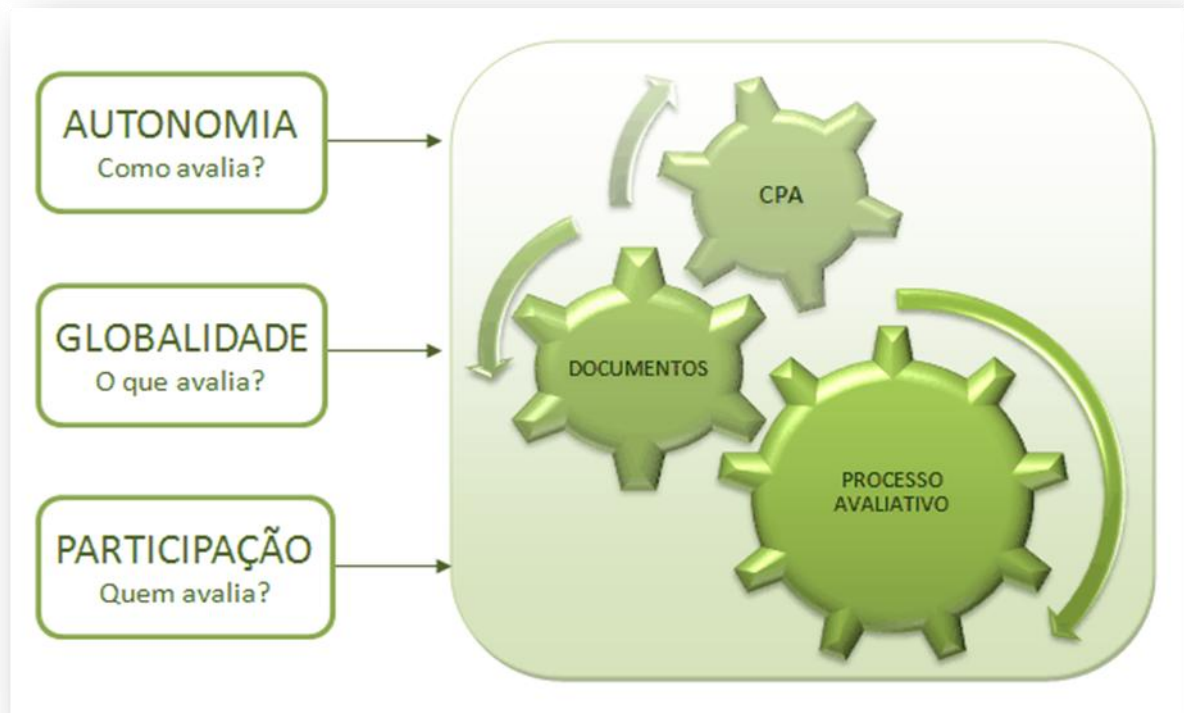


FIGURA 5 – EIXOS DA AVALIAÇÃO, DO SINAES E COMPONENTES DO PROCESSO DA AVALIAÇÃO INTERNA
 Fonte: Elaborada pela autora.

Não obstante, as vinculações estabelecidas entre as categorias teóricas, os eixos e os componentes da avaliação, faz-se necessário estabelecer os descritores de cada um dos conceitos que, segundo Laville e Dionne (1999), significa evidenciar os termos de uma situação abstrata para a realidade; do quadro conceitual para o operacional. Para tanto, na construção do Modelo de Análise, disposto no Quadro 1, são criadas dimensões que alocam um agrupamento de indicadores em cada uma das categorias. Um indicador comum em todas as categorias corresponde à própria compreensão do termo que representa cada categoria; significa dizer que a compreensão sobre autonomia, constitui-se em um indicador da categoria autonomia, o mesmo acontece para as categorias globalidade e participação.

A classificação em dimensões traduz os conceitos a partir dos indicadores. A divisão que se propõe não se faz fácil, pois ainda carece de certa abstração para a sua compreensão; aos olhos de outro, o agrupamento dos indicadores proposto nas dimensões de uma mesma categoria poderia ser delineado de outra forma. No entanto, na compreensão do conceito como um todo, isto é, no conjunto das dimensões que se propõe para conceituar a categoria não haverá prejuízo, vez que

contempla todos os indicadores. Para exemplificar o que se fala, tomamos no conceito da autonomia as categorias intelectual e técnica e o indicador capacitação; parece oportuno que vislumbrando o contexto em que o indicador se insere poderia tanto ser uma dimensão intelectual quanto técnica; neste caso a dimensão técnica agrupa os indicadores relacionados ao saber fazer. De todo modo, em qualquer que seja a dimensão a ser alocado o indicador, importa que ele participe da construção total do conceito.

Assim sendo, para traduzir o conceito de autonomia da linguagem abstrata para linguagem concreta e responder ao objetivo de **identificar o exercício da autonomia pelas CPAs, na compreensão dos coordenadores, durante a condução do processo avaliativo**, delineiam-se três dimensões para alocar os indicadores avaliados como representantes do conceito do que se define como autonomia neste processo, a saber: (i) intelectual, percebida como a compreensão dos conceitos de avaliação, dos princípios, da concepção do SINAES e do projeto, competência para elaborar conceitos, analisar e recomendar; (ii) técnica, que se relaciona com a experiência em avaliação, desempenho em cargos, funções e em desenvolver as atividades que facilitem a condução do processo avaliativo; e (iii) administrativa, que se vincula à gestão dos processos, escolha do coordenador e representantes, aprovação dos documentos e normas próprias no âmbito do processo avaliativo. Cabe ressaltar que essa separação tem cunho didático e organizativo para análise, não pretende de forma alguma indicar uma concepção quanto à *práxis* dos sujeitos.

As dimensões e indicadores da globalidade visam a responder **se a autoavaliação institucional promove uma análise global dos CEFETs e de seus cursos**; do que foi dito na fundamentação teórica, diante da abrangência e da fragmentação dos processos avaliativos, importa o todo que corresponda a uma abordagem integrada e sistêmica da instituição. Aqui se estabelecem duas dimensões de análise: (i) a que abarca as modalidades de ensino ofertadas nos CEFETs e, por consequência, a autoavaliação de todos os *campi*; e (ii) a concernente às dez dimensões estabelecidas na lei do SINAES.

Do mesmo modo, para **conhecer sobre a participação dos diversos atores no processo de avaliação interna implementado nos CEFETs** agrupam-se os indicadores em três dimensões, sob dupla perspectiva: a primeira volta o olhar para o interesse e a disponibilidade dos segmentos participarem, tanto na dimensão (i)

interna (alunos, docentes e técnico-administrativos) quanto (ii) externa (sociedade civil organizada); a segunda perspectiva refere-se às (iii) oportunidades de participação asseguradas na realização de eventos e espaços para discussão.

QUADRO 1 – MODELO DE ANÁLISE

CATEGORIA	DIMENSÃO	INDICADOR
AUTONOMIA Como avalia?	INTELLECTUAL	Compreensão sobre autonomia
		Concepção sobre avaliação
		Capacitação do SINAES
		Elaboração de conceitos/críticas
	TÉCNICA	Exercício de função/cargo
		Experiência com avaliação
		Exercício na gestão em concomitância
		Elaboração de documentos/atividades
	ADMINISTRATIVA	Autonomia da CPA
		Aprovação dos documentos
		Escolha do coordenador e representantes
		Duração do mandato
GLOBALIDADE O que avalia?	MODALIDADE	Abrangência da CPA
		Inclusão de todos os cursos
		Inclusão dos campi
	DIMENSÕES DO SINAES	Compreensão sobre globalidade
		Alcance das dimensões
		Análise dos documentos institucionais
PARTICIPAÇÃO Quem avalia?	INTERNA	Compreensão sobre participação
		Atuação dos segmentos internos
		Resposta dos segmentos no processo
		Representação da CPA
		Colaboração nos documentos
	EXTERNA	Atuação da sociedade civil
		Representação na CPA
		Colaboração nos documentos/eventos
	EVENTO/ ESPAÇO	Atividades de sensibilização
		Atividades de divulgação
		Ocorrência em outros <i>campi</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

A opção pelo olhar transversal entre as categorias, eixos e componentes da avaliação permite flexibilizar o Modelo de Análise, facilitando a percepção de cada uma das categorias nas diversas etapas do processo avaliativo, tomadas ou não em sequência. Por outro lado, permite compreender cada um dos componentes da autoavaliação nas diversas categorias, por exemplo, a CPA é analisada

especificamente sobre o exercício da sua autonomia, mas, também o Modelo permite analisar sobre as formas de representação nas dimensões interna e externa da participação; e a sua abrangência na dimensão modalidade que corresponde à categoria globalidade. De modo similar os documentos e as atividades do processo avaliativo são também compreendidos em mais de uma das categorias propostas.

Finda a construção do Modelo de Análise, dá-se sequência ao percurso metodológico da pesquisa no próximo capítulo.

6 TRILHA DA PESQUISA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

Ao realizar sua opção metodológica o pesquisador deve ter em mente que a pesquisa é relacional. O objeto de estudo deve estar contextualizado, sendo concernente a determinada perspectiva e historicidade. Assim, o pesquisador permanece atento às mudanças e compreende que a análise não tem um fim em si mesmo, ao contrário, parte da relação entre pesquisador e objeto, aliada à teoria e às interações entre objeto, sujeitos da pesquisa e contexto. Dito de outra forma, é o problema da pesquisa, as características do objeto de estudo e sua relação com o contexto, somados à fundamentação teórica, que vão direcionar o percurso metodológico e os instrumentos a serem utilizados.

Considerando a importância das experiências ocorridas nos CEFETs, ao mesmo tempo em que apresentam elementos comuns, são únicas, visto que cada uma apresenta especificidades, sua cultura organizacional peculiar; reafirma-se que a razão de ser desta pesquisa é saber como ocorreu a implementação da autoavaliação institucional no âmbito dessas Instituições, com foco nos aspectos já declarados – autonomia, globalidade e participação – os quais se constituem nas categorias teóricas da presente pesquisa.

A proposta assumiu o percurso metodológico como uma trilha e não um trilho, quer dizer, propôs-se um caminho dinâmico com possibilidades de interação com objeto e desenho da pesquisa, caracterizada pela construção de estratégias adaptáveis e sujeitas às mudanças no decurso, em decorrência dos imprevistos e impossibilidades enfrentadas, as quais são destacadas ao longo da escrita. A implicação constituiu-se, por si só, em um grande desafio e ao mesmo tempo uma grande oportunidade de aclarar com o aporte teórico as questões práticas.

Requeru, portanto, uma combinação de procedimentos que favoreceram a análise de dados para compreensão do objeto, tendo em vista o campo empírico da pesquisa. Assim este capítulo divide-se em sete seções que traduzem o caminho percorrido, incluindo as implicações da autora.

6.1 IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA

Nessa perspectiva, importam as considerações sobre o pesquisador e a relação que ele estabelece nas pesquisas de cunho qualitativo. Portanto, faz-se bastante oportuno relembrar as implicações da pesquisadora, vez que participa da CPA, responsável pela coordenação do processo de avaliação institucional no CEFET-BA desde a implantação do SINAES, em 2004.

O exercício necessário é usar a experiência para apoiar a análise, mas manter um olhar de observador-participante buscando o contraste, a singularidade naquilo que lhe parece familiar; distanciar-se do objeto, o suficiente para ver o todo e também como as partes se relacionam, isto é, a totalidade. A tentativa é de minimizar o olhar contaminado, no entanto ilude-se de que se afasta desse modo a subjetividade, ledo engano; as opções pelo método, instrumentos e roteiro são intencionais e carregados de escolhas que refletem as opções teórico-metodológicas do pesquisador, refutando qualquer afirmação de neutralidade. Assim, encontra-se a pesquisadora no processo de lidar com o objeto, sendo mentora e cúmplice desta construção.

Apesar de ter formado suas próprias impressões a respeito do que testemunha no processo avaliativo institucional e irrequieta por saber qual a prática das demais IES que compõem a Rede Federal, a pesquisadora indagou-se: como as outras comissões vêm conduzindo o processo de avaliação interna em relação aos pressupostos teorizados pelo SINAES? Entende-se que a visão do conjunto e as experiências dessas instituições enriquecerão a análise sobre a implementação da autoavaliação em outras instituições no Sistema Federal de Ensino.

6.2 DELINEANDO O CAMINHO

O caminho trilhado foi norteado pela problemática e objetivos da pesquisa. Assim, a metodologia assumiu como estratégia de coleta o levantamento exploratório com todos os CEFETs e como estratégia de análise optou-se por uma

abordagem predominantemente qualitativa. A pesquisa de campo ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e documental, não desprezando os dados quantitativos que emergiram dessa coleta de dados.

A opção pela análise dos dados recai no coletivo de instituições, quer dizer se pretende analisar o processo de autoavaliação representativo dos CEFETs da Rede Federal, cuja similaridade entre si e diversidade no SFE como um todo é o que dá relevância e desperta interesse na pesquisa. Dessa forma, se pretende estudar conjuntamente cada IES pesquisada para investigar o objeto pretendido. As instituições individualmente se incluem no conjunto estudado – as IES da Rede Federal – podendo ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum ou dissonante. Acredita-se que assim, o estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre a prática da avaliação na Rede Federal.

A combinação de dados quantitativos, com os oriundos de metodologias qualitativas enriquece a compreensão do objeto. Em consonância com Gatti (2006), as abordagens qualitativas e quantitativas não são totalmente dissociadas, já que ambas demonstram potencialidades e limitações no seu uso. Reforça a autora que o emprego de métodos quantitativos, precisa levar em consideração as medidas e seu alcance, além de não esquecer que a boa análise depende de boas perguntas feitas pelo pesquisador – da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema – que guiam as análises e interpretações. Essa visão não é consenso, mas congrega outros autores, que também defendem esta complementaridade como Minayo (2004, p. 22) para quem os “dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário se complementam” e Vieira (2007, p.14) que afirma ser falsa a dicotomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa até pela dificuldade em tipificar o método “uma vez que informações qualitativas podem ser contadas e informações quantitativas podem ser interpretadas”.

Não obstante ser implícita, a necessidade do estudo bibliográfico, tanto para fundamentar os construtos teóricos como etapa preliminar à realização da pesquisa, cumpre destacar a importância de consultar a literatura especializada para compreender melhor a temática e o objeto da pesquisa. Nessa fase da pesquisa foram realizadas leituras para favorecer a compreensão dos conceitos-chave inerentes à pesquisa, como o próprio conceito de Avaliação Institucional e das categorias teóricas; do Sistema Federal de Educação e da Rede Federal,

instituições que a integram, cujas transformações e finalidades fortalecem a importância e sistematização da avaliação, bem como para subsidiar a elaboração do Modelo de Análise. A análise documental contemplou ainda outros documentos que são elencados na seção que trata das fontes de pesquisa.

6.3 MODELO OPERACIONAL

De modo geral, todas as informações são importantes, mas cabe ao pesquisador destacar as consideradas centrais que ajudam a compreender o objeto e responder às questões de pesquisa. A definição das Categorias e do Modelo de Análise, apresentada no Capítulo 5, é primordial e tem a função de direcionar o foco para o que se pretende pesquisar; portanto, a construção do modelo se confirma como decisivo e de maior desafio nesta pesquisa e também uma de suas contribuições relevantes.

A literatura disponibiliza os modelos de elaboração, mas como indicam Laville e Dionne (1999) o mais importante é preservar algumas qualidades das categorias que proporcionam significância à análise, a exemplo da pertinência dos conteúdos e precisão para classificá-los. Ainda assim, tais indicações parecem abstratas, já que são a base teórica, o problema e os dados coletados que dão forma e vida às informações. É o esforço do pesquisador na escolha e interpretação desses dados que dará consistência à análise.

De tal modo, os aspectos concernentes à avaliação institucional e ao SINAES, destacadamente as categorias teóricas – autonomia, globalidade e participação – subsidiaram a elaboração do Modelo de Análise e, conseqüentemente, a elaboração do instrumento e a discussão dos resultados. O Modelo Operacional apresentado no Quadro 2 reflete esta interrelação entre os construtos teóricos das categorias de análise e os indicadores que refletem os dados oriundos da entrevista e da análise documental, de forma que se possam estabelecer relações entre o objeto da pesquisa, as respostas dos sujeitos e as anotações proeminentes dos documentos.

Quadro 2 – MODELO OPERACIONAL

CATEGORIA	DIMENSÃO	INDICADORES	FONTE	QUESTÃO
AUTONOMIA Como avalia?	INTELECTUAL	Compreensão sobre autonomia	E	21
		Concepção sobre avaliação	E	17 a 20
		Capacitação do SINAES	E	7
		Elaboração de conceitos/críticas	E	8
	TÉCNICA	Exercício de função/cargo	E	6
		Experiência com avaliação	E	9, 10
		Exercício na gestão em concomitância	E	14, 15
		Elaboração de documentos/atividades	P/R /E	36, 40
	ADMINISTRATIVA	Autonomia da CPA	P/R/ E	27
		Aprovação dos documentos	E	32,33 e 39
		Escolha do coordenador e representantes	R/E	11, 12 e 16
		Duração do mandato	R/E	13 e 16
GLOBALIDADE O que avalia?	MODALIDADE	Abrangência da CPA	R/E	16 e 31
		Inclusão de todos os cursos	P/ E	35
		Inclusão dos campi	P/ E	24
	DIMENSÕES DO SINAES	Compreensão sobre globalidade	E	22
		Alcance das dimensões	P/E	33 e 34
		Análise dos documentos institucionais	P/E	37 e 38
PARTICIPAÇÃO Quem avalia?	INTERNA	Compreensão sobre participação	E	23
		Atuação dos segmentos internos	P/ E	26 e 35
		Resposta dos segmentos no processo	P/ E	30
		Representação da CPA	R/E	29 e 30
		Colaboração nos documentos	E	32, 33 e 39
	EXTERNA	Atuação da sociedade civil	E	26 e 39
		Representação na CPA	R/E	28 e 30
		Colaboração nos documentos/eventos	E	32, 33 e 40
	EVENTO/ ESPAÇO	Atividades de sensibilização	P/ E	36
		Atividades de divulgação	P/E	40
Ocorrência em outros <i>campi</i>		P/ E	25	

Legenda : Projeto da Autoavaliação Institucional(P); Regimento da CPA(R); Entrevistas (E)

Fonte: Elaborada pela autora

Dispostos na primeira coluna do quadro, é resgatada do aporte teórico a relação dos pressupostos destacados no SINAES com os eixos estruturais da avaliação (Figura 4). A segunda coluna esboça as dimensões de análise para cada uma das categorias; cada um dos indicadores que emergem das dimensões estabelecidas no Modelo de Análise é vinculado às respectivas fontes de pesquisa e questões da entrevista (Apêndice B).

6.4 UNIVERSO E FONTES DA PESQUISA

O levantamento inicial, de caráter exploratório, pretendeu abordar todo o universo que correspondesse ao perfil delineado para o campo empírico da pesquisa, isto é, aquelas Instituições que se configuravam como CEFETS, integram a Rede Federal de Educação Tecnológica e participam do SINAES, desde 2004 e que, portanto, realizaram pelo menos uma autoavaliação posterior a vigência do Sistema de Avaliação.

A pesquisa adotou como estratégia de coleta o levantamento de dados com todas essas instituições que integram a Rede Federal e estão inseridas no SINAES, totalizando 33 instituições, das quais 32 configuravam-se como CEFETs, à época, e uma Universidade Tecnológica, localizadas em todas as regiões do Brasil, conforme Figura 6. Cabe ressaltar que se mantém a inclusão da UTFPR tanto por ser uma instituição que integra a Rede Federal como por ter sido oriunda da transformação de um CEFET, possuindo características similares às demais Instituições pesquisadas.

Os sujeitos da pesquisa foram os 33 Coordenadores das CPAs de cada uma dessas instituições, que por meio de entrevista responderiam, dentre outros aspectos, sobre a constituição da comissão de avaliação e as práticas adotadas para conduzir o processo de autoavaliação institucional segundo o SINAES. No caso específico do CEFET-BA a entrevista foi realizada com a Coordenadora da CPA no período de 2004 a 2007, considerando que a coordenação atual da CPA é exercida pela pesquisadora/autora.

As fontes de informações agregam, ainda, a legislação e os documentos pertinentes ao SINAES; a legislação da Rede Federal; o Censo da Educação Superior 2008; e os documentos institucionais constitutivos do processo autoavaliativo, aqui destacados: os projetos institucionais de autoavaliação e os regimentos das CPAs.

6.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para interagir com o campo empírico foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada a fim de se obter um resultado uniforme para elaborar a matriz de análise. Outro motivo foi a possibilidade de comparações entre as instituições que compõem o conjunto pesquisado, ainda que se perdesse a oportunidade de saber como é que os próprios sujeitos estruturam os tópicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A metodologia enseja, também, a análise de documentos para complementar o panorama objetivado na pesquisa.

Considera-se a entrevista uma das principais técnicas de trabalho nas pesquisas do tipo qualitativas e de estudo de caso, ainda que seja uma das técnicas mais dispendiosas em relação ao tempo de realização, como confirmam Ludke e André (1986). Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas por telefone, tendo em vista a localização das instituições que compõem o universo da pesquisa estar distribuída por todo o território brasileiro.

A relação que se pretendeu criar com o entrevistado foi de interação, com uma atmosfera de influência recíproca entre o entrevistador e o respondente, como proposto por Lüdke, André (1986), que apontam como grande vantagem da

entrevista sobre outras técnicas a possibilidade de captação imediata da informação desejada, já que permite correções, esclarecimentos no decurso da ação. Na expressão das autoras é preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista, segundo uma ordem lógica dos assuntos, do mais simples ao mais complexo, quando tratar-se de uma sequência de assuntos que compõem a prática institucional dos entrevistados, não lhes sendo estranha a problemática e sobre a qual discorrerão com facilidade.

Na construção do instrumento atentou-se para elaborar questões que permitissem ao respondente maior liberdade na constituição das respostas, não se limitando a confirmação de perguntas. Tanto assim que, antes de perguntar sobre como ocorreu o processo, buscou-se saber a compreensão do entrevistado sobre as categorias teóricas estabelecidas para análise, quais sejam: autonomia, globalidade e participação. Comungando a compreensão de Bogdan e Biklen (1994, p. 135) de que a entrevista tem como utilidade “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, nesse caso aspectos da prática de avaliação.

Assim, a primeira parte do instrumento foi dedicada a conhecer quem são as pessoas que coordenam as CPAs das instituições pesquisadas, traçando o perfil do coordenador e sua forma de inserção na comissão. Esta parte visava, ainda, criar um clima de cordialidade e confiança com a identificação do respondente, precedida da apresentação do pesquisador. Em seguida pretendeu-se obter informações sobre os demais sujeitos que compõem a comissão, caracterizando-a enquanto forma de constituição e de representações. A terceira parte pretendeu desvelar a compreensão do entrevistado sobre a avaliação institucional, as categorias de análise propostas e aspectos relevantes no processo, como a própria representação por segmentos na formação da comissão, deixando-o livre para expressar os aspectos que julga como prós e contras num processo de autoavaliação para, só no final, solicitar o relato de como ocorreu o processo de autoavaliação no âmbito da instituição em seus diversos *campi*, quando for o caso, de modo que fosse possível fazer as relações pertinentes a cada categoria.

Para conduzir o relato sobre a autoavaliação elaborou-se o roteiro de modo similar aos passos do processo da autoavaliação sugerido nas Orientações Gerais da CONAES (BRASIL; 2004b) de modo a permitir ao entrevistado recordar e

facilitar a compreensão dos aspectos que lhes eram comuns. A organização desta parte do roteiro consiste de três etapas, descritas na seção que tratou do Modelo de Análise, a saber: (i) preparação; (ii) desenvolvimento; e (iii) consolidação.

A construção e validação do instrumento foi objeto da disciplina Trabalho Individual Orientado (TIO), atividade curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação. A etapa de validação contou ainda com a análise pelo Professor Orientador e um Professor Especialista em Avaliação. A realização do pré-teste do instrumento ocorreu, presencialmente, no CEFET-BA e CEFET-ES¹⁷. O roteiro da entrevista semiestruturada pode ser encontrado no Apêndice B.

6.6 ANÁLISE DOCUMENTAL

A etapa seguinte da pesquisa de campo envolveu a análise dos documentos institucionais concernentes à autoavaliação das IES. Diante do volume de dados previsto, nesta etapa se propôs que a escolha das IES, dentre aquelas respondentes da etapa anterior, fosse definida por “amostragem por acessibilidade ou conveniência” (GIL, 1999, p. 104) a qual privilegia a acessibilidade, aos referidos documentos. Apesar da fragilidade e críticas inerentes às amostras do tipo não-probabilística que não permitem cálculo do erro (GIL, 1999; LAVILLE, 1999), entende-se que este esforço não prejudicará a análise, visto que esta etapa complementa os dados oriundos das entrevistas, cerne da pesquisa. Vale esclarecer que esta etapa tem por objetivo ampliar a validade e confiança da pesquisa, referenciada na análise das respostas das entrevistas que reverberam nos documentos emanados do processo avaliativo.

Com o projeto de autoavaliação e regimento das comissões, busca-se identificar traços da implementação do SINAES que desvelem: a concepção da IES em relação à avaliação institucional; a autonomia das CPAs; a abrangência do processo avaliativo; e os espaços de participação da comunidade acadêmica tanto

¹⁷ O TIO foi orientado pelo Prof. Dr. Robert E. Verhine; O instrumento foi validado pelo Especialista em Avaliação Prof. Dr. Jose Albertino C. Lordêllo; o pré-teste contou com a colaboração de Maria Aparecida da Silva Modesto e Moramey Regattieri, membros das CPAs dos CEFET-BA e CEFET-ES, respectivamente.

na pesquisa avaliativa, quanto na construção dos documentos e indicadores. Dito isto, esta análise tem a perspectiva de corroborar as falas dos coordenadores e complementá-las com vistas a contribuir na completitude do processo.

6.7 PASSOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

De posse do objeto, do instrumento validado, definido o universo e sujeitos da pesquisa, sabe-se o que, onde e com quem procurar as informações. Encerrada a etapa da construção teórica, do planejamento metodológico, a próxima etapa foi a pesquisa em campo, propriamente dita, com percalços e desafios contornados no percurso

6.7.1 OS DESAFIOS DOS PRIMEIROS PASSOS

A opção por entrevistar os coordenadores das CPAs de diversas instituições em diferentes localidades do Brasil trouxe alguns desafios de ordem técnica e econômica para sua realização. Alguns destes foram superados mais facilmente.

A obtenção do registro das entrevistas foi o fator técnico mais difícil de equacionar, o que ocasionou atraso no cronograma. As primeiras alternativas para gravar as conversas telefônicas mostraram-se bastante dispendiosas e de difícil acesso. Outras formas que teriam ótima relação custo-benefício, a exemplo do *skype*, demandavam solicitar ao entrevistado um local com computador, acesso a internet e inscrição prévia nesse programa e, ainda assim, não havia garantia total de sucesso já que o software para gravação estava em fase de validação. Depois de várias pesquisas, foi com o auxílio de um estagiário da Rádio IFBA que o imbróglio foi resolvido. Com a indicação dele foi possível adquirir um aparelho que, acoplado ao telefone e computador, permitiu a gravação em tempo real, com auxílio de um *software* específico – *Sony Sound Forge 8.0*.

Em consonância com a política de incentivo ao desenvolvimento da pesquisa institucional e considerando ser a temática de interesse da instituição e da própria Rede Federal foi autorizada a realização das ligações telefônicas originadas na própria instituição da pesquisadora.

Estabelecer o contato com os sujeitos de pesquisa fez-se outro desafio da caminhada. A etapa de efetivação das entrevistas foi precedida de pesquisas nos *sites* institucionais com o propósito de identificar nome e telefone dos respectivos coordenadores das CPAs. Tarefa esta, sem muito êxito já que nem todas as IES pesquisadas dispõem de tais informações nas suas páginas institucionais na *web*.

A alternativa consistiu em telefonar para o Gabinete da Reitoria das instituições em busca da referida informação, o que revelou um viés da pesquisa, ao se constatar que em algumas instituições não se tem conhecimento sobre a comissão de avaliação institucional e, por consequência, quem a coordena. Por vezes o contato foi repassado para o Pesquisador Institucional ou outras coordenações de avaliação, a exemplo da coordenação de seleção de alunos e da coordenação da avaliação de desempenho de servidores. Tal confusão conduziu inclusive à realização de uma entrevista com servidora que se identificava como coordenadora da CPA, quando na verdade sua atuação correspondia à avaliação para fins de progressão dos servidores, conhecida como CPPTA¹⁸. Para evitar outros equívocos, tal ocorrência passou a ser monitorada, especialmente quando repassavam a ligação para o setor de Recursos Humanos.

Um fator bastante relevante, que dificultou ou impediu a identificação do coordenador e até mesmo a realização das entrevistas, foi a recente transformação da maioria das instituições em IFs, conforme explicitado no Capítulo 4. Com a nova estrutura, ainda em fase de implantação, algumas CPAs estão desativadas; antigos coordenadores foram nomeados para cargos de alto escalão (Reitores, Pró-Reitores, Diretores de *Campus*); houve remanejamentos de pessoal com redistribuição do coordenador para outra instituição; junção de duas instituições formando um único instituto, com a co-existência de duas comissões, dentre outros. Soma-se a tudo isso, a dificuldade de contato quando os coordenadores são docentes e não exercem nenhuma outra função de coordenação ou chefia, casos

¹⁸ A semelhança entre as siglas CPA e CPPTA gerou a confusão, a última significa Comissão Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo, responsável pela avaliação e progressão dos servidores técnico-administrativos.

que exigiram persistência para encontrar o docente ou no departamento de lotação ou na sala dos professores, isto é, em horário fora de sala de aula. Em alguns desses casos o agendamento não foi possível.

Houve impedimentos de alguns indivíduos que; mesmo tendo agendado a entrevista, não concretizaram a sua realização, ao tempo em que expressaram o desejo de receber e responder o roteiro por e-mail. Pedido que não se pôde atender, visto que esta aplicação prescindia da interação entre entrevistador e sujeito da pesquisa; ademais o envio adiantaria o conhecimento do roteiro de entrevista na íntegra, o que poderia induzir a elaboração de respostas previamente construídas.

De algum modo, ao se fazer a escolha por abordar toda a população, se previam-se dificuldades no cumprimento da pesquisa de campo de forma integral, isto é, obter respostas de todo o universo pesquisado. Ao transcorrer os primeiros contatos, apontaram-se alguns insucessos; algumas vezes o contato se tornou exaustivo e sem resposta efetiva. Assim, fez-se necessário estabelecer alguns parâmetros para que cada uma das instituições continuasse a fazer parte do campo empírico, tendo em vista os recursos limitados da pesquisa, especialmente o cronograma a ser cumprido. Igualmente, privilegiaram-se as instituições que pudessem representar a regionalidade brasileira, dessa forma o esforço empreendido deu-se para que todas as regiões tivessem pelo menos uma instituição pesquisada. Outro fator a ser administrado pretendeu garantir a diversidade da organização acadêmico-administrativa, ou seja, contemplar na pesquisa a diversidade da Rede, pesquisando instituições oriundas das escolas técnicas, agrotécnicas, cefets ou 'cefetões'¹⁹ e o caso singular da universidade tecnológica. Guardadas as regras aqui estabelecidas, quando o número de tentativas ou de contato excedia seis tentativas ou o número de agendamento de entrevistas extrapolava três marcações sem sucesso, a instituição era excluída da pesquisa.

Cabe ressaltar duas notas importantes: a primeira refere-se ao fato de que os contatos, também foram estabelecidos por *e-mail*; a segunda de que nem sempre o contato ocorreu diretamente com o coordenador, mas com servidores do mesmo setor ou que trabalham diretamente com ele, sendo necessário deixar recados.

¹⁹ Apelido dos primeiros CEFETs (PR, RJ, MG, MA e BA) porque serem os maiores da Rede, com oferta de cursos superiores e pós-graduação.

A despeito de o mapeamento inicial ter previsto o contato com todos os CEFETS, na prática isso não foi possível, sendo realizadas 16 entrevistas. As razões mais frequentes para que não se realizassem todas as entrevistas foram: número de tentativas de contato excedido ao limite estabelecido; excedido número de agendamentos; dificuldade de localizar o coordenador da CPA na IES, coordenador em afastamento ou redistribuído e coordenador sem agenda para a entrevista.

6.7.2 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas por telefone, considerando as limitações de tempo e recursos, em virtude da localização de cada um dos CEFETs. Ainda assim, foi possível realizar visitas ao CEFET-PB e CEFET-ES com encontro previamente agendado com os respectivos coordenadores das CPAs, com o objetivo de sensibilizá-los para a pesquisa e conversar sobre os desafios e oportunidades na implementação do processo de avaliação interna. Na oportunidade foram coletados exemplares e arquivos digitais correspondentes aos documentos institucionais que constituem o processo avaliativo.

Gil (1999, p.122) considera que se constitui vantagem da entrevista por telefone a possibilidade de agenda prévia, todavia a maior desvantagem é a impossibilidade de descrever as características do entrevistado. A despeito de não ser possível atentar para os gestos, expressões ou sinais não verbais, por vezes foi perceptível a entonação, hesitação e ritmos da oralidade, os quais forneceram pistas para uma validação do que foi efetivamente dito. Esta inferência permitiu perceber, por exemplo, que os sujeitos que detinham o conhecimento ou experiências anteriores sobre a temática discorriam mais facilmente sobre o assunto, sem hesitar, perante as perguntas formuladas.

O procedimento adotado para realização das entrevistas buscou respeitar o entrevistado com a marcação da agenda prévia, cumprida na conveniência do melhor horário e dia para ele. Tanto quanto possível, buscou-se ainda criar um clima de confiança para que o respondente se sentisse à vontade para expressar-se livremente. Para tanto, foi garantido o sigilo e anonimato em relação à identificação

do entrevistado e, conseqüentemente à instituição pesquisada, razão pela qual se usam os nomes fictícios para cada uma delas.

Previamente, foram também informados os objetivos da pesquisa, bem como a possibilidade de uso total ou parcial dos dados para elaboração da dissertação e outras publicações acadêmicas ou científicas, para o que se solicitou expressamente a autorização para gravação da entrevista.

Não obstante autores como Lüdke e André (1986) afirmarem que a gravação pode deixar o respondente pouco a vontade, alguns fatores parecem ter contribuído para a ocorrência de uma conversa colaborativa, com muita naturalidade, não parecendo haver constrangimento neste aspecto, dentre eles: o fato de a entrevista ser realizada por telefone, não era visível a gravação; ter origem em uma Instituição similar; e do assunto ser conhecido, sobretudo de interesse dos sujeitos da pesquisa.

Finalmente, efetivou-se a entrevista com 16 coordenadores, cujas instituições estão destacadas na Figura 7, sendo, portanto preservada a representatividade do estudo de caso coletivo proposto.

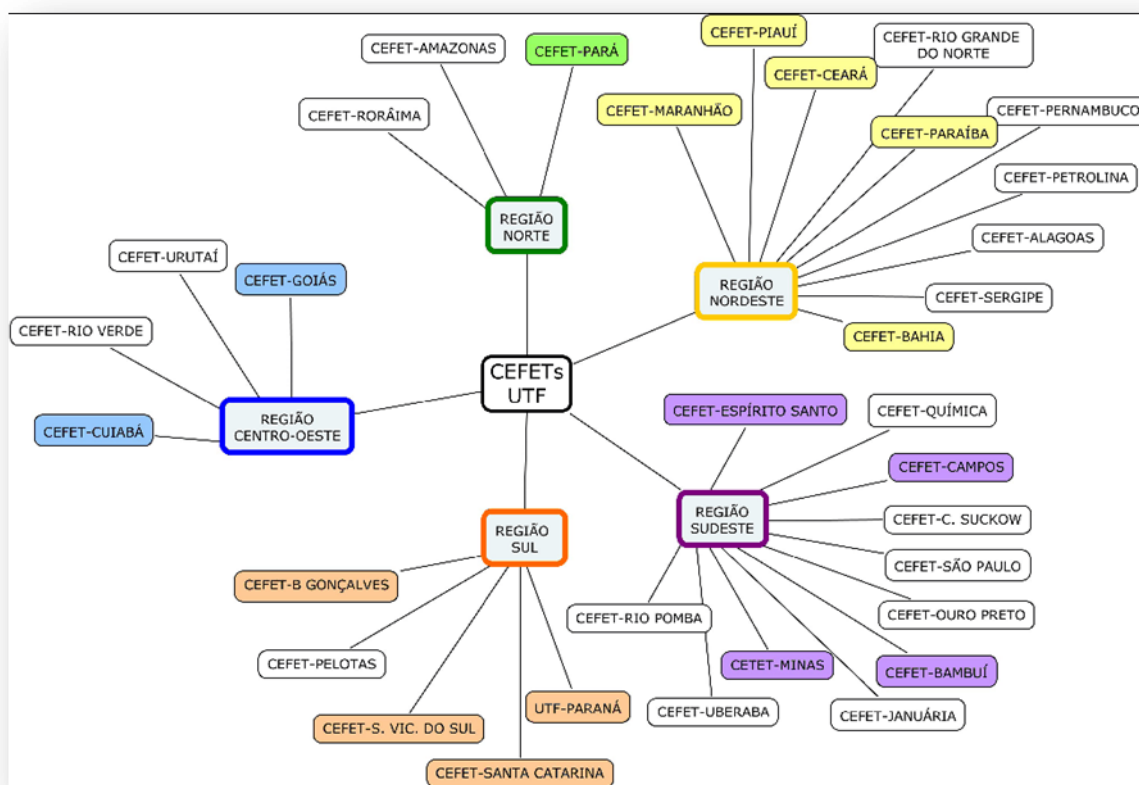


FIGURA 7 - INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Fonte: Elaborada pela autora

Com objetivo de proteger a identificação dos entrevistados e das instituições, de forma a garantir o sigilo acordado com os entrevistados, adotam-se nomes fictícios para cada uma das instituições que são nesta dissertação denominados de CEFETs, inclusive a UTFPR: Água, Água-Marinha, Âmbar, Ametista, Diamante, Esmeralda, Jade, Ônix, Opala, Perola, Quartzo, Rubi, Safira, Topázio, Turmalina e Turquesa.

Vale lembrar que outro aspecto, inicialmente julgado como negativo, referia-se ao tempo estimado para realizar cada entrevista, o que poderia causar certo desconforto ao entrevistado, entretanto, isto não se confirmou. As entrevistas realizadas tiveram duração média de 40 minutos e não houve nenhum tipo de reclamação a esse respeito, exceto por uma pessoa que se mostrou apressada em terminar a entrevista por conta da agenda de atividades. A maioria dos coordenadores demonstrara boa vontade e solicitude em participar; alguns deles, encerradas as entrevistas expressaram interesse em conhecer o trabalho final, ao tempo em que sugeriram a realização de um encontro entre representantes das CPAs dos CEFETs.

Realizadas as entrevistas, outro desafio, como constata Ludke, André (1986, p 37), deveu-se às transcrições na íntegra em programa de processador de texto. Para esta atividade foi necessário o auxílio de colaboradoras que ouviram as gravações e digitaram o conteúdo usando o roteiro da entrevista elaborado em processador de textos. Com este material, foi possível recuperar o momento da entrevista realizando uma primeira leitura e ouvindo a gravação ao mesmo tempo.

Na expectativa de facilitar a atividade da consolidação das informações, sem o auxílio de programas específicos, os quais são de alto custo, adotou-se a estratégia de disponibilizar o instrumento a partir de uma aplicação web, com senha de acesso. A tarefa de migração do instrumento para o meio eletrônico foi feita com o auxílio de um aluno da área de Ciência da Computação. A utilização de um meio eletrônico possibilitaria, também, maior rapidez na árdua tarefa de popular a base de dados com o grande volume dos dados captados nas entrevistas, uma vez que o *front-end* da aplicação foi hospedado em um servidor da *web*, o que permitiria a digitação ao mesmo tempo e em diferentes locais. Entretanto, os números de caracteres gerados na obtenção das entrevistas excederam o espaço determinado, impossibilitando a transferência dos dados na íntegra e a conclusão dos trabalhos nessa aplicação.

Diante deste empecilho, os dados foram organizados em programa de planilha eletrônica, de modo que o conteúdo das transcrições pôde ser consolidado e agrupado para dar uma visão de conjunto. À cada uma das questões foram associadas as respostas dos respectivos coordenadores. Na sequência se fez uma segunda leitura, onde os dados ou “pedras brutas” começaram a ser lapidados; buscou-se uma interpretação plausível que favorecesse uma compreensão das relações entre as categorias teóricas e os aspectos operacionais pertinentes ao processo de autoavaliação institucional, isto é, organizar as falas, aproximando os relatos, destacando contrastes e similaridades, identificando as compreensões, limites, desafios e possibilidades nas ações da CPA e do próprio processo da autoavaliação nas IES.

6.7.3 OS DOCUMENTOS

Finalizadas as entrevistas, o próximo passo consistiu em coletar os documentos institucionais referentes ao processo avaliativo para análise documental que complementa a abordagem qualitativa do estudo. De igual modo, procedeu-se a coleta de dados por meio de pesquisa nos *sites* institucionais. Todavia, como explicitado anteriormente, nem sempre as informações estavam disponibilizadas na página. Assim, foram enviados *e-mails* aos coordenadores das CPAs e reiterados na tentativa de obter todos os documentos estimados; além das solicitações durante as entrevistas, outras ligações foram feitas com este fim. Entre os 16 CEFETs pesquisados, foi possível acessar os documentos do processo de avaliação interna de nove instituições, totalizando 17 documentos sendo 9 regimentos e 8 projetos. Cabe justificar que os demais documentos não foram localizados nos sites institucionais, nem foram cedidos pelos coordenadores das CPAs, ainda que tenham sido solicitados por telefone e *e-mail*, e dada a garantia do sigilo.

Consciente da diversidade de apresentação dos documentos institucionais consultados, não é escopo desta pesquisa fazer uma análise depurada de cada um deles, o que seria um esforço inócuo de buscar uniformidade numa gama tão ampla de estilos na forma, conteúdo e organização das informações inerentes à construção

epistemológica de cada uma das instituições, permeada por questões próprias da cultura organizacional e do contexto de suas elaborações.

A análise dos documentos permitiu identificar informações complementares sobre a autoavaliação institucional realizada e validar as informações obtidas pelos outros instrumentos. Assim, no próximo capítulo que trata dos resultados da pesquisa são apresentados alguns excertos que expressam a análise.

7 OS ACHADOS DA PESQUISA

A implementação de programas e sistemas governamentais corroboram para o sucesso ou insucesso dos governos no que se refere ao alcance dos objetivos estabelecidos nas políticas públicas. Via de regra, a implementação diz respeito a outras esferas de poder diferentes daquelas que propõem e concebem as políticas. No caso do SINAES, a responsabilidade pela elaboração coube ao MEC por designação da CEA; a implementação tem a coordenação e supervisão sob a responsabilidade da CONAES; a operacionalização fica a cargo do INEP, mas é no interior de cada uma das IES onde se dá o curso das principais ações e se encontram outros atores responsáveis pela implementação de parte dessa política. Nesta pesquisa, o foco de análise é a autoavaliação institucional cuja condução é de responsabilidade das CPAs.

A tessitura deste capítulo tem o desafio da interlocução entre os fundamentos teóricos e práticos para responder: **como foi implementada a autoavaliação institucional nas IES que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica – os CEFETs – considerando os pressupostos de autonomia, globalidade e participação preconizados pelo SINAES?** Por isso, apresentam-se os achados da pesquisa, do que foi revelado por alguns desses atores – os Coordenadores das CPAs – e pelos documentos institucionais sobre a autoavaliação institucional – os regimentos e projetos de avaliação.

A primeira e segunda seções apresentam o perfil dos coordenadores e a caracterização da CPA, de modo que possibilite identificar as principais características, algumas das quais contribuem na discussão sobre os pressupostos do SINAES. A terceira seção expressa a concepção de avaliação dos coordenadores da CPA, quanto às finalidades, pontos positivos e negativos da autoavaliação das suas instituições; constitui-se indicador da autonomia. As seções seguintes estão organizadas para responder aos objetivos específicos que esclarecem o foco de análise em relação ao SINAES, quais sejam os pressupostos de autonomia, globalidade e participação, consoante a trilha percorrida no capítulo anterior. Dessa forma, as respectivas seções apresentam as dimensões e indicadores, conforme se apresentam nos Modelos de Análise (Quadro 1) e Modelo

Operacional (Quadro 2); a seção 7.4 visa a responder sobre o exercício da autonomia pela CPAs, como são concebidos e aprovados os documentos basilares da avaliação interna; na seção 7.5 apresentam-se um panorama da globalidade compreendida e aplicada pelas IES, indicando a abrangência e as possibilidades. Para conhecer a participação dos diversos atores nesse cenário da autoavaliação dos CEFETs discute-se na seção 7.6 tanto sobre a representação dos segmentos na própria CPA e respectiva atuação no desenvolvimento do processo quanto às oportunidades de participação geradas pela divulgação e eventos institucionais para esse fim. Finalmente a seção 7.7 apresenta uma síntese do estudo de caso coletivo dos CEFETs pesquisados.

. Pretende-se traçar construções próprias que permitam ao leitor compreender o entrelaçamento esboçado entre as construções teóricas apresentadas nos capítulos iniciais e as que insurgem da análise dos dados. A exata medida que se ambiciona alcançar é a práxis, no sentido explicitado por Aristóteles de “tratar-se daquela prática na qual o agente, o ato ou ação e o resultado são inseparáveis” (CHAUÍ, 1994, p.358). O desafio consiste em manter-se fidedigno aos construtos e ao mesmo tempo fazer escolhas e julgamentos que demonstrem a relevância e utilidade dos estudos para que dele se possam extrair pistas e, quiçá, resultados com significância para outros contextos.

7.1 PERFIL DO COORDENADOR DA CPA

O perfil do coordenador da CPA foi traçado a partir das respostas obtidas na parte A do roteiro de entrevista (Apêndice A); consta desse perfil dados sobre a formação acadêmica, categoria funcional que ocupa na IES, tempo de serviço. Ainda que alguns atributos que compõem este perfil sejam concernentes aos indicadores das dimensões representativas da categoria autonomia, conforme indica o Quadro 1 do Modelo de Análise, selecionam-se aqui as questões mais genéricas por entender que são elementos que contribuem para caracterizar o coordenador na instituição e a sua inserção no processo do SINAES.

Dos sujeitos pesquisados predominam as mulheres na ocupação do cargo de coordenação, do total de 16, 11 são do gênero feminino, isto é, cerca de 70%. Quanto à categoria funcional à qual pertencem, prevalecem a de professores com 62,5%, são 10 coordenadores docentes e 6 técnicos, conforme Gráfico 1. Todos os coordenadores têm formação acadêmica de nível superior; desses, 12 concluíram a pós-graduação, sendo 10 Mestres e 2 Doutores, ou seja, 62,5% são Mestres com como indica o Gráfico 2.

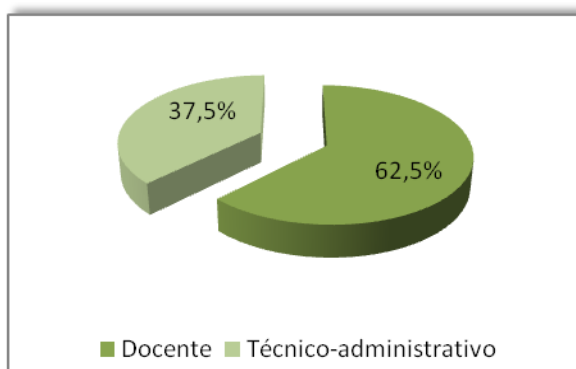


Gráfico 1 – Coordenadores por Categoria Funcional

Fonte: Elaborado pela autora

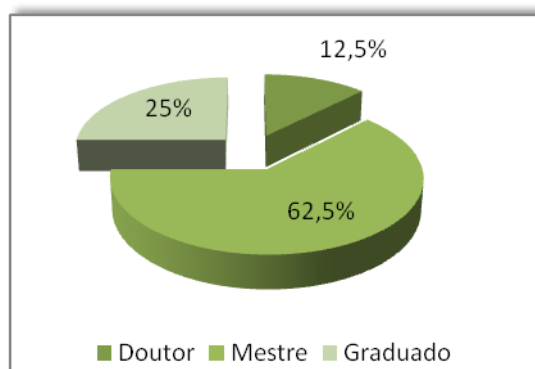


Gráfico 2 – Titulação dos Coordenadores

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os dados que representam a maioria dos pesquisados, pode-se dizer que a coordenação é exercida por representantes do segmento docente, na sua maioria do gênero feminino, com formação acadêmica em nível de Mestrado. Tais dados tencionam apenas caracterizar os coordenadores; a partir deles não se pode fazer inferências sobre o desempenho dos coordenadores.

Outros fatores que se apresentam a seguir para traçar o perfil do coordenador têm vinculação com a temática da avaliação ou o exercício de atividades na própria CPA. Em relação do tempo de serviço, contado a partir do ingresso na IES, a representação do Gráfico 3 indica que 62,5% dos coordenadores exercem suas atividades nos CEFETs por mais de 10 anos; 31,3% ingressaram depois da instituição do SINAES. Outro dado revela que aproximadamente 69% dos coordenadores acumulam a função de coordenador da CPA com o exercício de outro cargo²⁰ de coordenação ou em equipe gestora; as facilidades e dificuldades

²⁰ Para facilitar o entendimento, não se fará distinção entre os termos cargo ou função, conforme estabelece a legislação que rege o funcionalismo público. No uso coloquial o termo cargo significa ser diretor, coordenador; isto é, desempenhar uma função de direção, de coordenação, no entanto neste trabalho os termos aparecem como sinônimos.

inerentes a essa concomitância são apresentadas na seção que trata da autonomia das IES.

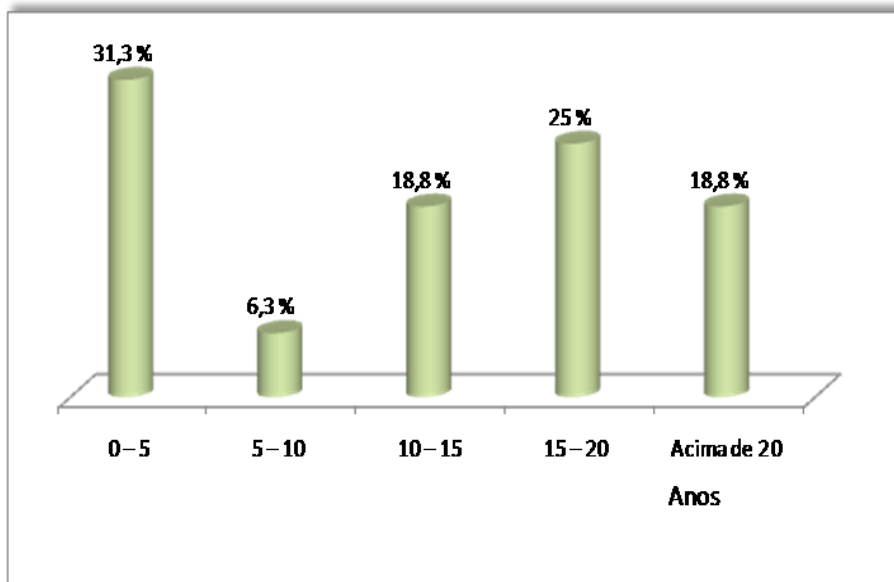


Gráfico 3 – Tempo de serviço na IES

Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 4 são apresentados, em anos, o tempo de exercício do entrevistado como coordenador e membro da CPA. Os dados revelam 11 coordenadores como membros da CPA há mais de 3 anos; no exercício da coordenação este número reduz para 8 pessoas; 6 coordenadores possuem menos de um ano na função.

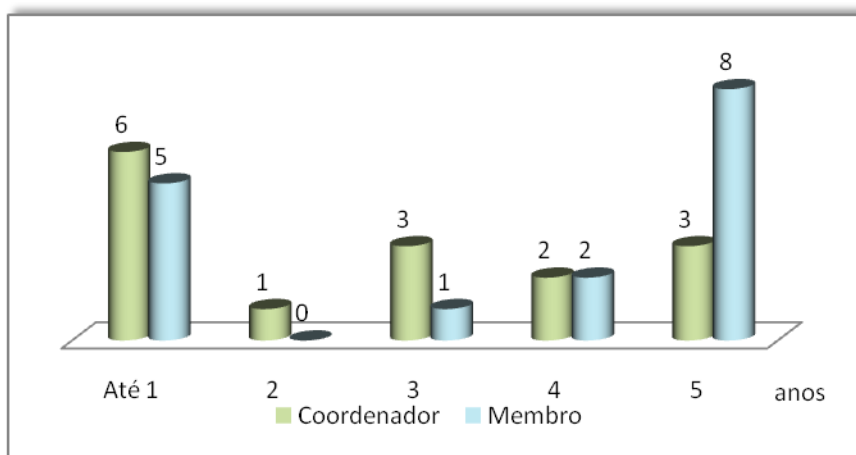


Gráfico 4 – Tempo de exercício na CPA

Fonte: Elaborado pela autora

Contabilizam-se 4 coordenadores que não participaram da capacitação promovida pelo SINAES; são 4 os que não têm experiência anterior com avaliação, no entanto, à exceção de um, todos informaram ter participado ou da capacitação do SINAES ou de outras capacitações na área. O cenário de capacitação em avaliação que demonstra que 75% dos coordenadores fizeram a capacitação do SINAES, 87,5% realizam outra capacitação; 75% dos coordenadores têm experiência anterior com avaliação, conforme demonstra o Gráfico 5.

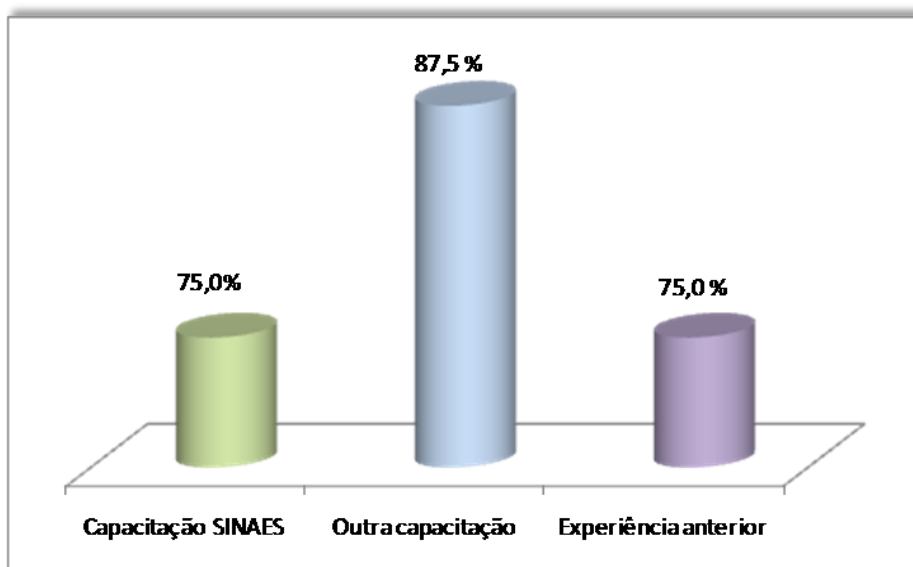


Gráfico 5 – Capacitação e Experiência em Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

No decorrer da análise dos depoimentos dos coordenadores nas seções seguintes e, também, na última seção pode-se verificar que as características aqui apresentadas contribuem na compreensão da atuação dos coordenadores na condução do processo avaliativo.

7.2 CARACTERIZAÇÃO DA CPA E APOIO INSTITUCIONAL

Esta seção apresenta os dados que caracterizam a CPA, conforme coleta especificada na parte B do roteiro de entrevista (Apêndice A); informações complementares são inseridas nesta seção para retratar as condições de trabalho,

como infraestrutura e apoio destinados aos trabalhos da comissão. A análise documental concernente aos Regimentos Internos complementa as informações obtidas nas entrevistas e foram de grande valia para complementá-los e/ou confirmá-los; em apenas um dos CEFETs a informação coletada na entrevista sobre a escolha dos representantes dos segmentos foi divergente da informação descrita no documento; e nesse caso se manteve o registro do último.

Um conjunto de atributos é elencado para caracterizar a CPA, dentre eles: a identificação dos segmentos representados, a forma de escolha desses representantes e a definição da duração do mandato na comissão. Apesar de a seção anterior tratar do perfil do coordenador, preferiu-se apresentar os dados que revelam a forma de escolha e mandato para o exercício desse cargo juntamente com os demais membros para facilitar uma possível análise comparativa. De modo similar aos aspectos apresentados anteriormente, a composição, bem como a representação da CPA constituem-se indicadores das categorias teóricas, conforme indicado no Modelo Operacional.

Para o ingresso dos entrevistados como membro da CPA predominam a indicação da direção, com 6 casos e a eleição por pares com 5; juntas correspondem a 11 escolhas. No que se refere a indicação para o cargo de coordenador predominam a eleição por pares (escolha pela comissão) ocorrida em 6 casos e a indicação da direção, ocorrida em 5, totalizando também 11 escolhas do total, 70%. As outras formas englobam o ingresso dos ocupantes de cargos ligados à educação superior (coordenadores de cursos, chefes de departamento, escolha do colegiado) conforme previsto no regimento.

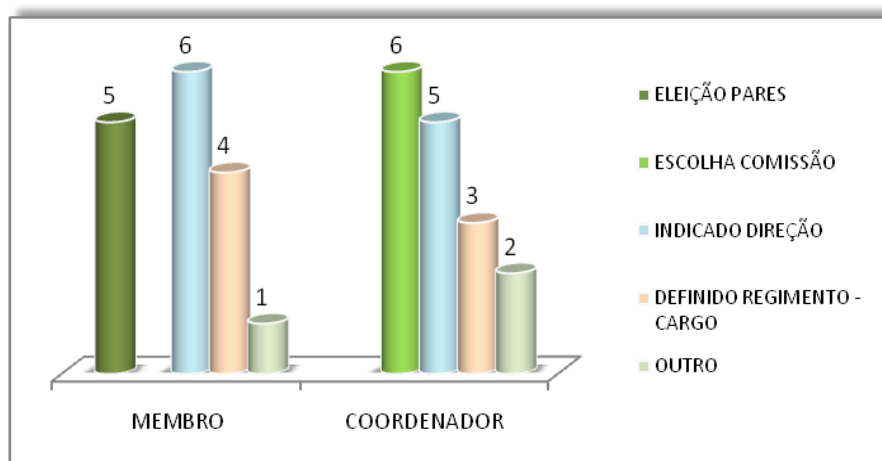


Gráfico 6 – Forma do ingresso e da escolha do coordenador na CPA

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as instituições, em cumprimento ao art. 11 da Lei nº 10.861/2004 que instituiu o SINAES, compuseram suas comissões com a representação dos segmentos na forma indicada, quer dizer, asseguram a participação dos alunos, professores, técnico-administrativos e da sociedade civil organizada, sem privilégio de maioria absoluta para quaisquer uns dos segmentos; o número total de representante varia entre 1 e 5 por segmento, logo a menor comissão constituída se apresenta com 4 membros e a maior com 20 membros. Alguns coordenadores informaram sobre a revisão do regimento para reduzirem o quantitativo de membros na composição da CPA, tendo em vista a dificuldade de operacionalização.

Como apresentado anteriormente, a singularidade das IES CEFETs reside na oferta de educação verticalizada de diversas modalidades de ensino regular, desde o ensino médio à pós-graduação; assim interessa como a representação ocorreu nesses casos. Em linhas gerais, os coordenadores opinam que os docentes e técnicos integram carreiras únicas, assim sendo atendem a todas as modalidades de ensino, informação ratificada pelo Coordenador do CEFET-Ágata quando afirma “os nossos docentes dão aula em todos os níveis”.

Alguns CEFETs têm carreiras distintas para o ensino superior e técnico; é o caso de 5 das 16 instituições pesquisadas, embora existissem carreiras diferenciadas, alguns suscitaram não haver uma nítida separação na atuação do professor, nesta ou naquela modalidade. De todo modo, a grande maioria, ou melhor, 13 das 16 instituições optaram por constituírem as suas comissões com a participação de docente e técnico que trabalham com a educação superior. O mesmo procedimento foi adotado para a representação de alunos, isto é, 13 comissões se constituem de alunos matriculados nos cursos superiores.

Integram ainda a CPA membros que representam outros campi da instituição onde há oferta da educação superior, fato ocorrido em 6 instituições; nas demais não há participação de membros de outros *campi*, como justifica Opala “até mesmo porque os cursos superiores só funcionavam na Sede”. De tal explicação comungam outros 7 coordenadores; as 3 restantes promovem a avaliação para todos os cursos ofertados, isto é, avaliam a educação superior e as demais modalidades dos cursos técnicos e médio; dessas, duas instituições constituíram comissões setoriais em todos os *campi*.

Quando perguntados sobre como os representantes haviam sido escolhidos para integrar a comissão, alguns coordenadores informaram que na primeira composição, devido ao prazo exíguo, a Direção foi quem indicou os integrantes. De fato, a Lei nº 10.861/2004 estabeleceu “o prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei” para cada IES constituir a CPA. A maioria das comissões se encontra num segundo mandato, portanto, com nova forma de composição oriunda de outras formas de escolhas; assim, apresenta-se a composição mais atual, desde que tenha conduzido o processo avaliativo. Salienta-se que outras IES têm novas formas de compor a comissão e novos regimentos estão em fase de implantação, não sendo considerado para fins desta pesquisa.

A Coordenadora do CEFET-Opala explica que a composição da comissão na sua IES está vinculada apenas ao ensino superior, assim como o SINAES; e complementa com o relato de uma reivindicação feita nos encontros presenciais sobre o sistema de avaliação:

foi uma grande briga nossa, em Brasília, porque o entendimento é que a própria lei do SINAES foi feita, construída pelo Legislativo pensando nas universidades [...] porque a gente trabalhava para várias modalidades de ensino, e porque o obedecer a lei estipulou que valeria apenas para os cursos superiores, e a mesma coisa tá acontecendo agora na instituição (CEFET-Opala).

Desse entendimento comungam outros coordenadores, como disse Âmbar “o aluno também tem representação; o SINAES é a avaliação do ensino superior do país, tá? o discente que participa é do superior”. Na Instituição Quartzo existem, além da CPA, as subcomissões com a mesma configuração de membros e a coordenadora esclarece que “a representação dos alunos é um por curso superior, pois ainda temos poucos cursos, sendo possível fazer isso”. Ainda sobre a composição da comissão, com foco na forma como é feita a escolha dos membros, Topázio esclarece sua interpretação:

No regulamento [Lei nº 10861/2004], no artigo 11, ela diz que é prerrogativa do Reitor instituí-la; a única coisa que ele recomenda é que ela [CPA] tenha autonomia, então no regulamento ele não prevê, por exemplo, que a gente faça eleições, a gente faz como práticas internas [...] pede indicação dos conselhos das áreas, no caso dos docentes nós temos o conselho de ensino que acaba respondendo por isso, no caso dos técnicos nós temos o representante da área administrativa que é de uma comissão interna e na área externa nós temos o conselho de relações empresariais e comunitárias que

também indicam e a parte do estudante é pelo DCE (CEFET-Topázio).

Os depoimentos e os regimentos revelam as diferentes formas de escolha para os representantes que integram a comissão. A escolha recai na indicação da direção, na eleição entre pares, na indicação de órgãos colegiados existentes na instituição; em alguns casos os regimentos delegam a representação para membros natos não sendo necessário o processo de escolha, é o caso de nomeação. Em alguns depoimentos os coordenadores apontam a validade de uma ou outra forma adotada, mas não se registrou uma posição de consenso nem cabe adotar uma como ideal em detrimento de outras. Há relatos de, pelo menos, três CEFETs (Ágata, Safira e Pérola) que adotam eleição por segmento sobre a insuficiência de candidatos para concorrerem às vagas de representantes.

O Gráfico 7 esboça as formas de escolhas informadas em cada um dos segmentos. Observa-se que a escolha por eleição se destaca no segmento dos alunos, houve 7 casos, isto é, 43, 7%; para a representação da sociedade civil não há possibilidade de eleição por pares, logo acontece pelas as diversas formas de indicação: da direção, do conselho ou órgão representativo da sociedade civil que interaja com a IES; os docentes e técnicos são escolhidos de modo semelhante aos coordenadores. Em Outros se alocam as representações de cargos natos previstos nos regimentos e às não informadas na entrevista formas não explicitadas na entrevista nem acessadas no regimento.

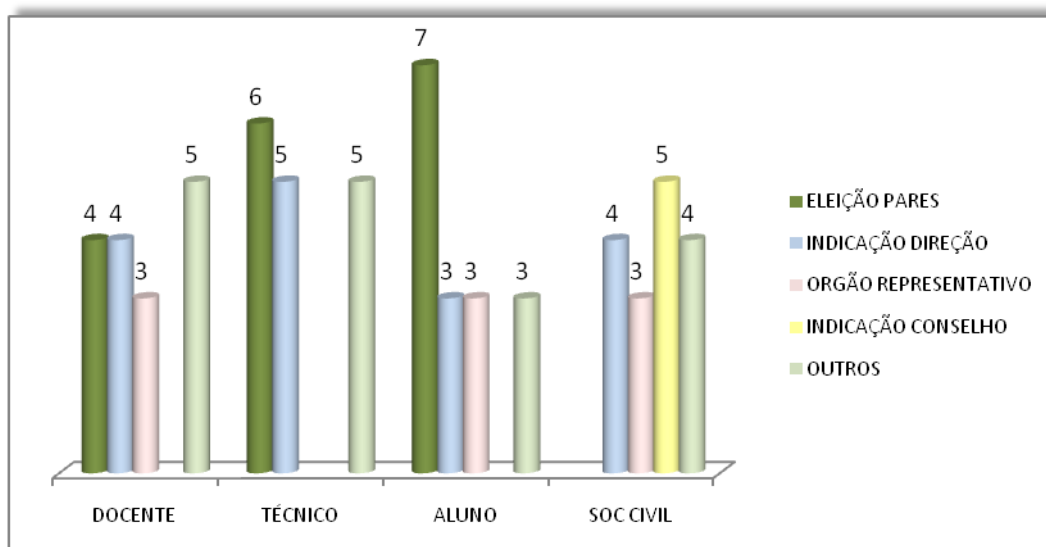


Gráfico 7 – Forma de ingresso na CPA por segmento

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à duração do mandato das representações dos membros e da própria coordenação, observa-se predominância de aproximadamente 80% de mandato por tempo determinado, os quais variam de no mínimo 1 ano e no máximo 3, conforme especificam os respectivos regimentos da CPA; há coincidência também no que se refere a condição de recondução ou prorrogação do mandato por igual período, a maioria dos regimentos prevê tal situação. Registra-se que 4 coordenadores exercem mandatos por tempo indeterminado; o mesmo ocorrendo com os mandatos dos discentes e da sociedade civil; para os segmentos de docente e técnico, o mandato indeterminado sofre pequena variação, totalizando 3 entre os 16.

Quando se discorreu sobre a análise do SINAES, na seção 3.2, alguns depoimentos de membros da CPA deixaram transparecer a dificuldade de conduzir e realizar uma atividade da magnitude da avaliação interna, ainda mais com a ocorrência em diversos *campi*. Entende-se que essas alegações estão diretamente relacionadas ao papel das CPAs e do seu reconhecimento por parte da instituição, por isso alocam-se tais informações nesta seção. Nesta pesquisa, esta preocupação veio à tona por alguns entrevistados e pôde-se observar a pertinência de alguns artigos nos Regimentos analisados, apontando a preocupação com questões relativas ao apoio institucional: alocação de pessoal e de horas de trabalho para o exercício das atividades pertinentes à própria comissão e de outras áreas técnicas; alocação de recursos materiais; infraestrutura, conforme se apresenta em alguns fragmentos a seguir:

[...] alocação de horas semanais de trabalho para o Coordenador da Comissão e de seus integrantes conforme regulamentação interna (Regimento da CPA; CEFET- Pérola);

[...] podendo solicitar a colaboração de qualquer servidor do CEFET na área competente (Regimento da CPA; CEFET- Topázio);

[...] a CPA conta com o apoio operacional e logístico [...] do colegiado de Ensino Superior e do Diretor Geral (Regimento da CPA; CEFET- Quartzito);

[...] proporcionará os meios, as condições materiais e de recursos humanos para funcionamento da CPA, assim como toda a infraestrutura administrativa necessária para este fim (Regimento da CPA; CEFET- Rubi);

[...] a instituição disponibilizará ambiente estruturado para funcionamento das atividades da comissão ((Regimento da CPA; CEFET- Jade);

Alguns depoimentos revelam entraves na condução do processo avaliativo, na opinião dos coordenadores e reforçam a necessidade de se dispor de estrutura e de reconhecimento por parte da instituição.

[...] a comissão elabora [o regimento] e submeteu ao Conselho, mas não entrou em pauta (CEFET-Ametista).

[...] para resolver as coisas e obter espaço físico, material, pessoal é tudo na responsabilidade de você correr atrás. Aqui a instituição não dá esse retorno para você. [...] trabalho manual, pegando todos esses dados, por causa da falta de tecnologia (CEFET-Diamante).

[...] diz respeito ao fato das pessoas [da CPA] estarem ligadas a outras atividades, e aí você precisa identificar alguém que possa estar mais disponível e conduzir a parte mais operacional. O grupo se reúne, encaminha, mas aí fica a dever a operacionalização daquilo que foi encaminhado, por conta de ser uma comissão e não uma coordenadoria, então, não tem um setor específico; essa é uma das desvantagens (CEFET-Jade).

[...] toda a instituição tem as suas dificuldades em termos de recursos, 'money', pessoal humano. [...] todo mundo está cheio, lotado de trabalho para ser feito e a CPA não é diferente [...] os membros da CPA tem as mesmas dificuldades, têm excesso de trabalho, não têm tempo; às vezes a Direção, o Instituto não reduz a sua carga horária como deveria e isso é um fator obstativo (CEFET-Âmbar).

Em contraponto aparece o apoio recebido e a intenção em propiciar melhores condições aos trabalhos da CPA

[...] a nossa Comissão até hoje não tem uma sala definida específica, [...] não é uma questão de má vontade no Instituto, aqui sobra boa vontade [...], então, há sim compromissos futuros para poder se atender melhor as necessidades da Comissão (CEFET-Quartzo).

São muitos os relatos que demonstram a distância entre as perspectivas do regimento e o que acontece na prática. De modo geral os coordenadores endossam a necessidade de programas específicos, *softwares* e banco de dados para apoiar os trabalhos; destacam ainda, o acúmulo de atividades por parte dos membros da CPA como dificuldade nos encaminhamentos da comissão (CEFETs Âmbar; Água-marinha; Ametista; Diamante e Safira). Podem-se confirmar as vantagens do acesso

a tecnologia como facilitador na condução dos trabalhos, assim como nos revela a coordenação do CEFET-Quartzo ao informar que “com o instrumento *on line* a gente tem uma ‘mão na roda’ porque já sai tudo tabulado, então, só é fazer a análise dos dados”, enquanto outros se queixam da dificuldade em coletar e consolidar os dados sem a colaboração da área de tecnologia da informação.

Outras tantas dificuldades e possibilidades são apresentadas pelos coordenadores ao longo das entrevistas, algumas se associam mais diretamente aos pressupostos e por esta razão são discutidos nas respectivas seções.

7.3 AVALIAÇÃO: POR QUE E PARA QUÊ?

Todos os coordenadores pesquisados foram unânimes em afirmar que a avaliação é importante para a instituição. Todavia, por quê? As respostas revelam a concepção sobre avaliação, a qual se relaciona diretamente com a pesquisa. Saber o que pensam os coordenadores sobre esta temática constitui-se em um indicador da autonomia, portanto fornece pistas da postura a ser adotada pela comissão na condução do processo avaliativo. Dada a importância da temática avaliação no âmbito da instituição e do SINAES, revela-se como fundamental expor mais detalhadamente esta concepção, razão pela qual se organiza esta seção.

Em sendo as comissões também responsáveis pela elaboração dos projetos de avaliação das suas IES, ter as definições claras do que se pretende para avaliação da IES e para o SINAES faz-se imprescindível. Ao planejar como será a condução da avaliação importam a flexibilidade necessária nessa condução e “a compreensão clara da finalidade e do papel da avaliação” por parte do avaliador, já que “a clareza conceitual é essencial para qualquer plano de avaliação que se preze” (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 374).

As compreensões sobre avaliação explicitadas pelos coordenadores ao responderem sobre a importância e finalidade da avaliação avançam de uma visão restrita de diagnóstico da instituição para uma concepção transformadora que se configuram em mudanças institucionais, bem como uma preocupação com a qualidade do ensino ofertada e o fim social da avaliação.

No princípio, ela [avaliação] acima de tudo é um diagnóstico de gestão [...] mas o resultado dessa gestão sempre tem uma questão de qualidade que vai para sociedade, um melhor aproveitamento, em todos os aspectos, tanto social quanto econômico (CEFET- Topázio).

Avaliação como promoção de mudança. Só a avaliação, pela avaliação, não resolve nada. Serve para alimentar o planejamento e também na questão da qualidade da oferta aos alunos. [...] isso provocaria ou deveria provocar hipoteticamente uma mudança porque você não vai avaliar, mostrar os pontos positivos e negativos, [...] e não gerar mudança (CEFET- Opala).

Ela [avaliação] aponta para qualidade do trabalho que a gente está realizando; [...] para os rumos que a gente tem que seguir, no sentido de ir ao encontro da qualidade, que a gente espera ter; e finalmente a satisfação que as pessoas vão ter. [...] uma visão daquilo que a gente está fazendo, da qualidade do trabalho que nós estamos realizando e principalmente dos problemas que nós temos e desafio para solucionar e elevar a qualidade desse trabalho (CEFET- Ônix).

[avaliação] faz com que a gente realmente demonstre que está comprometido e se importando com a Instituição, que está preocupado com a melhoria e a resposta que ela possa dar à sociedade, que atenda cada vez mais esses anseios da sociedade, à qual a gente deve cada vez mais oferecer nossa contribuição (CEFET- Jade).

Para além da preocupação com a qualidade da oferta institucional, frequentemente a avaliação é vista como instrumento de gestão, que promove o reconhecimento das fraquezas e potencialidades institucionais na orientação do planejamento, definição das prioridades institucionais, correção de rumos e ações de melhorias. Assim, identificam-se os possíveis usos dos resultados da avaliação.

Eu acho que sem avaliar não dá pra planejar; bem retilíneo, sem avaliação não há planejamento (CEFET – Quartzzo).

Identificar, primeiramente, quais são realmente as nossas fraquezas, os nossos pontos fracos, os nossos pontos fortes e os grandes desafios que nós temos que resolver dentro do contexto daquilo que está se avaliando (CEFET- Ônix).

Em cima desses dados [da avaliação] foram apontados os pontos fracos, os pontos fortes para que a equipe gestora implementasse ações no sentido de melhorar aquilo que não foi bem avaliado (CEFET - Pérola).

Ela é importante porque é o momento que você tem possibilidade de detectar os pontos fortes, os pontos fracos [...] e atuar para que haja melhoria de toda a Instituição (CEFET-Esmeralda).

[avaliação] é na verdade um retrato; é um extrato parcial e o grande mérito é que mesmo nesse extrato você consegue pegar a fortaleza, o que tem de bom e a fragilidade, e poder propor à gestão, que daí é uma responsabilidade [...] fazer um trabalho em cima das fragilidades (CEFET-Topázio).

Um dos aspectos, é que ela [avaliação] venha instrumentalizar a própria gestão, [...] no sentido: de proporcionar as melhorias, a elevação da qualidade que a Instituição requer. Então é nesses aspectos, como instrumento de gestão, como resposta social [...] com o atendimento à sociedade em que a gente está inserida, eu acredito que são estas finalidades primeiras (CEFET-Jade).

É externada ainda a dupla finalidade da avaliação, isto é, como sendo a função regulatória, onde as instituições cumprem o ritual de atender às exigências do MEC, conforme dispõe a legislação; e a função formativa, quer dizer, a instituição se apropria dos resultados, como dito anteriormente, para elaborar seu PDI, planejamento, corrigir os rumos, enfim, buscar a melhoria institucional. Há o reconhecimento de que a legislação e, respectiva, a obrigatoriedade colaboram na institucionalização, mas de modo geral demonstra-se a conscientização da finalidade maior para a melhoria da própria instituição.

até porque a gente tem prazo a atingir, por mais que o governo diga que não tem esse olhar, mas você tem um olhar de aferir o que cada Instituição está fazendo, como cada curso caminha, eu vejo dessa forma; é a forma de você traçar esse grande diagnóstico e também um caráter educativo de apoiar essa Instituição nos seus planejamentos [...] Regulação tem o olhar de aferir. (CEFET-Água-Marinha).

Então eu acho que ela [avaliação] não faz sentido apenas se a gente fizer a avaliação para cumprir o que o INEP quer, ela faz sentido se a gente puder melhorar (CEFET-Topázio).

A gente tem cultivado essa ideia, essa compreensão de que ela sirva muito mais do que um instrumento burocrático, a gente quer trazer mesmo essa compreensão da avaliação como um elemento de juízo de valor, que deve ser apropriado pela instituição pra que as pessoas se sintam parte, se sintam construtores dos rumos da instituição (CEFET-Jade).

[...] a avaliação, ela além de ser regulatória, ela também tem a função de corrigir as próprias distorções, o próprio caminhar da instituição. (CEFET- Safira).

Eu acho que as instituições deviam dar mais atenção a esse processo. Porque, pelo menos, é o que acontece nessa instituição que eu trabalho e em outras que eu conheço também. É que o pessoal roda a avaliação institucional apenas para cumprir a lei [...]

Então, eles não fazem a avaliação para conhecer como está o seu processo [...] (CEFET-Ágata).

[...] muitas vezes a gente faz [...] por uma questão de obrigatoriedade, acredito que as primeiras a gente fez assim, aí depois que você começa a trabalhar com os resultados [...] Você faz um trabalho sério não somente pra dar uma satisfação para o MEC e o próprio SINAES, mas com esse intuito de melhoria dentro da instituição [...] Ela [avaliação] tem enfim, a função de regulação, mas eu acho que chega um momento que deixa de ser somente um controle para estar colaborando também com o aperfeiçoamento das potencialidades (CEFET-Esmeralda).

Também nos projetos de autoavaliação institucional é possível encontrar as declarações dos coordenadores sobre a perspectiva da avaliação a ser adotada. Um CEFET declara que o processo “não será meramente burocrático” e informa que pretende “sensibilizar a comunidade interna para a importância da avaliação sistêmica com vistas à correção de rumos” (Projeto do CEFET- Jade, p.1). Dentre os objetivos declarados nos projetos constam, dentre outros, desenvolverem uma cultura de avaliação, consolidar compromisso social, realizar o diagnóstico e subsidiar o planejamento (Projetos dos CEFETs Ametista, Topázio, Rubi).

Os coordenadores utilizam-se de metáforas para explicitar o entendimento de que a avaliação interna se refere ao autoconhecimento da instituição.

[...] porque ela mostraria o espelho da instituição. Agora se, por exemplo, eu coloco a ‘cara’ da instituição toda diante do espelho, porque essa imagem refletida, se ela não for boa tem aqueles que vão quebrar o espelho, têm outros que vão olhar, vão gostar e vão tentar mudar, têm uns que vão gostar, porque tem gente que gosta de permanecer na estagnação (CEFET-Opala).

[...] é na verdade um retrato; é um extrato parcial (CEFET-Topázio).

[...] você tem um retrato da instituição, você tem as dimensões, mas você extrapola muito o que está sendo pedido pelo MEC nessas dimensões [...] Eu acho que não tem como ficar sem ela mais não (CEFET-Ametista).

Autoconhecimento. Acho que a partir daí, poder fazer planejamento, trabalhos, projetos [...] estar melhorando esse ambiente a partir da autoavaliação, além de seguir o SINAES (CEFET- Turquesa).

Os aspectos mostrados nos excertos revelam uma concepção de avaliação abrangente que essencialmente, apresentaram-se como aspectos positivos ou favoráveis à realização da autoavaliação. Para estabelecer um contraponto, por meio do instrumento, procurou-se saber quais seriam os aspectos desfavoráveis,

aqueles que os coordenadores consideram como “contras” na prática avaliativa e os que podem se apresentar como limitantes do caminhar da avaliação.

É recorrente entre os coordenadores reconhecerem que a avaliação gera desmotivação e desestímulos quando não há melhoria dos aspectos anteriormente avaliados. O Coordenador do CEFET-Turmalina revela que os “relatórios [...] estão apontando algumas coisas repetidas e que, na verdade, todo ano se vai diagnosticar [...]isso não motiva quem responde, eles dizem assim: ‘não adianta responder, respondi a mesma coisa no ano passado e a coisa continua’”. Outra resposta corrobora que “criar uma expectativa e não corresponder essa expectativa gera depois até certo negativismo, uma insatisfação maior” (CEFET-Quartzo), quer dizer, “se não repercutir em nada, se não resultar em nenhuma melhora, naquilo que foi identificado como dificuldade, aí, cai no descrédito e as pessoas não se envolvem mais” (CEFET-Ágata). Traçando um paralelo dessas constatações com a exigência da CONAES e do INEP em receber relatório anual de autoavaliação das IES, especialmente nas IES públicas que padecem de lentidão na execução dos seus processos, observa-se uma situação análoga a essa aqui retratada ou como conclui Marback Neto

Os ocupantes dos cargos de direção nas universidades ainda pensam que os diferentes atores acadêmicos não percebem que ignorar a ‘fala’ trazida pela avaliação institucional ‘ataca’ a autoestima coletiva, repercute no clima organizacional, no desempenho, na criatividade e na predisposição às mudanças (MARBAC NETO, 2007, p. 245).

Outro aspecto que é relatado como negativo para o processo de avaliação é o medo de repreensão por parte de quem avalia, como relata a Coordenadora do CEFET- Rubi: “muita gente confunde avaliação institucional e tem receio e acaba não contribuindo muito [...] ao apontar as fragilidades, automaticamente as responsabilidades estão ligadas, isso gera receio em algumas pessoas” . De igual modo, outro relato esclarece que a avaliação é vista “como punição e como vigilância, além das dificuldades das pessoas em manifestarem a opinião” (CEFET- Opala). Nesta resposta aparecem também, os fatores culturais como contribuintes dos aspectos desfavoráveis da avaliação; a coordenação diz que “isso é cultural também, pela própria história centenária da instituição profissional [...] até mesmo porque é uma coisa nova no CEFET”. Tais aspectos são exemplificados por outros

coordenadores: há casos que nas respostas ao instrumento o “aluno preferia colocar uma resposta de cima a baixo para não ter trabalho de ler” (CEFET- Esmeralda); outro, referindo-se ao instrumento de pesquisa, constata que “na nossa instituição, a comunidade, de maneira geral, não está preparada para responder aquelas perguntas” (CEFET-Ágata).

Como nos diz Dias Sobrinho (2002, p.137) a avaliação “significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades”. Dos extratos destacados revelam-se diversos significados que de forma abrangente indicam uma compreensão da avaliação que: promove o autoconhecimento; instrumentaliza a gestão na prática do planejamento, vez que contribui para reconhecer as fraquezas e fortalezas institucionais com vistas a priorizar ações; pretendem resultar na melhoria dos serviços ofertados como responsabilidade social das IES, portanto, ultrapassam a mera finalidade regulatória de prestação de contas ou cumprimento da legislação. Em suma, pode-se dizer que a visão dos coordenadores, tomando de empréstimo as palavras de Dias Sobrinho (2002, p.124), assume uma “dimensão formativa ou pedagógica da avaliação que só poderia aceder basicamente pelo exercício da autonomia assumido socialmente pelos agentes de uma instituição educativa”. Significa dizer que são as comissões responsáveis pela condução do processo que no exercício da autonomia dão o “tom” da avaliação, conforme a concepção que designam nos projetos e documentos pertinentes.

7.4 O (RE)CONHECIMENTO DA AUTONOMIA NAS CPAs

Da construção do conceito de autonomia como poder de autonormação com liberdade relativa na seção 5.1, espera-se que as comissões tenham independência e autossuficiência na condução do processo de autoavaliação no interior das IES, em consonância com as características das suas instituições.

Partindo deste pressuposto, esta seção visa a identificar o exercício da autonomia pelas CPAs na compreensão dos coordenadores, durante a condução do processo avaliativo. A forma metodológica traçada para atingir este intento emana

das falas dos coordenadores das CPAs de como eles conhecem e reconhecem o exercício da autonomia das CPAs preconizados na regulamentação que institui o SINAES e, também, dos documentos institucionais. Para visualizar esta prática vinculou-se o exercício da autonomia mais diretamente à forma de conceber e conduzir o processo, ou seja, ao como avalia? Ao tempo em que se traduziu o conceito de autonomia à luz de três dimensões – intelectual, técnica e administrativa – que alocam os indicadores.

A **dimensão intelectual** remete ao “poder do pensamento para encontrar, por si mesmo e em si mesmo, a verdade”, conforme nos disse Chauí (1994, p.152). Esta se organiza pelos indicadores que apontem para a concepção de autonomia e da própria avaliação por parte dos dirigentes das CPAs. Isto porque se pressupõe como condição *sine qua non* para uma prática de autonomia intelectual e, portanto, ética, apreensão do seu próprio significado e conhecimento do que se pretende regular. O conhecimento sobre os assuntos fornece elementos para ampliar os horizontes de atuação, emitir opiniões e elaborar críticas e sugestões consistentes.

Quando indagados sobre a compreensão deles acerca da autonomia, os coordenadores não elaboram um conceito específico, mas expressam os aspectos e situações que corroboram a percepção do que para eles significa o exercício de autonomia pelas CPAs. Em linhas gerais, os entendimentos que os coordenadores têm sobre autonomia apresentam pontos comuns entre si, sendo reconhecida como um aspecto bastante positivo na regulação do SINAES.

Interessante ressaltar que alguns responderam a partir de duas perspectivas: a interna, que remete ao papel da CPA, e em relação ao MEC. Associam a possibilidade de ampliar as dimensões a serem avaliadas; reconhecem como liberdade para conduzir o processo; relacionam com o poder de decisão exercido pela própria comissão na condução do processo como possibilidade de uso da autonomia.

A instituição é que define que momento ela vai realizar essa avaliação que contemple esta ou aquela dimensão [...] então, a autonomia nesse sentido passa a regular o processo interno, as decisões de como vai ocorrer [...] que instrumentos vão ser utilizados e nesse sentido eu acredito que o MEC respeita, não instituiu nenhum mecanismo específico, então, ele realmente se limitou a tratar das dimensões que são então diretrizes, que são muito amplas para a gente explorar (CEFET-Jade).

Eu acho que a autonomia é importantíssima, na hora da instituição estar pensando no dimensionamento da sua avaliação. Você não se prende exatamente às dez dimensões do SINAES, você tem um pouco de liberdade para enxertar um pouco da sua escola lá dentro. [...] E outra, como usar esses resultados; agir de forma autônoma em relação aos resultados também, se você identifica que você tem problemas que merecem investimento (CEFET-Ágata).

Ser autônomo significa você poder, enquanto comissão, estar decidindo quais são os encaminhamentos que vão ser dados no próprio processo [...] eu acho que ele [o SINAES] dá um roteiro, mas em momento nenhum ele diz que esse roteiro é obrigado a ser seguido, cabe à instituição compor seu processo (CEFET-Safira).

Há, sim, uma entrega por parte do Ministério às instituições de autonomia. Mas toda essa autonomia, ela está atrelada a uma regulação muito grande, então a gente não ganha nada de graça, tudo o que vem tem uma contrapartida muito grande de cumprimento de pré-requisito, de compromisso, de dar satisfação mesmo. E não acho que está errado, não acho que esteja errado isso, não, mas é uma autonomia relativa, ela não é ainda tão grande talvez como nós gostaríamos (CEFET-Quartzo).

Durante a entrevista foi possível perceber que as pessoas que participaram da capacitação sobre o SINAES, quando puderam interagir com outros coordenadores e melhor entender a proposta, são os coordenadores que discorrem com mais facilidades sobre a temática e elaboram uma visão do processo, emitindo opiniões e críticas do que julgam ser necessário modificar para que o SINAES atenda as especificidades do processo.

Ela [avaliação] não leva em conta a especificidade do CEFET, ela leva em conta a especificidade das universidades, eu não falo só em relação aos SINAES [autoavaliação], eu já falo em relação ao ENADE [...] porque o ciclo no ENADE para os cursos superiores prevê os cursos de quatro anos e os cursos de licenciaturas têm duração de três anos e os de tecnologia de dois anos e meio [...] Então é uma especificidade que [...] não é levada em conta. [...] no ciclo do ENADE a gente já está punido por sermos diferentes [...] e quando a gente vai para Brasília, para essas reuniões gerais, que vai ter até uma agora em novembro[2009], a gente tenta falar [...] eles nem ligam (CEFET-Opala).

A gente acha que [...] o SINAES de certa forma não levou em consideração as especificidades dessas Instituições [institutos ou os CEFETs] porque são instituições que têm várias modalidades de ensino e o SINAES pede que avalie apenas o ensino superior para traçar o perfil da instituição, então, a gente, enquanto Comissão, nós não concordamos com esse princípio do SINAES e tivemos autonomia suficiente [...] o SINAES ele deu assim uma trilha para

que você seguisse, mas não houve uma obrigatoriedade, exceto sobre a composição da comissão (CEFET-Safira).

A CPA tem autonomia, sim [...] está condicionada a circunstância que os seus membros vivenciam na prática do dia-dia. Agora é importante entender que ela está condicionada a fatores financeiros [...] Então se eu quisesse fazer um folder [...] depende, e não tem previsão orçamentária [...] Isso é uma quebra de autonomia, é relativa (CEFET-Âmbar).

A CPA não tem autonomia. A lei tá garantindo, mas falta estrutura que permita disponibilidade para todos trabalharem melhor; é muito importante, mas ainda incipiente por conta do seu grande valor, mas deve ser presidida de outra forma, para que aconteça uma verdadeira autonomia, principalmente financeira (CEFET-Diamante).

Um diagnóstico positivo, apresentado na seção 7.1 que trata do perfil dos coordenadores, é que a maioria dos deles, quase 80%, realizou a capacitação pelo SINAES ou tem experiência anterior na área de avaliação. O contraste aos demais casos, ou melhor, a exceção que merece destaque é de uma coordenação exercida por alguém que não participou de nenhuma capacitação e nem tem experiência anterior com avaliação. Do relato pôde-se perceber inexperiência com o tema, fato inerente à própria instituição que tem história recente com a oferta de cursos superiores, provocando dificuldades na compreensão da autonomia outorgada e desânimo na execução das atividades, traduzidas em inseguranças e limites para uma atuação mais autônoma.

Existem dificuldades [...] porque, na verdade, a CPA deveria ser um grupo autônomo dentro da instituição [...] outra dificuldade é o seguinte: eu acho que para nós não ficou interessante, nós temos um curso só, eu era o coordenador do curso e ao mesmo tempo era coordenador da CPA, eu acho que essa pessoa tem que ser distinta [...] eu acho que deveria ser repensado, poderia ser até revisado. [...] avaliação do SINAES, ela não foi suficientemente 'mastigada', repassada para os CEFETs, que estão se submetendo ao ensino superior e tudo mais [...] avaliação é uma coisa realmente nova e como também foi nova a criação de cursos superiores, uma escola com metodologia ainda de ensino técnico e médio, essa compreensão de avaliação, eu acho que isso não foi trabalhando muito bem [...] a autonomia, eu acho que a CPA, em primeiro lugar, ela foi implantada aqui como uma imposição, era mais uma obrigação que o MEC, o SINAES nos colocava e tinha que fazer relatório de autoavaliação e isso começou quando o curso estava por sofrer avaliação para reconhecimento [...] Então, o que é que a instituição entendeu como autonomia 'ah vocês têm que formar [a CPA] cumprir essa parte legal' que é gerar relatório e aí deu

autonomia para trabalhar e gerir todos esses processos (CEFET-Turmalina).

Do relato dos coordenadores pode-se constatar que as instituições não têm prática com a avaliação institucional, ainda que tenham alguma experiência com avaliações de cursos, de professores, de clima organizacional, são referenciadas como avaliações pontuais que agora se integram na avaliação institucional, tendo em vista a proposta das dez dimensões do SINAES. Apenas cinco dos CEFETs da Rede, os 'Cefetões' puderam aderir ao PAIUB. Diante deste contexto, para as instituições que não têm prática com a avaliação institucional todas as orientações emanadas do MEC/INEP/CONAES são relevantes. Compartilhar as dúvidas e encaminhamentos colaboram na construção de um processo mais autônomo.

Se não tivesse a orientação do MEC, por exemplo, como parâmetro, seria um desastre [...]é indispensável para a autonomia, o instrumento e as instruções dadas pelo INEP, por exemplo, através dos manuais, são indispensáveis; agora, se você não concorda, então, faça o contrário; a grande dificuldade está que às vezes essa orientação passada nos manuais é contradita pela dificuldade que os membros da CPA têm (CEFET-Âmbar).

No âmbito dos indicadores que compõem a **dimensão técnica** da autonomia das CPAs, conforme modelo operacional, encontram-se aqueles que informam sobre a atuação dos coordenadores no exercício de cargo ou função na IES, bem como as experiências anteriores com avaliação. Incluem-se ainda atividades que se relacionam à forma de sensibilização da comunidade, divulgação dos resultados e elaboração dos documentos pertinentes ao processo avaliativo.

A seção que trata do perfil do coordenador (7.1) informou que 69% dos coordenadores exercem um cargo em concomitância com a coordenação da CPA. A pesquisa ocupou-se em saber se o fato de o coordenador ocupar uma função de gestão na área administrativa ou acadêmica, ao mesmo tempo em que conduz a comissão traria facilidades ou dificuldades na execução do processo avaliativo. Ainda que tal questão componha a primeira parte da entrevista, alguns coordenadores apressam-se em caracterizar que a ocupação do cargo não criam obstáculos aos caminhos a ser perseguidos pela comissão, quer dizer, “apesar do exercício do cargo, não há ingerência da gestão” (CEFET-Ágata); mesmo que a função desempenhada seja diretamente ligada ao dirigente máximo, não há

interferência na autonomia da CPA no que tange à condução do processo. Um entrevistado informa a orientação recebida no Seminário ocorrido em João Pessoa.

A recomendação a nível nacional que os dirigentes e gestores não fizessem parte da CPA. [...] isso para dar autonomia; agora com certeza, os gestores, os coordenadores, eles são pessoas muito importantes em relação à coleta de dados, da informação [...] Houve uma recomendação nesse sentido, mas isso não quer dizer não ter conosco, ao nosso lado. nós temos maturidade para isso (CEFET-Âmbar).

Há um equilíbrio nas respostas que indicam tanto haver facilidades ou dificuldades ou os dois no exercício concomitante de uma função de gestão e da coordenação da comissão. A facilidade é percebida em parte pelo “acesso a algumas informações, alguns meios e alguns recursos” (CEFET-Ágata), como também “é o trânsito na instituição, [...] articular os diversos *campi* se torna mais fácil” (CEFET-Jade). Outro coordenador opina que se exerce uma função ao mesmo tempo em que coordena a CPA se “é mais ouvido dentro da instituição” (CEFET-Opala). Para quem trabalha com uma atividade que envolve a própria avaliação, a assunção do cargo de coordenador da CPA facilita as duas atividades como constata a Coordenação do CEFET-Água-Marinha que é responsável pelo reconhecimento dos cursos superiores na IES. Para a coordenadora do CEFET-Quartzo ser ocupante de outra função tanto facilita, quanto dificulta; a fala dela colabora no entendimento dos vínculos entre a construção do processo avaliativo, o exercício do cargo e o pressuposto da autonomia necessária à comissão.

Facilita sendo ocupante, você tem uma proximidade maior [...] em termos de mais experiência com os procedimentos institucionais, isso te dá uma visão sistêmica melhor na avaliação. Alguém que nunca passou por um cargo administrativo, ele tem uma visão muito reduzida da instituição [...] E quando você está ocupando alguma função administrativa, você passa a ter uma visão melhor, então, isso auxilia quando você pensa em perguntas, em estruturar questionários e até mesmo na hora que você vai fazer um relatório [...] Você conhece os procedimentos administrativos que são exigidos em serviço público. Muitas vezes a comunidade, ela tem questionamentos, mas são questionamentos por desconhecimento, e quando você passa por esses locais, você começa a entender que a Administração tem uma autonomia relativa. O serviço público ele tem uma série de normas que engessa de certa forma (CEFET-Quartzo).

As dificuldades enfrentadas para quem exerce alguma função são relacionadas, frequentemente, ao acúmulo de atividades e ao fato de as pessoas terem que dividir o tempo entre as duas atividades, além de já exercerem outras inerentes à atividade funcional de professor, técnico ou pesquisador. A coordenadora do CEFET-Ônix acrescenta que as pessoas que participam dessas comissões “não têm [...] muita motivação para participar de comissões semelhantes a essa, elas às vezes se motivam para sala de aula [...] para pesquisa, elas não estão motivadas para trabalhos como esse, que não têm nenhum tipo de remuneração, nenhum tipo de dispensa”. Destaca-se o relato da coordenadora do CEFET-Quartzo por trazer um elemento novo: sobre a imagem do coordenador da CPA como representante da administração como sendo prejudicial ao processo avaliativo.

[...] para alguns colegas, no momento da avaliação pode comprometer a imparcialidade. Você tem uma função, então, você representa a administração, então, a imparcialidade pode ser questionada [...] Ao passo que você não tem um vínculo, que você não tem um cargo, a *priori* a impressão que as pessoas têm é que você é independente e a gente sabe que não é bem assim, o fato do cargo pode ser que tenha um peso, no momento do exercício da função do cargo, mais para o exercício de outras atividades não, e até porque é uma eleição, não foi a administração que nomeou, é uma eleição pelos seus pares [...]. Mas a gente percebe que como a palavra avaliação ela tem um peso cultural pejorativo muito grande, as pessoas têm dificuldade de disseminar que é uma avaliação realmente como *feedback* e não com mentira (CEFET-Quartzo).

Pode-se concluir que o exercício de outra função de gestão na instituição tem mais a somar do que atrapalhar o desenvolvimento do trabalho autônomo da instituição. De certa forma concorda-se com a coordenação do CEFET-Topázio de que importa mais o perfil de quem está na CPA, qual seja, “alguém que de alguma forma está envolvido, que de alguma forma conheça um pouquinho do sistema, do que a instituição faz; tem que ser mais nesse sentido, mas eu acho que não é impeditivo que esteja fora ou dentro da gestão”.

Do mesmo modo, se o coordenador ou os membros da comissão são pessoas com experiência em avaliação poderão compreender e contribuir para um melhor desenvolvimento das atividades avaliativas propostas pelo SINAES. Como apresentado no perfil do coordenador, 75% dos entrevistados possui alguma experiência anterior com avaliação, em alguns casos foi essa experiência que pesou

na sua indicação para compor a comissão. Um coordenador destaca que a experiência com avaliação institucional é importante para colaborar na construção do processo; ele conta que “nós não temos experiências anteriores com avaliações institucionais, como as universidades, por exemplo, e os CEFETs mais antigos tiveram; então, nós tivemos que construir tudo a partir do zero” (CEFET-Ágata). Tais fatores assinalam como possíveis limitantes da autonomia, do ponto de vista dos coordenadores, já que outra fala explícita “estamos ainda engatinhando na ideia de avaliação das instituições, tanto aceitando que alguém venha dizer o que nós precisamos melhorar, quanto àquela ideia da gente parar para pensar no que estamos fazendo” (CEFET-Água-Marinha).

A **dimensão administrativa** remete àqueles indicadores voltados para o âmbito das ações de organização da própria comissão, incluem a forma de composição e de escolha, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições.

Para melhor retratar a autonomia das comissões, na visão dos próprios coordenadores foi-lhes perguntado se a CPA possui autonomia na condução do processo de autoavaliação institucional. O Gráfico 8 demonstra que 14 coordenadores responderam que sim; 2 responderam em parte e apontam algumas situações que limitam a atuação autônoma da CPA: um deles porque considera “as limitações de não poder fazer mais, por conta da falta de estrutura” (CEFET-Diamante) e outro diz que “a justificativa é por causa da aprovação [do conselho]” determinada na legislação (CEFET-Turmalina).

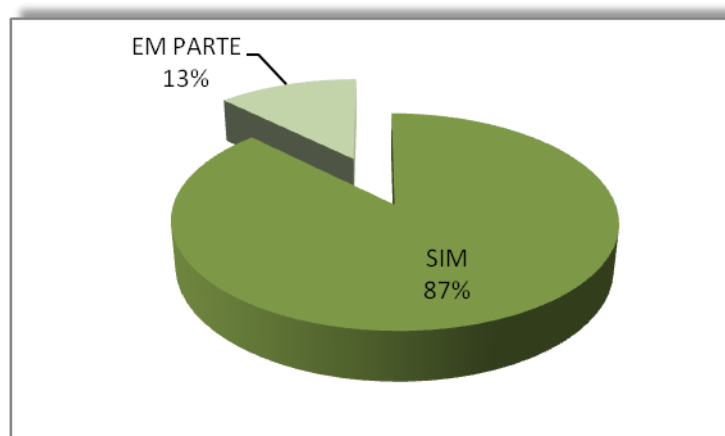


Gráfico 8 – Reconhecimento da autonomia da CPA

Fonte: Elaborado pela autora

De outro modo, há coordenador que não reconhece a obrigatoriedade de aprovação pelo conselho; já que a CPA tem autonomia “não havia necessidade, nós achamos que era importante para o reconhecimento do trabalho [...] com o intuito de que aquele Conselho soubesse o que estava sendo feito e despertasse para a necessidade desse trabalho dentro desta Instituição” (CEFET- Esmeralda).

A regulação do SINAES sinaliza a autonomia da CPA em relação aos demais órgãos colegiados, mas o que se pode inferir das falas dos coordenadores é que a autonomia é entendida como mais abrangente, já que há sempre uma preocupação em dizer que a gestão não interfere na condução do processo, como revela o Coordenador do CEFET-Pérola: “não sofremos ingerência do grupo gestor do Instituto”. Em recente palestra a Presidente da CONAES chamava a atenção de que a CPA não é soberana em relação a gestão da IES (informação verbal)²¹. Por outro lado, os coordenadores demonstram esta preocupação como uma forma de preservar os dados encontrados na pesquisa avaliativa, para que não haja censura ou manipulação na construção dos relatórios ou divulgação destes dados.

Até o momento não temos identificado nenhum impedimento nas nossas ações, nenhuma ingerência (CEFET- Jade).

A CPA define esses parâmetros de forma autônoma, não se envia nenhum documento para que o conselho superior, para que a direção possa estar opinando, ela vai opinar como se fosse parte da comunidade. Mesmo quando foi indicada a primeira comissão, essa comissão que trabalhou indicada [pela Direção], ela também teve essa autonomia de decidir juntamente com os membros da comunidade como seria o processo de autoavaliação da instituição (CEFET-Safira).

A gente tem autonomia, tem toda abertura por parte do antigo Diretor que assumiu a reitoria. Liberdade total, isso não é nenhum problema, absolutamente nenhum, toda autonomia (CEFET-Ônix).

Quando se buscou saber se os documentos elaborados pela CPA eram objeto de análise e aprovação pelo Conselho Diretor, todos responderam que a aprovação do Regimento passa pelo Conselho; há relatos de submissão de projetos para aprovação do Conselho Máximo da IES, ainda que a exigência legal (Portaria nº 2.051/2004) faça referência apenas ao regimento. Não houve em nenhum relato

²¹ Palestra “Diretrizes da Avaliação Institucional Interna” proferida pela Prof^a Nadja Maria Valverde Viana no Seminário Regional para Coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação, promovido pelo INEP, no IFBA em Salvador/BA, em 01.12.2009.

indicação de que os relatórios fossem aprovados pela gestão antes de serem encaminhado ao MEC ou divulgado à comunidade.

Os coordenadores demonstram no seu relato que a prática de escolhas pelos pares e órgãos representativos seria a forma mais democrática para, inclusive, possibilitar a participação dos diversos atores. O exercício da autonomia é demonstrado na própria elaboração do regulamento que define as formas de escolhas e mandatos dos representantes que compõem a comissão.

A definição da sua eleição foi pelos próprios membros, o seu regimento todo construído por ela sem nenhum questionamento; instrumentos todos construídos pela comunidade e com a Comissão. Validação pelo conselho na época. Conselho Diretor só foi encaminhado, explicitado e aprovado (CEFET-Quartzo).

A questão da autonomia em relação à avaliação institucional, eu queria colocar em duas partes: a primeira é que a comissão, se ela não tiver autonomia para gerenciar o processo da autoavaliação, como aplicação dos questionários, construção do projeto, etc. ela não vai ser uma comissão íntegra, que vá validar resultados verdadeiros, isso em relação à comissão; agora, em relação à própria autoavaliação é que os resultados da avaliação institucional eles servem para que a instituição, com base no estudo da diagnose, identifique os pontos positivos e negativos encontrados (CEFET-Opala).

As definições quanto a forma de escolha das representações e do coordenador, a duração do mandato, dentre outros, foram explanados nas seções 7.1 e 7.2, sendo objeto de regulamentação própria concretizados nos regimentos da CPA, os quais foram elaborados pelas comissões e submetidos à aprovação do conselho; a exceção são duas instituições: uma declarou que não houve elaboração deste documento (CEFET-Diamante) e outra informou que a apreciação não entrou em pauta do conselho superior (CEFET-Ametista).

7.5 A GLOBALIDADE DA AVALIAÇÃO INTERNA

Ao mesmo tempo em que propõe assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, o SINAES tem por objetivo avaliar os cursos de graduação e o desempenho acadêmico de seus estudantes. Do que foi esboçado

nos capítulos anteriores, os CEFETs estão inseridos neste Sistema por tratar-se de instituições de educação superior, todavia ofertam regularmente outras modalidades de ensino além dos cursos de graduação.

O art. 2º da Lei 10.861/2004 dispõe que o SINAES deverá assegurar “avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos”. Assim, a questão presente nesta seção é revelar se o que foi avaliado nos CEFETs promove uma análise global dessas IES e de seus cursos.

Para tanto, faz-se necessário investigar qual a compreensão de globalidade dos coordenadores entrevistados; verificar a abrangência do processo avaliativo na composição da CPA, na elaboração dos documentos e na inclusão de outros *campi* da IES, conforme demonstrado na Figura 05. Seguindo o modelo de análise, a organização da seção obedece às duas dimensões propostas: a primeira que diz respeito à abrangência das dez dimensões estabelecidas na lei do SINAES; a segunda trata das modalidades ofertadas nos CEFETs, logo, da ocorrência da autoavaliação em outros *campi*.

O agrupamento de indicadores que trata das dez **dimensões do SINAES** inclui a compreensão sobre a globalidade e a abrangência da avaliação em relação às dez dimensões estabelecidas no SINAES e a análise de documentos.

A proposta da avaliação das instituições em relação às dimensões propostas no sistema é identificada nas respostas às questões que compõem a autoavaliação segundo o SINAES (Apêndice C), cujo teor pretende identificar informações sobre a construção dos seus indicadores e instrumentos e sobre os documentos consultados, a exemplo do PDI, o qual abrange aspectos das dimensões. As informações são complementadas com a análise documental dos projetos institucionais.

As falas dos coordenadores expressam a compreensão sobre a globalidade e indicam a abrangência da autoavaliação adotada na IES. É importante salientar que de igual maneira aparecem explicitadas algumas dificuldades e também possibilidades. Alguns coordenadores esboçam mudanças para que sua IES amplie a abrangência da avaliação interna na perspectiva de atingir a globalidade institucional.

A noção da globalidade remete ao eixo da avaliação - o que avalia? A compreensão que os coordenadores têm sobre o conceito fornece pistas do que se avalia no âmbito da instituição, tanto no que se refere às dimensões do SINAES quanto às modalidades de ensino.

Sobre o princípio da globalidade, os depoimentos demonstram uma compreensão coerente com a definição do termo.

[...] nós temos que avaliar a instituição como um todo (CEFET-Turquesa).

[...] a gente compreende que nenhum dos segmentos deve estar de fora, inclusive nenhuma das dimensões devem ser renegadas, não deve ficar em segundo plano (CEFET- Jade).

A instituição não pode ser pensada de forma fragmentada, setor a setor e parte a parte, um depende do outro e ela tem que funcionar como um todo, até porque dentro da avaliação de um curso superior ela se remete a avaliação da instituição como um todo, então é preciso ter essa ideia global da instituição como um todo em seu funcionamento, e não de uma forma fragmentada, isolada uma parte da outra (CEFET- Rubi).

A globalidade para nós, enquanto comissão, era envolver a instituição como um todo, não só o ensino superior apesar de a gente saber que o SINAES é para avaliação do Ensino Superior; mas essa globalidade, ela se deu em todos os níveis de ensino (CEFET-Safira).

A minha compreensão é de que ela [avaliação] vai revelar aspectos de partes, só que essas partes quando elas forem ser analisadas elas vão estar na visão do todo, do global da instituição; quer dizer que é um autoconhecimento da instituição, mas para você conhecer o geral você tem que se infiltrar nessas partes, se a comissão não conseguir se infiltrar em cada nicho desse, ela não vai conseguir alcançar seu objetivo, então é assim que eu vejo o princípio da globalidade (CEFET- Opala).

Globalidade pra mim é uma coisa maior e eu só teria isso na minha cabeça se eu saísse da minha instituição; dentro da minha instituição o processo de autoavaliação, tem que ser global [...] nele ter um contexto global, reconhecendo partes, mas trabalhando com a totalidade (CEFET- Água-Marinha).

Alguns coordenadores vinculam a noção de globalidade aos sujeitos que compõem o processo avaliativo; associam uma avaliação global à ideia de envolvimento de todos.

Vejo a globalidade, onde todo mundo está envolvido (CEFET-Ametista).

É o instituto com a comunidade em geral (CEFET -Âmbar).

Quando você fala de globalidade, para mim, você tem que envolver todo mundo que está relacionado ao processo, você não pode excluir ninguém dessa avaliação [...] Então globalidade, para mim, significa você não só envolver todo mundo, mas todos os aspectos que estão ali listados. (CEFET- Ágata).

Ao discorrer sobre a globalidade, dois entrevistados demonstraram pontos de dificuldades para aplicação do SINAES em instituições como os CEFETs; um deles, reiteradas vezes em outras respostas, declara que o SINAES não atende à diversidade das instituições.

As Universidades, as faculdades, elas são organizadas considerando exatamente um contexto social, econômico, histórico onde elas estão situadas. A avaliação, ela não dá conta dentro desse princípio da globalidade de pegar todos esses aspectos. [...] eles [MEC] jogam as instituições, todas, dentro de um parâmetro único entendeu? eles não observa isso, e sendo que a Rede, os Institutos eles são completamente diferentes de Universidades, eles não são Universidade, eles não são Faculdades. E a gente já brigou muito por isso, a gente já discutiu isso, já levou isso pro fórum estamos com esperança (CEFET-Ônix).

Sendo uma instituição federal de educação tecnológica é muito difícil. Não só tem uma modalidade de ensino, por que não existe só um nível de ensino (CEFET-Água-Marinha).

De outro modo, outros dois coordenadores revelam possibilidades na legislação do SINAES e mudança de postura da sua IES.

A lei não está sendo colocada em prática; todas as possibilidades que a comissão tem (CEFET-Diamante).

porque agora a gente está procurando envolver mais, além das unidades do interior com ensino superior, nós estamos trazendo o técnico [cursos] também (CEFET-Ametista).

Para a coordenação do CEFET-Ametista a avaliação sempre aconteceu naquela instituição, “mas um pouco segmentada, um pouco num lugar, um pouco no outro”; complementa que tentaram uma integração e, nesse sentido, o SINAES “foi um grande avanço”. De modo análogo, o Coordenador do CEFET-Rubi fala da fragmentação da própria IES creditando na avaliação a possibilidade de integrar a visão para a totalidade da IES; para ele “quem está num departamento, num setor muitas vezes não tem o conhecimento dos demais”.

Pode-se inferir do posicionamento dos coordenadores e da análise documental uma preocupação em atender as dimensões propostas pelo SINAES. A Coordenadora do CEFET-Turquesa afirma: “cobrimos as dez dimensões e no final deixamos espaço para eles falarem também”. Nos projetos de autoavaliação analisados constatou-se que todos tencionam avaliar as dez dimensões. Os documentos institucionais que são citados como fonte de consulta principais são o PDI e os Relatórios de Gestão; a maioria dos CEFETs aliam a consulta a tais documentos à pesquisa por instrumentos específicos direcionados aos segmentos que participam da avaliação interna – discentes, docentes, técnico-administrativos e sociedade civil. A exceção ocorre com o CEFET- Âmbor que informou não ter condições de aplicar instrumentos.

Na **dimensão modalidade** incluem-se os indicadores que refletem: se a composição da CPA nas suas representações abrange todas as modalidades de ensino; se todas as modalidades de curso estão incluídas na autoavaliação; e, por conseguinte, se o processo avaliativo abarca todos os *campi*, inclusive na condução do processo.

De acordo com as respostas que retratam a caracterização da CPA, pode-se dizer que a composição das CPAs guardam coerência com a concepção de autoavaliação institucional adotada pela IES. Assim, as instituições pesquisadas podem ser classificadas em duas situações:

- (i) as instituições que realizam a avaliação com foco nos cursos superiores delegam a representação a pessoas vinculadas a estes cursos. Isto é, os discentes são alunos matriculados nos cursos superiores; os docentes e técnicos ministram aulas ou exercem atividades nestes cursos;
- (ii) as instituições que realizam autoavaliação englobando os cursos superiores e cursos técnicos possibilitam que a representação discente seja ocupada por alunos matriculados nos cursos superiores e/ou técnico; duas delas permitem o preenchimento por aluno matriculado no ensino médio. Quanto à representação docente e do técnico-administrativo pode ser exercida por pessoas envolvidas em qualquer dos cursos.

Para complementar a análise, são apresentados excertos de regimentos que revelam a composição da CPA. O Regimento do CEFET-Quartzo demonstra a

primeira situação; nesse caso, a representação docente e discente é exercida com vínculos aos cursos de graduação.

Art. 5 - A CPA tem a seguinte composição:

- I. Gerente de Ensino Superior, que a preside;
- II. Cinco representantes do corpo docente de curso de graduação;
- III. Cinco representantes do corpo técnico-administrativo;
- IV. Cinco representantes da sociedade civil organizada;
- V. Cinco representantes do corpo discente de curso de graduação.

Para exemplificar a segunda situação, destaca-se do Regimento da CPA do CEFET-Safira o artigo que regula a composição da CPA; nesse caso, a representação pode ser exercida pelos membros da comunidade interna sem nenhuma restrição.

Art. 5º A CPA será constituída por ato do Diretor Geral e terá a seguinte composição:

- I. 01 (um) representante dos docentes do magistério superior;
- II. 01(um) representante dos docentes do ensino de 1º e 2º graus;
- III. 01 (um) representante dos coordenadores de cursos;
- IV. 03 (três) representantes do corpo técnico-administrativo;
- V. 01 (um) representante dos discentes do ensino superior;
- VI. 01 (um) representante dos discentes do ensino técnico;
- VII. 01 (um) representante dos discentes do ensino médio;
- VIII. 03 (três) representantes da sociedade civil organizada.

A despeito da compreensão dos coordenadores sobre o princípio da globalidade corresponder à avaliação das partes e do todo institucional, proporcionando o envolvimento de todos, os dados revelam que dos 16 CEFETs pesquisados são três – Jade, Safira e Rubi – os que realizam a autoavaliação abrangendo todas as modalidades de ensino ofertadas, isto é, avaliam cursos da educação superior e da educação profissional técnica.

Esta medida tem consequência na realização da autoavaliação nos *campi* da IES. A pesquisa revelou que aqueles CEFETs que só avaliam os cursos superiores englobam os *campi* que têm tal oferta, quer dizer, se houver algum *campus* que não oferta tal modalidade de ensino, não ocorre avaliação de nenhuma das dimensões. A Coordenadora do CEFET-Quartzo admite que “a avaliação ocorre em parte, já que as Unidades que não têm cursos superiores não são avaliadas”.

O Coordenador do CEFET-Turmalina contrasta os dados de matrícula informando que 70% dos alunos daquela IES pertencem ao ensino profissional de nível técnico, assim avaliar o curso “superior é uma avaliação de uma parte da

instituição, ela não é global”. Há em outros depoimentos o reconhecimento de que as demais modalidades de cursos regulares deveriam compor a avaliação da instituição para promover uma análise global.

Na nossa escola, o que acontece é que muitas vezes as pessoas estão fazendo a avaliação para o INEP ou para o MEC, e não para si, o que é uma diferença importante. Ele às vezes deixa metade da escola sem avaliar, que são os cursos técnicos, por exemplo [...] Faz só o do superior, os professores que ensinam lá no superior, com laboratórios que são usados naqueles cursos e acabou. Então, ele está avaliando uma parte da escola [...] ela não é global aí. Nesse aspecto, a gente precisaria de uma globalidade. De envolver tudo (CEFET-Ágata).

Se a gente mostrar o ângulo do ensino superior para cumprir a legislação do SINAES, eu acho que é muito pouco. Eu acho que a gente precisa contar também sobre o que nós fazemos nessa instituição e eu acho que é de fundamental importância que ela atue em todos os níveis (CEFET-Pérola).

O Coordenador do CEFET-Pérola acolhe a ideia de avaliar todas as modalidades, no entanto informa que a autoavaliação ocorrida, até então, tem “prioridade no ensino superior, mas todos deverão passar pela avaliação”; informa que a Comissão está adequando o regimento para atender as necessidades da CPA de poder fazer a avaliação em todos os *campi*. A comissão do CEFET-Quartzo, com vistas a ampliar a pesquisa avaliativa aos alunos dos cursos técnicos, “usa um campus, por enquanto para fazer um pré-teste, porque o questionário [...] não pode ser o mesmo para um aluno do ensino superior e um aluno do integrado”.

Há casos em que o Coordenador ao responder a pesquisa informa que a avaliação interna é voltada apenas para os cursos superiores, mas consideram que a avaliação acaba sendo global porque os recursos são únicos, ou melhor, utiliza-se a mesma infraestrutura, pessoal técnico-administrativo e, às vezes, os mesmos docentes para a oferta tanto dos cursos superiores quanto dos cursos técnicos.

[...] essa instituição é verticalizada, ela vem lá de baixo e os meninos vêm passando, eles saem do médio e técnico e eles entram nas engenharias, continuam no mestrado e voltam como professor, então a gente precisa mesmo desse todo [...] a infraestrutura, ela é única, o administrativo é único, nós não temos só um ensino superior, nós temos tudo, os professores também, eles atuam nos três níveis, médio, técnico e superior. Vejo a globalidade, onde todo mundo está envolvido (CEFET-Ametista).

No entanto, sabe-se que nessas instituições é possível avaliar cada uma das modalidades separadamente para depois integrá-las e ter a noção das condições de oferta no todo. Esta afirmação é corroborada na fala do coordenador do CEFET-Ágata, citada nesta seção; encontra ressonância também em outros aspectos integrantes da avaliação, a exemplo da gestão dos cursos e da disponibilidade de acervo na biblioteca. As avaliações das partes colaboram no planejamento, na elaboração das prioridades e facilita a adoção de ações corretivas mais pontuais.

Incluir todas as modalidades de ensino na avaliação interna é uma decisão que ocorre na esfera institucional, pela própria gestão da IES ou pela compreensão da CPA. No caso do CEFET-Safira a “pesquisa foi feita com todas as modalidades, todos os cursos e todas as Unidades, envolvendo as dez dimensões previstas na lei de criação do SINAES”. Não há no arcabouço legal do SINAES dispositivo contrário ou impeditivo desta prática.

7.6 A PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOS ATORES

Na sociedade contemporânea uma forma democrática de participação tem sido a representação, como acontece na proposta do SINAES para composição da CPA, quando os diversos segmentos fazem-se participantes na condução do processo avaliativo pelo exercício da representação. Nesse processo de construção e atuação todos os sujeitos devem ser envolvidos. Para tanto, duas condições são primordiais: o interesse e a motivação de cada um. Nesse sentido, as ações de sensibilização visam a tornar claro os objetivos e usos dos resultados da avaliação, individual e institucionalmente; os espaços e possibilidades de interação dos sujeitos com as etapas do processo avaliativo, são necessários para a mobilização dos primeiros, seja por meio de eventos presenciais ou virtuais.

Tais condições aliadas às correlações com os eixos e componentes de avaliação que sustentam o Modelo de Análise colaboram para buscar no campo empírico, por meio das entrevistas e documentos da avaliação, as respostas que permitem o conhecimento sobre a participação dos diversos atores na autoavaliação institucional implementada nos CEFETs.

Em consonância com os Modelos de Análise e Operacional, esta seção organiza-se segundo as dimensões que identificam na prática as ações e possibilidades de participação dos sujeitos, quais sejam: interna, externa e eventos/espacos.

A **dimensão interna** direciona o olhar para dentro da instituição; abarca os indicadores que apontam a compreensão dos coordenadores sobre a participação, atuação dos segmentos internos – alunos, professores e técnicos – na CPA e nas diversas etapas do processo avaliativo, identificadas pela presença nos eventos, resposta às pesquisas, colaboração na elaboração dos documentos e discussão dos resultados.

De modo geral, os coordenadores não explanaram uma compreensão sobre participação como formulação de conceito. De todo modo este resultado já era esperado, pois como já se disse na seção 5.3, ao mesmo tempo em que o termo tem uso corriqueiro quando se fala em práticas que envolvem outros, não se traduz facilmente em uma construção teórica; fato que não impede o correto discernimento sobre a atuação e qualidade da participação.

Para o Coordenador do CEFET-Ágata os conceitos de globalidade e participação estão imbricados, diz ele: “acho que a participação está envolvida nessa globalidade que eu falei; você envolver todos e tudo que estiver sendo avaliado. A participação é importante para isso!”. Parece não haver dúvidas quanto à importância dos sujeitos participarem do processo avaliativo. Assim, também revela a Coordenadora do CEFET-Diamante: “a participação é de suma importância! É o principio que toda escola busca”.

Além da importância, as falas expressam as adjetivações, os desafios e os desejos do que os Coordenadores consideram uma participação ideal.

Nós gostaríamos que todos participassem, ou melhor, o maior número possível para não ter de novo uma avaliação fragmentada, apenas representativa; então, quanto mais gente participar, quanto mais à instituição estiver interessada melhor vão ser os resultados desta avaliação [...]; se não houver o envolvimento da comunidade toda vai dificultar e talvez possa até mascarar a realidade (CEFET-Rubi).

Todos nós queremos que a participação seja democrática e integral; uma participação interativa, tá? Isso é o ideal. E gostaria imensamente que fosse assim, mas a prática tem mostrado que não é bem assim. (CEFET- Âmbar).

Essa participação, ela é extremamente comprometida, difícil e muito, e é desafiadora para a gente vencer; você vai é pedindo favor, 'por favor' e pedindo 'pelo amor de Deus' para que as coisas vão acontecendo (CEFET-Ônix).

Alguns coordenadores remetem a discussão sobre a obrigatoriedade dos segmentos internos nas atividades avaliativas, especificamente a etapa da pesquisa; a maioria informa que o processo implementado prescreveu uma participação voluntária. Entretanto, as comissões buscam estratégias que ampliem a participação dos segmentos, tornando a etapa da pesquisa momento obrigatório quando a vincula à efetivação da matrícula, no caso dos alunos, por exemplo.

A gente desenvolve essa compreensão de uma participação espontânea, por adesão, por acreditar no processo, por querer fazer parte efetivamente (CEFET- Jade).

Nós entendemos que o próprio conceito do Sinaes, ele é contra obrigatoriedade porque você tem que trabalhar na conscientização de como isso é importante. No momento que você obriga você já 'matou' essa proposta. Mas como a gente tem um índice de participação que não é aquele que a gente gostaria e aí começa todo mundo mirabolando coisas pra fazer as pessoas participarem (CEFET- Quartzos),

No nosso caso, a avaliação, ela não é obrigatória para os alunos; ela é um processo que a gente deixou voluntário. Então [...] teve uma participação pequena [...] teve que fazer relações estatísticas para ver a validade daquele resultado (CEFET- Ágata).

Com relação aos professores e aos técnicos também a princípio não havia muito interesse de responder [...], não era obrigado, mas era um pouquinho insistido para que as pessoas entregassem [...]; aluno muitas vezes, ele não quer nem responder um questionário, às vezes ele lê a primeira questão e marca a mesma letra de cima a baixo (CEFET-Esmeralda).

A voluntariedade aponta como um dos fatores contributivos da tímida participação dos segmentos nas avaliações institucionais. A Coordenadora do CEFET-Ônix adiciona outro fator: "essa ausência de cultura [de avaliação] também atinge a participação da comunidade". O Coordenador do CEFET-Ágata acrescenta um elemento importante que se vincula à motivação dos respondentes:

Aos poucos foi aumentando o número de pessoas envolvidas, vamos dizer assim. Mas hoje é muito difícil, porque muita gente não quer responder porque diz assim: 'Ah, eu não vou responder aquele negócio porque não acontece nada mesmo' (CEFET-Ágata).

No que se refere ao pressuposto da participação preconizado pelo SINAES, sabe-se que os desafios inerentes à autoavaliação institucional não são exclusividade da atuação dos segmentos nas etapas avaliativas; os desafios estendem-se à atuação da CPA. A pesquisa revela causas pelas quais os membros não são atuantes, são elas: acúmulo de atividades, desinteresse, descomprometimento.

Esse [participação] é um nó! Tão difícil que começa dentro da própria Comissão; esse é o maior desafio que nós temos dentro da avaliação institucional: primeiro é conseguir a participação dos próprios membros da Comissão por conta dos seus afazeres e por conta de uma motivação e de ausência de uma cultura de uma avaliação dentro da Instituição e por parte das pessoas (CEFET-Ônix).

Dificuldade de se ter pessoas envolvidas mesmo na Comissão, esse é o único ponto mais difícil da gente trabalhar [...] Porque não existe uma carga horária separada, pro professor ou o técnico, não tem uma carga horária dele na semana específica pra isso, ele não tem uma diminuição de carga horária, e isso nos dificulta agendar reuniões, fazer um trabalho, então fica muito mais difícil (CEFET-Água-Marinha).

Além da pesquisa por instrumentos aplicada aos diversos segmentos, o processo avaliativo requereu a contribuição de outros atores institucionais, tais como o pesquisador institucional e outros setores que fornecem as informações institucionais. A Coordenadora do CEFET-Ametista informa que “a participação acontece, mas assim, tem setores que se envolvem mais e tem setores que se envolvem menos, mas nunca é totalmente sem participar”.

Outras formas de participação dos segmentos referem-se às etapas de construção do processo avaliativo, a exemplo do projeto, instrumentos, indicadores e discussão dos resultados.

Cada um [segmento] deles participando da própria construção do processo de avaliação, olhando sobre aquele aspecto já definido pelos SINAES, isso é fundamental para que cada segmento deles mostre a sua forma de enxergar e de olhar a instituição e de fazer o seu juízo de valor (CEFET-Pérola).

Não há relatos que indiquem uma forte participação dos segmentos na construção dos documentos institucionais relativos à avaliação. Ao contrário, os atores institucionais não têm contribuído efetivamente na construção dos documentos. A informação que se revela nas entrevistas é que os projetos e

regimentos foram elaborados pelas comissões e disponibilizados nos sites institucionais para contribuições/sugestões, cujo retorno foi muito pequeno.

Aqui é uma prática quando se faz um documento deixa num espaço na página. Um espaço de consulta pública de todos os documentos elaborados na página do site, mas não houve colaboração (CEFET-Ágata).

O instrumento foi colocado no site e foi aberto sugestões, recebemos pouquíssimas (CEFET-Diamante).

Alguns CEFETs buscaram envolver os segmentos e criaram momentos específicos, a exemplo de oficinas e subcomissões para delinear os indicadores, instrumentos ou relatório de avaliação. Nesses casos, o registro da participação é maior do que os anteriores, pela mobilização presencial e colaboração de outros sujeitos envolvidos que somam esforços com os membros da CPA.

Fizemos várias oficinas inclusive nas diversas Unidades de Ensino onde participou, onde estiveram presentes alunos, professores e sociedade civil organizada para o projeto, inicialmente, não só do projeto, como também para a construção dos indicadores e, futuramente, depois de construídos esses indicadores, essa construção dos instrumentos (CEFET-Safira).

Informamos através de seminários que quem quisesse participar das subcomissões estava convidado, foram mais de 55 pessoas, foi uma loucura (CEFET-Ametista).

Na seção anterior se apresentou a análise sobre a abrangência da representação dos membros que compõem a comissão, no que diz respeito às modalidades. Nesta se analisa a validade da representação na composição da CPA, como forma de participação dos segmentos na condução do processo; revela-se a vinculação da representação com democracia. Sobre isso a Coordenadora do CEFET-Ônix afirma que a representação “caracteriza o processo democrático; sem a participação deles [segmentos representados] nós seríamos extremamente autoritários. Quanto à representação, caracteriza o processo democrático”.

No que se refere à forma como o SINAES determinou a composição da CPA por representação, com exceção de três coordenadores que não opinaram, os demais concordam que a formação é válida e parece ser a mais democrática; acreditam que a visão dos diferentes segmentos colabora na construção dos instrumentos e eventos que sejam mais adequados a cada um deles; veem na

representação do segmento uma forma de incentivar a participação dos representados.

[...] cada segmento, seja ele aluno, docente, técnico, ou sociedade civil organizada, ele tem um olhar diferente sobre a instituição, então mesmo que a gente não tenha a participação efetiva, mas esse olhar diferenciado de cada componente dessa comissão, ele enriquece demais o trabalho, porque se a gente tem uma comissão só de docentes ou só de técnicos ou só de sociedade civil, ela fica de uma certa forma tendenciosa no sentido assim positivo mas diante do olhar daquele segmento (CEFET-Safira).

Quando a gente pensa numa estratégia dirigida ao aluno [...] a visão daquele representante é muito importante [...] porque cada segmento tem suas particularidades, no caso do aluno tem uma faixa etária específica, o próprio processo de sensibilização para eles já vai ser diferente (CEFET-Jade).

Uma coordenadora julga a formação por representação como um ponto frágil, preocupa-se com a solução de continuidade do processo avaliativo.

O exercício da representação é um ponto frágil [...], a instituição entendeu ao criar a coordenação de avaliação; talvez tenha sido essa intenção do processo nunca morrer [...] ela [comissão] não funciona, só tem uma ou duas pessoas atuando diretamente nisso, ela não funciona é muito difícil. A formação da CPA é válida porque ela já coloca a necessidade da ideia da tal globalidade (CEFET-Água-Marinha).

Entretanto, encontram-se citações de entrevistados que não discordam das representações, mas sinalizam para a formação da comissão por pessoas motivadas ou para o problema da rotatividade, marcadamente no segmento dos alunos.

[...] a representação seria a forma mais válida, mas ela deveria ocorrer em outros moldes, [...] porque é muito mais vantajoso você estar lá com pessoas estimuladas; como não é um trabalho remunerado, apenas vale pra currículo. Você vai ter um trabalho enorme [...] numa comissão com oito ou dez membros dependendo da instituição você nota que a participação é mais de quem está ciente (CEFET-Opala).

a gente já teve representantes super interessados, que nunca faltou em nenhuma reunião, ajudou em todos os momentos do processo, mas a gente já teve aluno também que não tinha o menor interesse; e também a rotatividade do aluno é maior, então, tem esse problema (CEFET-Esmeralda).

A Coordenadora do CEFET-Ônix reconhece que a representação é válida, mas acrescenta: “se eles tivessem uma participação satisfatória ajudaria bastante, mas a participação deixa muito a desejar”.

Quando se trata de investigar qual o segmento interno de maior participação nas diversas etapas da autoavaliação, isto é, opinando sobre os documentos, respondendo as pesquisas, participando dos eventos, a pesquisa revela alternância entre os atores internos; os depoimentos espelham que não há um padrão.

Em alguns CEFETs os alunos têm maior participação; entre outros são os docentes, em outros, os técnicos; a presença, atuação e contribuições aliam-se diretamente às oportunidades e interesses de cada um deles, por exemplo, se os alunos percebem que a avaliação é o instrumento para melhoria do seu curso eles se empenham em responder.

No CEFET-Ametista a Coordenadora elogia a participação dos alunos: “eles sempre falam; os alunos são muito bons, eles vêm falar coisas dos cursos, contam o que acontece. Situação análoga à do CEFET-Turmalina onde a “participação dos alunos é grande porque os alunos veem isso como um meio de melhorar o curso deles”. Já no CEFET-Opala, a situação é outra: “os administrativos eram os que mais participavam, os membros da comunidade externa vinham uma vez ou outra para a reunião, o segmento aluno da mesma forma”.

A **dimensão externa** compreende os indicadores que buscam informar sobre a participação da comunidade externa; basicamente, diz respeito à atuação da sociedade civil na comissão e nas etapas avaliativas.

Todas as instituições pesquisadas têm na formação de suas comissões de avaliação o representante da comunidade externa. Os coordenadores são unânimes em afirmar que é este o segmento menos influente na autoavaliação. A Coordenação do CEFET-Ágata desabafa: “quem nunca contribuiu até hoje, quem não tem representatividade, foi o representante da sociedade. E o que eu acho muito importante também, nessa hora, porque é um olhar de fora na autoavaliação”.

O Coordenador do CEFET-Âmbar tem dúvida se os representantes estão aptos para este papel diz ele: “eles não estão preparados, às vezes, falta a integração do assunto pedagógico [...] que às vezes não casa com a política da empresa que está representada aqui”. Há relatos de representantes externos atuantes como indica o CEFET-Quartzo que já experimentou as duas situações:

flutua de acordo com o representante, principalmente, no aspecto do representante externo. Na nossa primeira Comissão, tivemos alguns membros externos, que falaram bastante, criticaram instrumentos, sabe? Colaboraram; mas em outro momento ,não; outros representantes, não, era mais pra consultar [...] vinham em poucas reuniões [...]; flutua de acordo com o representante (CEFET-Quartzo).

Assim como a CPA do CEFET-Topázio informou que “tem avaliação da sociedade externa, tem avaliação do egresso”, os demais CEFETs, na sua maioria, contemplam a pesquisa avaliativa com instrumentos específicos aplicados aos egressos e outras organizações. No entanto, são poucos os pesquisados que a respondem.

Além da pesquisa avaliativa, é facultado aos participantes da sociedade civil colaborar na elaboração dos documentos basilares da avaliação. Se esta etapa tem uma mínima participação dos atores institucionais, não parece surpresa que a participação dos atores externos seja “quase zero”. Ademais, alguns coordenadores reconhecem que não conseguem envolver o representante externo.

A comunidade externa infelizmente tem participação mínima, ela participa de uma ou outra reunião e ela não tem muito como contribuir; ela é uma parceira só porque ela está ali ouvindo e a gente costuma passar alguns resultados pra ela, mas é bem ausente, essa participação é quase zero, então, essa participação aqui, nós não conseguimos nada de forma efetiva (CEFET-Esmeralda).

[...] mesmo que a gente tenha dificuldade com o representante externo, eu acho que ele é importante, talvez seja uma falha nossa aqui da instituição, que nós ainda não estamos conseguindo envolver os participantes da comunidade externa (CEFET-Esmeralda)

A **dimensão eventos/espço** abarca os indicadores que refletem o esforço das CPAs e das instituições em propiciar um clima favorável à implementação da avaliação institucional. O esforço empreendido reverte-se em ambientes, eventos e documentos informacionais que colaboram para despertar a responsabilidade, interesse e motivação dos diversos atores.

Pedro Demo (2008, p.10; 1996, p.19) defende que a participação é conquista e não dádiva, pois acredita que “o fenômeno participativo depende, na sociedade, dos canais de participação” mas reconhece que “não é realista apresentar a falta de espaço de participação como problema em si. [...] Dizer que não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema.”

Assim acontece nas instituições, não há impedimentos para a participação, ao contrário, os coordenadores informam nos seus relatos que a comunidade interna foi instada a participar em todas as etapas do processo avaliativo. A pesquisa revelou uma diversidade de atividades e estratégias para sensibilizar e propiciar espaços de atuações dos diversos atores. É relatada a realização de atividades para informar, construir e discutir a autoavaliação da IES na forma de eventos: reuniões, seminários, oficinas, *workshops*, concursos para escolha de mascote da avaliação; assim como de materiais promocionais: cartazes, *banners*, faixas, marcador de livro, canetas, cadernos.

todo esse processo passou por uma divulgação com palestras, oficinas, reuniões, a própria página para que todos os segmentos pudessem opinar, a própria sociedade civil organizada; nós encaminhávamos todo o material e eles opinaram, eles deram a visão deles enquanto empresas (CEFET-Safira).

As atividades de sensibilização desses atores, elas ocorreram de forma sistemática; pra poder implementar, a gente fez eventos, encontro, cartaz, palestra, folha dirigida à CPA, debate com os segmentos que estavam envolvidos a direção geral, diretoria de ensino, a gerência de ensino médio, gerência de ensino técnico, cursos superiores na época (CEFET).

Os coordenadores reconhecem que sem uma motivação pessoal, que desperte o interesse individual de cada um, não há garantias de participação. Para proporcionar uma participação mínima que possa validar os dados coletados e dar legitimidade ao processo avaliativo as comissões lançam mão de diversos recursos institucionais como a vinculação de uma atividade sobre avaliação com outras atividades profissionais e/ou convocação do gestor. Alguns relatos confirmam esta análise.

A gente chamava pra as reuniões e as pessoas não apareciam, e foi preciso uma ação do gestor para chamar uma reunião em nome dele e estar na reunião para poder as pessoas comparecerem e a gente poder apresentar um projeto para a Instituição (CEFET-OPALA).

Os técnicos participam mais. Na reunião de professores tem mais professores, mas por quê? Porque a gente acaba aproveitando a reunião pedagógica para fazer as discussões; e eles são obrigados a estar presente. Agora, o técnico, a gente convida com esse objetivo exclusivo e eles vão. O discente é que tem sido o mais difícil; ele falta até no horário de aula para não fazer essa autoavaliação, ele fica lá fora; faz outras coisas. Eles precisam entender que isso não é

só para a instituição, mas para eles também. Não conseguem perceber (CEFET- Turquesa).

Faz uma convocação direta da direção, as pessoas se vêem na obrigação de participar, mas as pessoas vão e não tão comprando a ideia, mas repercute lá na frente na hora de responder a pesquisa (CEFET-Ágata).

São declarados os esforços depreendidos pelas comissões de avaliação na implementação do processo, especialmente nas etapas de sensibilização.

A gente tem levado, digamos assim, muito tempo em discutir formas em que a gente possa conquistar e levar a ideia para as pessoas desenvolver essa ideia de que ela pode fazer parte e encaminhar os rumos da instituição mediante a avaliação (CEFET- Jade)

Só existe ela se eu me envolvo, e se eu me envolvo eu tenho que criar esses espaços, não se participa sem se entender o porquê, então, é preciso ter esse envolvimento (CEFET- Água-Marinha).

como a instituição precisa trabalhar essa cultura avaliativa, a gente acha assim que a sensibilização tem que ocorrer e foi inclusive no próprio projeto da autoavaliação que nós contemplamos essa sensibilização em todas essas etapas (CEFET-Safira).

Não há maiores discordâncias de que a sensibilização é importante e se faz presente durante todo o processo avaliativo, desde a elaboração dos projetos, indicadores, instrumentos e relatórios até a etapa final de discussão dos resultados.

Se a comissão da autoavaliação deixa de envolver todos os segmentos tanto internos quanto os externos, ela falha porque vai ter a visão só de um segmento da instituição (CEFET- Opala).

Levamos, por exemplo, cada segmento, cada aluno para o auditório para no momento específico fazer com que eles respondessem o questionário. Isso conseguiu fazer com que bastante gente em todos os segmentos participassem (CEFET-Pérola).

Há CEFETs que têm criado outros canais de participação para além da proposta do SINAES, os quais podem vir a contribuir com valiosas informações para a autoavaliação

Tem vários mecanismos [...] a gente tem, tem a avaliação da própria instituição com portal de transparência, com ouvidoria, com o fale com o Reitor; porque não deixam de ser formas de avaliação, então, são formas de manifestação do que a sociedade pensa, o sentimento do que está acontecendo e a própria ouvidoria se você utilizar bem ela, ela é um diagnóstico de gestão, onde é que estão se centrado os principais problemas. Não deixa de ser um canal de participação da sociedade. (CEFET- Topázio).

As oportunidades de participação de outros *campi* tanto na composição da CPA quanto nas demais etapas do processo avaliativo, inclusive a pesquisa com aplicação de instrumentos, só contemplam os cursos superiores, na maioria das instituições pesquisadas. A participação de outros *campi* na formação da comissão acontece na maioria das instituições pesquisadas com uma representação na comissão própria ou pela existência de comissões setoriais em cada *campus*, como ocorre nos CEFET-Quartzo, Safira e Jade. As etapas que compõem o processo de autoavaliação, a exemplo da pesquisa avaliativa e sensibilização só ocorrem nos *campi* que ofertam ensino superior, com exceção dos três CEFETs que realizam autoavaliação em todos os *campi* e todas as modalidades de ensino.

7.7 A ANÁLISE TRANSVERSAL DAS CATEGORIAS

Esta seção se propõe a uma análise transversal das três categorias teóricas na perspectiva de apresentar uma síntese do estudo de caso coletivo segundo Modelo de Análise proposto. Nesta construção são consideradas informações predominantes, convergentes com situações similares nas práticas avaliativas. Contudo, destacam-se as informações que fazem o contraponto ou se configuram como relevantes e/ou complementares da análise.

Assim, resgata-se o (re)conhecimento da autonomia nas CPAs, a globalidade da avaliação interna, a participação e a representação dos atores, revelados nas entrevistas com os coordenadores e nos documentos institucionais, complementados com a experiência da pesquisadora. Retomam-se ainda aspectos que caracterizam o perfil do coordenador e a comissão de avaliação; e aspectos relevantes para a condução do processo no que concerne ao apoio institucional.

Se apreciadas apenas as respostas dos coordenadores, poder-se-ia responder que as CPAs têm total autonomia na condução da autoavaliação, pois 87% dos coordenadores afirmam possuírem autonomia na condução dos processos de avaliação interna e 13% deles, responderam em parte. Entretanto, considerando o delineamento a partir das dimensões e indicadores propostos, no Modelo conclui-se que as comissões de avaliação possuem uma autonomia relativa.

Esta conclusão se apóia também na análise que se faz da controvérsia na legislação do SINAES, a qual, ao mesmo tempo em que delega autonomia das comissões “em relação a conselhos e demais órgãos colegiados”, determina que a regulamentação própria que define a forma de organização e as atribuições das comissões sejam aprovadas pelo órgão colegiado máximo. Dessa compreensão comungam coordenadores da CPA que consideram esse um fator impeditivo ao exercício da autonomia.

Outros dados da análise corroboram esta conclusão e têm apoio nas falas dos coordenadores. A questão da ausência financeira foi citada sem maiores destaques por apenas dois coordenadores. Porém ela está intrínseca na fala da maioria, que fez referência à necessidade de apoio institucional. Andriola (2005, p.66) destaca que “as CPAs devem ter clareza de algumas necessidades que devem ser supridas. A primeira delas refere-se ao apoio incondicional da administração central”. A importância do apoio institucional proporciona condições técnicas e operacionais para fazer acontecer o processo, mas, principalmente, reflete a valorização e crédito dos gestores para com as atividades da CPA; e os coordenadores pesquisados têm essa noção. As CPAs têm clareza desta importância, tanto assim que prevêem condições de apoio (alocação de pessoal e infraestrutura); nos seus regimentos, a questão a saber é sobre a clareza dos gestores sobre esta necessidade.

Informações extraídas do perfil do coordenador e da caracterização das CPAs também corroboram essa análise. Das características traçadas no perfil interessam destacar, as que revelam indicadores da dimensão técnica do conceito da autonomia. Um deles faz referência ao exercício de função cumulativamente ao exercício da coordenação da CPA; a pesquisa revelou que tal fato não constrange o exercício da autonomia, ainda que a função seja diretamente vinculada à gestão institucional. Como aspectos positivos destacam-se a facilidade nos trâmites institucionais; acesso mais fácil a infraestrutura e equipamentos; e a visão sistêmica proporcionada pelo exercício de cargos administrativos na gestão. Por outro lado, os fatores de maior comprometimento revelam-se ser o acúmulo e a sobrecarga de trabalho.

Importa ainda destacar que são fatores determinantes desta autonomia, tanto a experiência em cargos de gestão como, principalmente, a experiência anterior com atividades sobre avaliação. Alia-se a estes a capacitação sobre avaliação e,

especificamente, sobre o SINAES. Do que foi dito, acerca da autonomia, sabe-se que, sem conhecimento e competência nas atividades, as CPAs cumprem seu papel mecanicamente, seguindo as orientações do INEP e da CONAES, sem nenhuma atividade criativa ou mesmo crítica que avancem na direção dos rumos da função educativa inerente à avaliação; exercem o seu papel de modo autômato ao se restringir a cumprir as normas e elaborar os relatórios. Os dados revelaram que os coordenadores da comissão, na sua maioria, são portadores de conhecimento e experiência em avaliação; demonstram a compreensão dos sentidos da avaliação e dos pressupostos destacados nesta pesquisa. Por outro lado, não parecem exercer a autonomia que lhes é imputada por lei para fomentar novas propostas e incrementos ao processo avaliativo, fato decorrente da inexperiência das instituições com a avaliação institucional e da cultura de avaliação incipiente por todos os atores institucionais, incluídos os gestores.

Gatti (2006, p.324) fornece pistas sobre o papel do coordenador e da CPA ao sinalizar que conduzir uma avaliação institucional não se constitui em atividade “trivial”, ao contrário

demanda boa preparação dos avaliadores, que, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa, precisam deter certo domínio sobre as condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, com os múltiplos fatores que o interseccionam. Aos avaliadores se pede, atualmente, modos de atuar menos “burocráticos”, para abrir-se às posturas dialógicas, a sistemas de trocas e construção de consensos, à lida democrática com o dissenso. (GATTI, 2006, p. 324).

Assim, pode-se inferir a importância do papel das CPAs, pois a forma como conduzem é extremamente importante para sensibilizar os gestores institucionais e ativar a participação de outros atores. Esta afirmação não pretende imputar às CPAs o sucesso ou fracasso das avaliações, mas informar que exercem um papel primordial. Sabe-se que na totalidade das IES pesquisadas os projetos são elaborados no seio da comissão; ainda que abertos a sugestões e contribuições de toda a comunidade, não se verificam mudanças significativas até porque a participação dos servidores e alunos tem-se apresentado insignificante neste aspecto.

Ao se conhecer a temática da avaliação, a compreensão do que trata o SINAES, as possibilidades e limites das suas instituições e dos sujeitos envolvidos

no processo, as comissões poderão ser autônomas para propor novos espaços, formas e abrangência de avaliação, isto é, aplicar os pressupostos da globalidade e participação.

Cabe à comissão definir as formas de abordagens, os mecanismos de avaliação, os espaços para promover a participação; por isso, afirmou-se anteriormente que elas dão o “tom” da avaliação. Vale frisar que o papel da CPA é o de conduzir a avaliação e não o de fazê-la. Ao considerar que a comissão funciona como ativadora da autoavaliação na instituição, similarmente, pode-se dizer que o coordenador seria o ativador da comissão. Essas são duas tarefas árduas que exigem conhecimento, interesse, disponibilidade de tempo e perseverança.

Ademais, a composição da CPA na forma como dispõe a legislação atende aos pressupostos da globalidade e da participação. Primeiro porque pode ser abrangente e, no caso dos CEFETs contemplar alunos, docentes e técnicos vinculados às diversas modalidades e de todos os *campi*; segundo porque a representação, nos dias atuais, tem sido a forma mais democrática de participação. No caso das instituições da Rede, o problema que se apresenta não diz respeito às formas de escolha, mas à falta de atores interessados. A eleição é proposta e não há candidatos suficientes para preenchê-la, ainda mais para promover uma eleição “competitiva”.

As CPAs pesquisadas se orientam na elaboração do projeto e na implementação da autoavaliação pelas etapas propostas pelo SINAES – preparação, desenvolvimento e consolidação. Em todas estas etapas faz-se muito importante a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Entretanto, “todos”, para a maioria dos CEFETs, referem-se aos segmentos vinculados à educação superior. A compreensão é de que o SINAES é voltado para a educação superior, logo, somente estes alunos participam da avaliação.

A despeito de os coordenadores compreenderem o princípio da globalidade, as instituições que realizam avaliação de todos os cursos, ou seja, de todos os *campi*, são apenas três. Contudo, alguns coordenadores sinalizam que as suas instituições estão em processo de rever regimentos e projetos para ampliar o espectro da avaliação institucional; e assim avaliar o todo.

Para ser integral e atender ao princípio da globalidade, a avaliação institucional prescreve um modelo que integre a avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas, de modo a congrega a participação de todos. O

sucesso da avaliação reside na prática constante, com participação e envolvimento de todos os seus atores na construção de uma cultura de avaliação que configure legitimidade e continuidade ao processo. Para alcançar essa situação ideal a instituição deverá promover um processo de sensibilização aliado ao fomento de discussões, envolvendo interesses institucionais e individuais, medos, enfim contradições sociais e políticas (DIAS SOBRINHO; 2003; GADOTTI et. al.; 2000).

Não há discordâncias de que o sucesso da avaliação decorre da participação dos sujeitos. Entretanto, os relatos dos coordenadores apontam uma tímida participação nas etapas do processo avaliativo. Os documentos basilares da avaliação, destacadamente os projetos de avaliação e relatórios, são elaborados pela comissão que conta com parcas contribuições. Na construção dos documentos os coordenadores afirmam que apesar de disponibilizar as propostas dos documentos por meio dos sites institucionais e eventos, o retorno das sugestões é mínimo; geralmente são as mesmas pessoas que colaboram. Significa dizer que a proposta de uma construção coletiva que efetivaria o comprometimento dos diversos atores não se efetiva na prática; fica limitada a ações de alguns interessados. Por isso, conclui-se que o interesse e motivação são fatores primordiais para alavancar a construção de uma autoavaliação autônoma, global e participativa. Cabe ressaltar que a análise que se faz para a instituição como um todo também se aplica ao modo de funcionamento das comissões, isto é, nem todos participam, as atividades são “abraçadas” por poucos que têm interesse e crença nas finalidades avaliativas.

Da perspectiva da participação, a fase mais importante do processo avaliativo corresponde à etapa da pesquisa avaliativa; realizada por 15 dos 16 CEFETs. Nesta etapa as instituições aplicam instrumentos específicos para cada um dos segmentos com indicadores de avaliação que abarcam as dez dimensões do SINAES, revelando importantes aspectos da análise global. O sucesso desta etapa deve-se exclusivamente à participação, quer dizer, se não houver um número de respondentes significativos não haverá fidedignidade nos resultados produzidos pela autoavaliação e os dados obtidos não irão refletir a opinião dos sujeitos envolvidos, ocasionando vieses nas ações corretivas e no planejamento. Esta tem sido a etapa de maior esforço das comissões e muitas reconhecem uma ampliação dos respondentes a cada novo ciclo avaliativo, desde que as ações corretivas aconteçam.

A despeito da diversificação de estratégias e atividades realizadas pelas comissões para oportunizar a participação dos diversos atores, as instituições não têm conseguido os resultados desejados. O exercício da participação acontece numa via de mão dupla, pois se de um lado há eventos e espaços de participação, de outro, deveria haver pessoas motivadas e interessadas em participar.

Entre os atores dos segmentos internos – alunos, docentes e técnico-administrativos – foi constatada uma variância entre as IES pesquisadas; ora um, ora outro são mais presentes e atuantes nas atividades que envolvem a autoavaliação. Não se pôde definir qual segmento participa mais, pois há variabilidade até em uma mesma IES em diferentes experiências de avaliação implementadas. As respostas destacam os alunos como os mais propensos a participar, respondendo aos instrumentos da pesquisa avaliativa, a julgar pelo fato de perceberem que os resultados da avaliação trazem benefícios mais imediatos para seus cursos. Entretanto, não se pode ter uma conclusão decisiva a esse respeito, vez que algumas instituições decidiram pela obrigatoriedade em participar ao vinculá-la à efetivação da matrícula do participante. Outras estratégias de participação aliam as atividades funcionais às atividades de avaliação, o que colaboram para a participação dos segmentos docentes e dos técnico-administrativos. Por outro lado, no que tange à participação dos representantes da sociedade civil organizada, a conclusão é que estes compõem o segmento de menor participação.

Em síntese, avaliar a instituição implica tomada de decisão com vistas ao aperfeiçoamento acadêmico, à melhoria da gestão e qualidade institucional e à prestação de contas para a sociedade. A tomada de decisão para melhoria do processo institucional pressupõe a realização de uma avaliação fidedigna, orientada como um processo que oportuniza as reflexões e os debates no interior das instituições e que retrate a realidade a ser transformada. A avaliação institucional para ser profícua requer o atendimento aos pressupostos aqui pesquisados, marcadamente da participação de todos os atores. Com interesse e motivação, poder-se-á ser autônomo nas ações da CPA e global nos aspectos a serem avaliados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões inicialmente suscitadas, as quais deram origem ao problema de pesquisa revelavam as inquietações da pesquisadora no delineamento do processo avaliativo, enquanto membro da CPA. A cada aproximação do sistema de avaliação na tentativa de compreendê-lo, maior era a estranheza da sua real aplicação para instituições com a configuração dos CEFETs. Como se poderia traçar o perfil institucional avaliando apenas a educação superior nestas instituições?

Passado o momento de entender não serem os CEFETs o principal alvo desta política de avaliação, mas as universidades e faculdades pela maior representatividade no cenário federal, chegava a hora de se buscar avaliar o modelo único para um sistema tão diverso e questionar até que ponto este modelo único considera os CEFETs na sua singularidade? Os CEFETs são Instituições de Educação Superior que integram a Rede Federal com o diferencial de ofertar diversos níveis e modalidades de ensino.

Nesse percurso foram pesquisados limites e possibilidades do SINAES quanto aos CEFETs; destas pesquisas decorrem as lacunas e controvérsias do sistema. Para além das limitações em avaliar os CEFETs, o SINAES apresenta problemas conceituais, técnicos e de governança, os quais dizem respeito ao sistema como um todo e não apenas da aplicação do modelo aos CEFETs. A descrição e análise do SINAES cumprem o objetivo específico de compreendê-lo, assim, avaliar o modelo SINAES não responderia as inquietações específicas sobre os CEFETs.

Por outro lado, a proposta prevê vários avanços diante das diversas práticas avaliativas ocorridas no país e completa em abril de 2010 seis anos que foi instituída, o que por si só já representa um avanço. Mas os verdadeiros avanços do SINAES dizem respeito à concepção de avaliação adotada pela CEA que, a exemplo do PAIUB, propõe como eixo principal das suas modalidades avaliativas, a AVALIES. A inferência é a de que a CEA e os autores da lei, preocuparam-se em que as próprias instituições gestassem seu processo avaliativo. Tem-se o preceito legal e cabe às instituições, se crenças na avaliação, colocar em prática o seu uso

com função educativa que possibilita colaborar na construção da autonomia e da cultura de avaliação da IES.

O SINAES assegura, conforme a lei que o instituiu, uma “avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos” com “a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações” (BRASIL, 2004a). Apesar de a lei fazer referência aos cursos superiores, a avaliação institucional não pode prescindir de avaliar o todo; e esta inquietação levou a se investigar como foi implementada a autoavaliação das IES que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica – os CEFETs – considerando os pressupostos de autonomia, globalidade e participação preconizados pelo SINAES?

A compreensão do SINAES e da própria Rede Federal colaboraram para responder ao problema de pesquisa, mas o cerne da questão encontra-se no aporte conceitual fornecido a partir da análise das categorias teóricas que emergem da concepção do SINAES: autonomia, globalidade e participação. Analisar a implementação da avaliação interna nos CEFETs foi possível com o aporte do Modelo de Análise construído à luz das categorias teóricas com as respectivas dimensões e indicadores. Esta construção configurou-se um dos maiores desafios na elaboração do marco teórico, mas acredita-se que represente uma das contribuições mais relevantes do estudo.

A trilha da pesquisa foi idealizada com 33 instituições, sendo 32 CEFETs e uma UTF. Apesar do esforço empreendido em cobrir todo o campo empírico, não foi possível o contato com o total de coordenadores das CPAs, os sujeitos da pesquisa; as entrevistas foram realizadas com 16 coordenadores. Esperavam-se empecilhos em obter consentimento ao realizar as entrevistas por telefone; salvo as exceções; ao contrário, os coordenadores contatados demonstraram um sentimento de solicitude e acolhimento à pesquisa, por vezes, revelando a solidão desses atores e o desejo de receberem algum *feedback* por parte do MEC sobre como estão desempenhando suas atividades, ou simplesmente o desejo de compartilhar como outras comissões encaminham as ações avaliativas.

Nesta etapa a pesquisa revelou que as CPAs, por conseguinte, a avaliação interna, são muitas vezes desconhecidas no âmbito das IES e da comunidade em geral, fato que se corrobora com a ausência dos atores institucionais na construção do processo, na contribuição dos documentos e na pesquisa avaliativa, no comparecimento aos espaços e eventos, para citar os principais. Realizadas as entrevistas, os dados foram cuidadosamente lidos e organizados para análise segundo o Modelo Operacional.

Não se constituiu foco do estudo investigar a motivação e o interesse dos sujeitos da pesquisa, entretanto ao longo do percurso apareceram como fatores primordiais ao se analisar a participação, por isso registra-se como uma limitação da pesquisa. Não houve a pretensão de determinar um padrão ideal de qual seria o perfil do coordenador, forma de ingresso dos membros, escolha do coordenador ou tempo de mandato, o que podem se constituir em limitações pelos ávidos em soluções prontas. Aos olhos da pesquisadora não existe a “fórmula” ideal para delinear o perfil do coordenador e demais fatores citados que seja desprovida do seu contexto; de todo modo, não se constituiu escopo da pesquisa. Todavia, se comunga de que interesse, motivação, conhecimento e disponibilidade sejam fatores contributivos para o sucesso das atividades inerentes ao processo avaliativo. Os dois primeiros aplicam-se aos diversos atores no que se refere à participação.

Enquanto alguns poderiam julgar ser a participação na CPA um campo de disputas políticas e ideológicas, o que se encontra na prática dos CEFETs demonstra o desinteresse da maioria dos atores institucionais. Ainda assim, se a comissão é nomeada pela direção, haverá quem considere isto um ato autoritário ou que se presta a interesses por parte do gestor; se o regulamento prevê eleição, constata-se a insuficiência ou inexistência de candidatos para ocupar as vagas das diversas representações de que se compõe a CPA.

A composição da comissão por representação é válida, mas não é condição suficiente; demandam de todos os membros legitimidade política, técnica e ética para conduzir o processo. As CPAs precisam de legitimidade política, para qual a lei garante a participação de todos os segmentos; o trabalho com avaliação e a participação na comissão não remunera, nem gera *status*, por isso os documentos da avaliação em alguns casos parecem refletir apenas ações que a gestão executa e não as aspirações da comunidade; dá trabalho buscar envolver todos. Quer dizer, discorre-se sobre o que a instituição tem feito ou planejado nas dez dimensões

postas pelo SINAES não necessariamente buscando a opinião dos envolvidos ou beneficiários diretos dos seus serviços, a comunidade interna e externa.

As comissões não devem ser vistas como apêndice, elas não se constituem em organismo externo à instituição, ao contrário, são internas a ela e estão totalmente implicadas, por isso há necessidade de legitimidade ética, para que a CPA não mascare resultados ou faça o *marketing* institucional, tentando “arrumar a casa para receber as visitas”, ou melhor, as comissões de avaliação externa.

Os dados do perfil do coordenador fornecem indicadores do que compreendem sobre os pressupostos do SINAES e da avaliação; da capacidade de elaborar conceitos e críticas determinantes no exercício da autonomia, a exemplo de incluir todas as modalidades de ensino na avaliação interna atendendo ao princípio da globalidade por opção da IES e não porque outrem determine ou não determine; isto equivale a exercitar o uso de sua autonomia; significa usar “o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras; independência” (CHAUÍ, 1994, p.344, 315), delimitada pela conjuntura administrativa e estrutural. Definir os eixos estruturais da autoavaliação – como avalia? O que avalia? Quem avalia? – é uma decisão que ocorre na esfera institucional, de acordo com a compreensão e autonomia da CPA, aliada à disponibilidade de tempo e recursos institucionais; o exercício da autonomia não se faz sem limites, nem a prática de uma avaliação legítima, técnica e ética se faz com apresentação de relatórios.

Como diz o conceito de Lapassade, a avaliação deve suscitar uma “análise coletiva”, portanto realizada “por todos os membros”, em prol da avaliação “das estruturas e dos fins da organização. Nesse conceito estão destacados os pressupostos de/para uma avaliação autônoma, paricipativa e global. Separados por dimensão para efeito de análise, na vida real os pressupostos estão totalmente imbricados entre si e aos fins da avaliação. Assim se apresentaram no tratamento de dados.

A construção do caminho avaliativo significa o exercício da autonomia e pressupõe o envolvimento de todos; se todos se envolvem, tudo que envolve todos será avaliado, isto é avalia-se o todo, “o conjunto no qual a posição das partes não é indiferente” (ARISTÓTELES *apud* MORA 2004, p. 2875). Na prática significa dizer que quando um ator se envolve individualmente na elaboração do projeto, dos indicadores, da pesquisa ou discussão dos resultados avaliativos, certamente demonstra interesse em avaliar as atividades institucionais às quais está envolvido:

curso, setor, infraestrutura que ele utiliza, para citar alguns; uma vez avaliadas quaisquer destas partes, espera-se que aconteçam ações para melhorá-las. Este é o vínculo que favorece a participação não apenas como presença, mas a participação propriamente dita; por isso se diz que a participação é influenciada tanto pelas estruturas ou organizações quanto pelos interesses e motivação dos indivíduos (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2002, p. 888-890).

Ainda que a pesquisa tenha como campo empírico os CEFETs, a aplicabilidade dos seus resultados abrange outras IES do sistema, bem como se poderá subsidiar as instâncias do MEC responsáveis pela avaliação institucional. Isto porque além de compreender a especificidade das instituições que integram a Rede, elencam dificuldades enfrentadas nas IES, favorece a compreensão da real participação, globalidade e autonomia que circunscrevem o processo. Os CEFETs serão os que mais diretamente poderão fazer uso e críticas à pesquisa. No entanto, entende-se que a similaridade de tantas outras questões tratadas neste estudo seja de utilidade para as demais instituições que vivenciam a implementação do processo de avaliação interna. Com a realização da pesquisa espera-se que as:

- i. IES encontrem as significações e aprendizagens próprias de um processo com a diversidade apresentada pelas instituições pesquisadas;
- ii. CPAs, conhecedoras do arcabouço legal e teórico que sustenta a base da avaliação interna da instituição, possam conduzir o processo avaliativo da instituição com legitimidade técnica, representativa e ética que o tornem institucionalizado;
- iii. Comissões de avaliação tenham independência e autossuficiência na condução do processo de autoavaliação no interior das IES, para fazer valer os pressupostos da autonomia, globalidade e participação.

Na perspectiva dos pressupostos da pesquisa, delineados nos seus objetivos específicos, visualiza-se como autoavaliação institucional ideal a que ocorre, com autonomia das CPAs, promove uma análise integrada das partes e do todo, com a participação e interesse de todos os atores. Revelada nas falas dos coordenadores e nos documentos institucionais e analisada segundo o Modelo Operacional que respondem ao problema de pesquisa, a realidade apresentada nos CEFETs é que:

- i. As CPAs exercem relativa autonomia na condução do processo avaliativo, sendo a maior limitação detectada na dimensão administrativa, seguida da intelectual, com o atendimento plenamente satisfatório na dimensão técnica;

- ii. Os CEFETs avançam na compreensão de que uma análise global e integrada da instituição significa avaliar todas as modalidades e níveis de ensino em todos os *campi*, três deles já adotaram esta perspectiva e vários depoimentos revelam ações para o mesmo objetivo;
- iii. A participação dos segmentos internos e externos nas diversas etapas da avaliação interna tem-se mostrado incipiente, especialmente no que se refere à construção dos documentos basilares do processo; o maior envolvimento acontece na fase das pesquisas avaliativas por ocasião da aplicação de instrumento.

Guardada a importância de cada uma das categorias aqui pesquisadas e diante dos resultados que ora se apresentam, pode-se concluir que a participação é um fator crítico na realização da avaliação interna para garantir a legitimidade e continuidade do processo avaliativo, pois sem a participação dos atores institucionais e da sociedade civil, não há sobre qual autonomia ou globalidade se discutir, e quiçá levar à prática.

De fato, pode-se afirmar que há um longo caminho entre a formulação e a implementação das políticas de avaliação; a implementação diz respeito a outras esferas de poder diferentes daquelas que propõem e concebem as políticas. No caso do SINAES, a sua efetividade acontece no interior das IES onde se dá o curso das principais ações e se encontram os atores responsáveis pela implementação de parte dessa política. Esta pesquisa desvelou o processo na perspectiva de um dos seus atores, aqueles que conduzem o processo da autoavaliação. Ampliar a análise para além do olhar dos coordenadores, oportunizando aos demais atores institucionais – alunos, docentes e técnico-administrativos – contribuírem com seus saberes e perspectivas, constitui-se um desafio para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AFONSO, Almerindo J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, Dezembro/99, p 139-164. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>>. Acesso em: 08 nov.2008.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBERTO, Jorge L. M.; BALZAN, Newton C.. Avaliação de Projeto Político-Pedagógico Pelos Funcionários: Espaços e Representatividade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 745-770, nov. 2008. 745-776. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/07.pdf>>. Acesso em: 13 nov.2009.

AMORIM, Antonio; SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p. 123-136, jul./dez. 1994.

ANASTASIA, Fátima; NUNES, Felipe. A reforma da representação. In: ANASTASIA, Fátima; AVRITZER, Leonardo (Org). **Reforma Política no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 17-34.

ANDRIOLA, Wagner B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições de Educação Superior (IES), visando à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 240 p. Coleção: Educação superior em debate, v. 1.

ARGOLLO, Rivailda S. N.; TENÓRIO, Robinson M. SINAES na perspectiva de membros da CPA: implantação, condução e avaliação In: Lordêlo, José Albertino C.; Dazzani, Maria Virginia (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 103-122.

ARGOLLO, Rivailda S. N.; TENÓRIO, Robinson M. SCHMITZ Heike. Governança e gestão num sistema de avaliação da educação superior. In: TENÓRIO, Robinson M.; VIEIRA, Marcos. (Org.). **Avaliação e Sociedade: a negociação como caminho**. Salvador: Ed. UFBA, 2009. p.21-43.

ARGOLLO, Rivailda S. N.; DÉCIA, Ana Cristina Muniz; VIEIRA, Marcos. O Caminhar do Grupo de Pesquisa em Avaliação do PPGE/UFBA: da criação à consolidação de uma gestão em rede. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO E III CONGRESSO INTERAMERICANO, 2009, Vitória. **ANAIS**...Vitória, 2009. 1 CD-ROM.

ARGOLLO, Rivailda S. N.; MODESTO, Maria A. S.; ALMEIDA NETO, A. C. Cursos Superiores de Tecnologia: Trajetória, Controvérsias e Voz dos alunos de uma IES. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO E III CONGRESSO INTERAMERICANO, 2009, Vitória. **ANAIS**...Vitória, 2009. 1 CD-ROM.

ARGOLLO, Rivailda S. Nunes de; DÉCIA, Ana Cristina Muniz. Auto-avaliação institucional da UFBA na era SINAES: a experiência revisitada na escola de administração. In: V Reunião Anual da Associação Brasileira de Avaliação Institucional, 2009 **ANAIS**... Salvador, 2009.

ARGOLLO, Rivailda S. N.; MODESTO, Maria A. S **Avaliação Institucional do CEFET-BA: diversidade institucional num sistema diversificado**. Comunicação Oral. In: XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso-Brasileiro - I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. ANAIS do evento, 2007.

AUDI, Robert. **Dicionário de filosofia**. Tradução João Paixão Netto; Edwino Aloysius Royer et al. São Paulo: Paulus, 2006. (Coleção dicionários)

BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. DIAS SOBRINHO, José e BALZAN N. C. (orgs.) (1995). In: **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez. p.115-140.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da Educação Superior no segundo governo de Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas. **ANPED** 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321--Int.pdf>>. Acesso em: 13 dez 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 25 fev.2009.

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, SP, v. 27, n.96, especial, p. 955-977, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>>. Acesso em: 25 fev.2009

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época; v.75).

BELLONI, Isaura. A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, nº 2, Dez/96, 5-14.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Petrópolis: Brasília. D. F.: Vozes, INL, 1975.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 12. Ed. Brasília. UNB, 2002. v. 2, L-Z.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria a aos métodos. v. 12. Trad de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo et.al. **Dicionario de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2008**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo_Superior_2008_Resumo_Tecnico.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica – Graduação Tecnológica. 7. ed. Brasília: MEC, SETEC. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica – Rede Federal. 7. ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação, **Institutos Federais**: Concepção e Diretrizes. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf>. Acesso em: jun. 2008c.

BRASIL. Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 dez. 2008d. Seção 1, p.1-3

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 jul. 2008e.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Da concepção à regulamentação. 4. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 09 out. 2007b.

BRASIL. Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria Nº 11 de 28 de abril de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 abr. 2003. Seção 2, p. 19

BRASIL. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, p. 19257.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira- PAIUB**. Brasília: SESu, 1994.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. 10ª reimp da 1ª edição de 1997. São Paulo : Cultrix, 2006.

CHAUÍ, Marilena de S. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena de S. A universidade em ruínas. In: Trindade, Hégio (org). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata** 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino na irradiação no industrialismo**. 2. ed. São Paulo. Editora UNESP; Brasília, 2005b.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. 9ed. Campinas-SP: (Coleção Polêmicas do nosso tempo:25) Atores Associados, 2008.

DEPREBÍTERIS, Léa. A Avaliação na Educação Básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, nº 24, p. 137-146, jul./dez. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a Índices. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p.15-37.(Coleção: Educação superior) em debate, v. 1.

DIAS SOBRINHO, José. Sobre a proposta ao Sistema Nacional de Avaliação da **Educação Superior**. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: v. 9, n. 1, p. 113-124, mar./2004.

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

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Tendências nacionais e internacionais na avaliação. In: VERHINE, Robert E. (org). **Experiências de Avaliação Institucional em Universidades Brasileiras**. Salvador: UFBA/FACED/PPGE, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES**. Campinas, v.3, n.2, p.65-76, jun. 1998.

DIAS SOBRINHO, José e BALZAN N. C. (orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995

DIAS, Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes M; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para avaliação da qualidade do ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 435-464, set./dez. 2006.

DURHAM, E. R. **Uma política para o ensino superior brasileiro**: diagnóstico e proposta. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (NUPES)/USP, 1998

FÁVERO. Maria de Lourdes de A. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

FÁVERO. Maria de Lourdes de A. **Autonomia universitária**: desafios histórico-políticos. *Universidade e Sociedade*, ano VII, n. 12, fev, 1997, p. 9-12.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

GADOTTI, Moacir et. al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Institucional de Universidade. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Org.). **Ensino Superior: Conceito & Dinâmica**. São Paulo: Editora da USP, 2006, p. 321-326.

GATTI, Bernardete A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo: UNINOVE, v.4, n.1, p. 17-41, jun. de 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo : Atlas, 1999.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradição (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 31, p.101-131, jan./jun. 2005.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S, **Fourth generation evaluation**. Califórnia: Sage Publications, Inc. 1989.

GUIMARÃES, Jorge. Autonomia universitária e estrutura de poder. In: MARTINS, G. M. et. al. **Autonomia da universidade brasileira : vicissitudes e perspectivas**. 2. ed. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1987.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings. Sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

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

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p. (Temas básicos de educação e ensino).

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARTINS FILHO, ANTONIO. Autonomias das Universidade Federais. In: MARTINS, G. M. et. al. **Autonomia da universidade brasileira** : vicissitudes e perspectivas. 2. ed. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1987.

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

MENDONÇA, Luis C. **Participação na organização**: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas. São Paulo: Atlas, 1987

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Pág. 2897. São Paulo – Loyola, 2004, 2ªed. Tradução: Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimi Campanário.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, v.1, n.2, 1994. P.5-11.

PETERSON, Marvin W.; SOUSA, C. B. Machado de. **Avaliação Institucional**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

RAMOS, Marise. Ciência e Tecnologia na Institucionalidade Cefet: questões sobre um Projeto de Universidade Tecnológica. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Universidade e mundo do trabalho**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.3, 2006. p 135-154.

RANIERI, Nina. **Autonomia universitária** : as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988. São Paulo: EDUSP, 1994.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiência. São Paulo: Cortez, 1995, p. 37-52.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **R B P G**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/>> Acesso em: 20.set. 2009.

ROTHEN, José Carlos. **Ponto e contraponto na Avaliação Institucional**: análise dos documentos de implantação do SINAES. 2006 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2017--Int.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice R. (Org). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da USP, 1992. (Coleção Base), v.2

SILVA, Benedicto. MIRANDA NETTO, Antonio G . **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1986. 1421p.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003, p.175-190.

SOUZA, Sandra Zákia L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SUCUPIRA, Newton. Amplitude e limites da autonomia universitária. In: MARTINS, G. M. et. al. **Autonomia da universidade brasileira** : vicissitudes e perspectivas. 2. ed. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1987. 319p.

TRINDADE, Hélijo. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

VERHINE, Robert E. (Org). **Experiências de Avaliação Institucional em Universidades Brasileiras**. Salvador: UFBA/FACED/PPGE, 2000.

VERHINE, Robert E. **Os limites do Enade** 2008. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=836&lang=pt-br>>. Acesso em: 12 dez.08

VERHINE, Robert E.; DANTAS, L. V.; SOARES, J.F. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior. **Ensaio**, v. 14, n. 52, p. 291-309, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.** , São Paulo, v. 21, n. 60, 2007 . Disponível em: <<http://www.scielo.br> >. Acesso em: 11 Set. 2007.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL

QUADRO 3 – EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO E ESTADO

REGIÃO	ESTADO	NOME	QT CAMPPI*
NORTE	AC	Instituto Federal do Acre	03
	AM	Instituto Federal do Amazonas	10
	AP	Instituto Federal do Amapá	02
	PA	Instituto Federal do Pará	11
	RO	Instituto Federal da Rondônia	05
	RR	Instituto Federal da Roraima	03
	TO	Instituto Federal de Tocantins	06
NORDESTE	AL	Instituto Federal de Alagoas	08
	BA	Instituto Federal da Bahia	16
	BA	Instituto Federal Baiano	09
	CE	Instituto Federal do Ceará	12
	MA	Instituto Federal do Maranhão	18
	PB	Instituto Federal da Paraíba	09
	PE	Instituto Federal de Pernambuco	09
		Instituto Federal do Sertão Pernambucano	05
	PI	Instituto Federal do Piauí	11
	RN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	11
	SE	Instituto Federal de Sergipe	06
CENTRO-OESTE	DF	Instituto Federal do Distrito Federal	05
	GO	Instituto Federal de Goiás	08
		Instituto Federal Goiano	05
	MS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	07
	MT	Instituto Federal do Mato Grosso	10
SUL	PR	Universidade Tecnológica do Paraná	11
		Instituto Federal do Paraná	07
	RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	09
		Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	07
		Instituto Federal Farroupilha	07
	SC	Instituto Federal de Santa Catarina	13
		Instituto Federal Catarinense	06
SUDESTE	ES	Instituto Federal do Espírito Santo	14
	MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	09
		Instituto Federal de Minas Gerais	06
		Instituto Federal Triângulo Mineiro	04
		Instituto Federal Norte de Minas	07
		Instituto Federal Sudeste de Minas	04
		Instituto Federal Sul de Minas	03
	RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica CS/RJ	07
		Instituto Federal Fluminense	06
		Instituto Federal do Rio de Janeiro	08
	SP	Instituto Federal de São Paulo	24
TOTAL			341

FONTE: MEC/SETEC - Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/>

*Incluídos os *campi* em fase de implantação.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

INSTITUIÇÃO:			
A. PERFIL DO COORDENADOR DA CPA			
1. NOME			
2. FORMAÇÃO ACADÊMICA			
3. PÓS-GRADUAÇÃO			
4. ANO DE ADMISSÃO NA IES			
5. CARGO QUE OCUPA NA IES			
6. EXERCÍCIO DE FUNÇÃO (CD/FG) (Ao mesmo tempo em que Coordenador da CPA)	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>
Especificar			
7. PARTICIPOU DE CAPACITAÇÃO SOBRE O SINAES	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>
8. OUTRAS CAPACITAÇÕES EM AVALIAÇÃO	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>
Especificar			
9. EXPERIENCIA ANTERIOR COM AVALIAÇÃO	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>
Descrever			
10. TEMPO NA COMISSÃO			
PERÍODO NA COMISSÃO	INÍCIO (mês/ano)	TÉRMINO (mês/ano) até atual	
COMO COORDENADOR DA CPA			
APENAS COMO MEMBRO COMISSÃO			
11. REPRESENTAÇÃO NA CPA COMO MEMBRO OCORREU POR		12. INDICAÇÃO PARA COORDENADOR DA CPA OCORREU POR	
<input type="checkbox"/>	Indicação do conselho	<input type="checkbox"/>	Indicação do conselho
<input type="checkbox"/>	Indicação da direção	<input type="checkbox"/>	Indicação da direção
<input type="checkbox"/>	Eleição pelo segmento que representa	<input type="checkbox"/>	Indicação da comissão
<input type="checkbox"/>	Eleição pela comunidade interna	<input type="checkbox"/>	Eleição pela comunidade interna
<input type="checkbox"/>	Outro. Especifique	<input type="checkbox"/>	Outro. Especifique
13. DURAÇÃO DO MANDATO DO COORDENADOR			
<input type="checkbox"/>	Indeterminado	<input type="checkbox"/>	Determinado. Especifique
		<input type="checkbox"/>	DETERMINADO NO REGULAMENTO
		<input type="checkbox"/>	DEFINIDO PELO CONSELHO DIRETOR
		<input type="checkbox"/>	DEFINIDO PELA DIREÇÃO DA IES
		<input type="checkbox"/>	DECISÃO DA CPA
		<input type="checkbox"/>	OUTRO. Especifique
14. FACILIDADES POR EXERCER FUNÇÃO (CD/FG) EM CONCOMITÂNCIA COM A COORDENAÇÃO DA CPA	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>
Quais?			
15. DIFICULDADES POR EXERCER FUNÇÃO (CD/FG) EM CONCOMITÂNCIA COM A COORDENAÇÃO DA CPA	<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>
Quais?			
<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	EM PARTE

B. CARACTERIZAÇÃO DA CPA									
16. COMPOSIÇÃO	SIM	NÃO	POR QUE	FORMA DE INGRESSO (Legenda 1)	DURAÇÃO DO MANDATO (Legenda 2)				
DOCENTE DO MAGISTÉRIO SUPERIOR									
DOCENTE DA CARREIRA DO ENSINO									
TÉCNICO-ADMINISTRATIVO									
DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR									
DISCENTE DO ENSINO TÉCNICO									
DISCENTE DO ENSINO MÉDIO									
SOCIEDADE CIVIL									
REPRESENTANTE DE OUTROS CAMPI									
OUTRA. Especifique									
C. CONCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO									
17. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL É IMPORTANTE PARA A IES				<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	EM PARTE
Por quê?									
18. FINALIDADE(S) DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL									
19. PRÓS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL					20. CONTRA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL				
D. CONCEPÇÃO SOBRE O SINAES									
QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE OS PRESSUPOSTOS DO SINAES E COMO SE MANIFESTAM NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?									
21. AUTONOMIA									
22. GLOBALIDADE									
23. PARTICIPAÇÃO									
E . AUTOAVALIAÇÃO NA IES									
24. OCORRENCIA DA AUTOAVALIAÇÃO DAS DE MAIS UNIDADES DE ENSINO (OUTROS CAMPI da IES)				<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	EM PARTE
Como acontece?									

25. COMO AS DEMAIS UNIDADES DE ENSINO (OUTROS CAMPI da IES) PARTICIPAM NA COORDENAÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO		26. QUAIS SEGMENTOS PARTICIPAM DO PROCESSO DA AUTOAVALIAÇÃO					
	Existe uma comissão de avaliação em cada campus		Apenas os alunos dos cursos superiores				
	Existe um representante para todos os campi que compõe a CPA		Todos os alunos de todas as modalidades de cada campus				
	Existe um representante de cada campus que compõe a CPA		Apenas os docentes ligados aos cursos superiores				
	Existe um representante de cada segmento para todos os campi que compõe a CPA		Todos os docentes de cada campus				
	Existe um representante de cada segmento para cada campus que compõe a CPA		Apenas os técnicos ligados dos cursos superiores				
	Não participam		Todos os técnicos de cada campus				
	Outro. Especifique		Outro. Especifique				
27. A CPA POSSUI AUTONOMIA NA CONDUÇÃO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?		<input type="checkbox"/>	SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	EM PARTE
Descreva							
28. A REPRESENTAÇÃO DOS SEGMENTOS NA COMPOSIÇÃO DA CPA COLABORA PARA A PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS NO PROCESSO?							
29. ACHA VÁLIDA A FORMAÇÃO DA CPA OU ACREDITA EM OUTRA FORMA DE COMPOR A COMISSÃO OU PARA CONDUZIR O PROCESSO?							
30. EM SUA OPINIÃO, QUAL DOS SEGMENTOS PARTICIPA MAIS ESTABELEÇA UMA ORDEM DE PARTICIPAÇÃO NA AUTOAVALIAÇÃO							
F. AUTOAVALIAÇÃO NA IES – ROTEIRO DO SINAES							
ETAPA		COMO?	O QUE?	QUEM?			
I – PREPARAÇÃO							
31. Composição da CPA							
32. Elaboração do regimento							
33. Elaboração do projeto/cronograma							
34. Construção dos indicadores/ instrumentos							
II– DESENVOLVIMENTO							
35. Pesquisa por instrumentos específicos para autoavaliação							
36. Atividades de sensibilização/ divulgação							
III– CONSOLIDAÇÃO							
37. Documentos e dados consultados							
38. Consolidação dos dados							
39. Elaboração do relatório final							
40. Divulgação dos resultados							

ANEXOS

ANEXOS A – LEI Nº 10.861/2004

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004

(DOU n.º 72, de 15/04/2004 – Seção 1 – P. 3-4)

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES - e dá outras Providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º 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.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV - a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º 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, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

- I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV - a comunicação com a sociedade;
- V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa in loco .

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10º Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11º A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

- II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;
- VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

- I - 1 (um) representante do INEP;
- II - 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;
- III - 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- V - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- VI - 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;
- VII - 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do caput deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do caput deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do caput deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do caput deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do caput deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do caput deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

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

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

- I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;
- II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;
- III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;
- IV - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

- I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
- II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;
- III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação perior, do

Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do caput do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro

ANEXO B - PORTARIA Nº 2.051

PORTARIA Nº 2.051, DE 9 DE JULHO DE 2004
(DOU nº 132, de - 12/07/2004 , seção 1, p.. 12/13)

Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 14 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, resolve:

CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS

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

Art. 2º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

CAPÍTULO II DA COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES)

Art. 3º Compete a CONAES:

- I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;
- II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
- VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - realizar reuniões ordinárias mensais;
- VIII - realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Parágrafo único. Para o desempenho das atribuições descritas no caput e estabelecidas no art. 6º da Lei nº 10.861 de 2004, poderá ainda a CONAES:

- I - institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;
- II - oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo;
- III - apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;
- IV - garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;
- V - assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;
- VI - analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;

VII - promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos;

VIII - promover atividades de meta-avaliação do sistema para exame crítico das experiências de avaliação concluídas;

IX - estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior, estabelecendo diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 4º A avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES.

Parágrafo único. A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e Comissões Assessoras de Áreas para as diferentes áreas do conhecimento.

Art. 5º Para as avaliações externas in loco, serão designadas pelo INEP:

I - Comissões Externas de Avaliação Institucional;

II - Comissões Externas de Avaliação de Cursos.

Art. 6º O INEP, sob orientação da CONAES, realizará periodicamente programas de capacitação dos avaliadores que irão compor as comissões de avaliação para a avaliação das instituições e para a avaliação dos cursos de graduação.

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

§ 2º A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes:

I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Art. 8º As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

SEÇÃO I DA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 9º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de auto-avaliação e de avaliação externa.

Art. 10. A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Art. 11. O INEP, órgão responsável pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES, disponibilizará, em meio eletrônico, orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de auto-avaliação, entre os quais incluem-se obrigatoriamente aqueles previstos no Art. 3º da Lei nº 10861/2004.

Art. 12. A CONAES, com o apoio técnico do INEP, estabelecerá formas de acompanhamento do processo de auto-avaliação para assegurar a sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição, podendo solicitar documentos sobre o desenvolvimento do mesmo e sobre os resultados alcançados.

Art. 13. As avaliações externas in loco das IES serão realizadas por Comissões Externas de Avaliação Institucional designadas pelo INEP, devendo ocorrer após o processo de auto-avaliação.

§ 1º O prazo para a apresentação dos resultados do processo de auto-avaliação será de até dois anos, a contar de 1º setembro de 2004.

§ 2º A primeira avaliação externa in loco das IES, no âmbito do SINAES, ocorrerá no prazo máximo de dois anos, de acordo com cronograma a ser estabelecido pela CONAES.

§ 3º As avaliações externas in loco subseqüentes deverão ser realizadas segundo cronograma próprio a ser estabelecido pela CONAES, em sintonia com as demandas do processo de regulação.

§ 4º A avaliação externa in loco das IES será realizada por comissões externas de avaliação institucional, constituídas por membros cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art. 14. A avaliação institucional será o referencial básico para o processo de credenciamento e reconhecimento das instituições, com os prazos de validade estabelecidos pelos órgãos de regulação do Ministério da Educação.

Parágrafo único. No caso de credenciamento ou reconhecimento de Universidades, deve-se considerar a produção intelectual institucionalizada nos termos da resolução CES Nº 2, de 07 de abril de 1998.

Art. 15. As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos:

- I - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;
- III - dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior;
- IV - dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, disponíveis no momento da avaliação;
- V - relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;
- VI - dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE;
- VII - relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;
- VIII - relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;
- IX - documentos sobre o credenciamento e o último reconhecimento da IES;
- IX - outros documentos julgados pertinentes.

Art. 16. O instrumento de avaliação externa permitirá o registro de análises quantitativas e qualitativas por parte dos avaliadores, provendo sustentação aos conceitos atribuídos.

Art. 17. As avaliações de instituições para efeito de ingresso no sistema federal de ensino superior, serão da competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.

SEÇÃO II DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Art. 18. A avaliação dos cursos de graduação será realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP, constituídas por especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento, cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art. 19. Os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação terão seus conteúdos definidos com o apoio de Comissões Assessoras de Área, designadas pelo INEP.

Art. 20. As Comissões Externas de Avaliação de Cursos terão acesso antecipado aos dados, fornecidos em formulário eletrônico pela IES, e considerarão também os seguintes aspectos:

- I - o perfil do corpo docente;
- II - as condições das instalações físicas;
- III - a organização didático-pedagógica;
- IV - o desempenho dos estudantes da IES no ENADE;
- V - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;
- VI - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e
- VII - outros considerados pertinentes pela CONAES.

Art. 21. A periodicidade das avaliações dos cursos de graduação será definida em função das exigências legais para reconhecimento e renovação de reconhecimento, contemplando as modalidades presencial e a distância.

Art. 22. As avaliações para fins de autorização de cursos de graduação serão de competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser

realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.

SEÇÃO III DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Art. 23. A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Art. 24. A Avaliação do Desempenho dos Estudantes será realizada pelo INEP, sob a orientação da CONAES, mediante a aplicação do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Parágrafo único. O ENADE será desenvolvido com o apoio técnico das Comissões Assessoras de Área.

Art. 25. O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes do final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação, que serão selecionados, a cada ano, para participarem do exame.

Parágrafo único. Caberá ao INEP definir os critérios e procedimentos técnicos para a aplicação do Exame.

Art. 26. Anualmente o Ministro do Estado da Educação, com base em proposta da CONAES, definirá as áreas e cursos que participarão do ENADE, conforme previsto no Art. 5º da Lei nº 10861/2004.

Art. 27. Será de responsabilidade do Dirigente da instituição de educação superior a inscrição, junto ao INEP, de todos os estudantes habilitados a participarem do ENADE.

Art. 28. O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem.

§ 1º O estudante que não for selecionado no processo de amostragem terá como registro no histórico escolar os seguintes dizeres: "dispensado do ENADE pelo MEC nos termos do art. 5º da Lei nº 10861/2004".

§ 2º O estudante que participou do ENADE terá como registro no histórico escolar a data em que realizou o Exame.

Art. 29. Quando da utilização de procedimentos amostrais, só serão considerados, para fins de avaliação no âmbito do SINAES, os resultados de desempenho no ENADE dos estudantes que fizerem parte do conjunto selecionado na amostragem do INEP.

§1º Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados aos estudantes que integraram as amostras selecionadas em cada curso, às IES participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

§ 2º A divulgação dos resultados individuais aos estudantes será feita mediante documento específico, assegurado o sigilo nos termos do § 9º do Art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 30. O INEP aplicará anualmente aos cursos selecionados a participar do ENADE os seguintes instrumentos:

I - aos alunos, questionário sócio-econômico para compor o perfil dos estudantes do primeiro e do último ano do curso;

II - aos coordenadores, questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso.

Parágrafo único. Os questionários referidos neste artigo, integrantes do sistema de avaliação, deverão estar articulados com as diretrizes definidas pela CONAES.

CAPÍTULO IV DOS PROCEDIMENTOS COMUNS DA AVALIAÇÃO

Art. 31. Os processos avaliativos do SINAES, além do previsto no Art. 1º desta Portaria, subsidiarão o processo de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 32. A avaliação externa das instituições e cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas, numa escala de cinco níveis, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de

pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento de instituições.

Art. 33. O INEP dará conhecimento prévio as IES do resultado dos relatórios de avaliação antes de encaminhá-los a CONAES para parecer conclusivo.

§ 1º A IES terá o prazo de 15 (quinze) dias para encaminhar ao INEP pedido de revisão de conceito devidamente circunstanciado.

§ 2º O processo de revisão de conceito apreciado pelo INEP, qualquer que seja o seu resultado final, fará parte da documentação a ser encaminhada a CONAES, devendo ser considerado em seu parecer conclusivo.

Art. 34. Os pareceres conclusivos da CONAES serão divulgados publicamente para conhecimento das próprias IES avaliadas e da sociedade e encaminhados aos órgãos de regulação do Ministério da Educação.

Art. 35. A CONAES em seus pareceres informará, quando for o caso, sobre a necessidade de celebração do protocolo de compromisso, previsto no art. 10º da Lei nº 10.861 de 2004, indicando os aspectos que devem merecer atenção especial das partes.

§ 1º O prazo do protocolo de compromisso será proposto pela CONAES e seu cumprimento será acompanhado por meio de visitas periódicas de avaliadores externos indicados pelo INEP.

§ 2º Os custos de todas as etapas de acompanhamento do protocolo de compromisso serão de responsabilidade das respectivas mantenedoras.

§ 3º O protocolo de compromisso ensejará a instituição de uma comissão de acompanhamento que deverá ser composta, necessariamente, pelo dirigente máximo da IES e pelo coordenador da CPA da instituição, com seus demais membros sendo definidos de acordo com a necessidade que originou a formulação do protocolo, em comum acordo entre o MEC e a IES.

Art. 36. O descumprimento do protocolo de compromisso importará na aplicação das medidas previstas no Art. 10 da lei 10.861 de 2004.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 37. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 38. Os casos omissos serão resolvidos pelo Ministro da Educação.

Art. 39. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

TARSO GENRO