UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INGRID JUVENILA LIMA FREIRE

EFEITOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE DO CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNINTA

CRICIÚMA

2024

INGRID JUVENILA LIMA FREIRE

EFEITOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA DOCÊNCIA NA VISÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE DO CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNINTA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F866e Freire, Ingrid Juvenila Lima.
Efeitos da avaliação institucional na docência na visão dos professores da área da saúde do centro universitário - UNINTA / Ingrid Juvenila Lima Freire. – 2024.
104 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.
Orientação: Ricardo Luiz de Bittencourt.

1. Avaliação institucional. 2. Ensino superior - Avaliação. 3. Professores universitários - Avaliação. 4. Autoavaliação. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.01

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, INOVAÇÃO E EXTENSÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Reconhecido pela CAPES
Mestrado: Portaria Nº 609, DE 14.03.2019 D.O.U de 18.03.2019, seção 1, página 102.
Doutorado: Portaria Nº 479, DE 13. 05.2020 D.O.U de 15/05/2020, seção 1, página 29.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e um dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas, reuniram-se, os membros da Banca Examinadora, composta pelos senhores professores doutores: Ricardo Luiz de Bittencourt (Orientador – Universidade do Extremo Sul Catarinense), Luciana de Moura Ferreira (Centro Universitário Inta) e Alex Sander da Silva (Universidade do Extremo Sul Catarinense), designados pelo Colegiado de Coordenação, a fim de arguirem a dissertação de Mestrado de Ingrid Juvenila Lima Freire, intitulada "Efeitos da Avaliação Institucional na Docência na Visão dos Professores da Área da Saúde do Centro Universitário - Uninta". Após a abertura da sessão pelo Presidente, e atendendo o previsto no Regulamento do PPGE, a candidata procedeu à apresentação do seu estudo, seguido da análise e dos questionamentos pelos membros da banca e explicações da mestranda. A banca examinadora reuniu-se considerando a mestranda:

(x) Aprovada ( ) Reprovada

Sugestões da Banca Examinadora:
A banca examinadora parabeniza pelo trabalho de pesquisa realizado. Recomenda uma revisão do texto nos aspectos gramaticais e coesão textual. Sugere que os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa sejam melhor explicitados no capítulo que discute os procedimentos metodológicos.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt (Orientador – UNESC)

Luciana de Moura Ferreira
Profa. Dra. Luciana de Moura Ferreira (Membro - UNINTA)

Alex Sander da Silva
Prof. Dr. Alex Sander da Silva (Membro – UNESC)

Candidata: Ingrid Juvenila Lima Freire
Ingrid Juvenila Lima Freire

Criciúma, SC, 21 de novembro de 2024.

Ao meu filho Matheus, ao meu companheiro Jobert, à minha mãe Rosa e ao meu avô Lima (in memória).

AGRADECIMENTOS

Sinto uma profunda gratidão e uma honra poder concluir o meu tão sonhado mestrado, tive que lutar contra as minhas incertezas, fraquezas, medos, tristezas, mas que no fim deu tudo certo e eu pude reconhecer que eu sou capaz e consegui realizar mais um sonho em minha vida.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu filho Matheus Hardy de 11 anos que sem dúvidas foi o meu alicerce, a minha força diária e a única certeza que sem ele eu não teria conseguido finalizar esse sonho. Em segundo lugar, agradecer aos meus avós Eneida (in memória) e Lima (in memória), que me criaram, me ensinaram o caminho certo, me deram educação e me incentivaram nos estudos, a perda dos meus avós foi a mais dolorosa da minha vida, mas sigo tentando deixá-los orgulhosos.

A minha mãe Rosa, que sempre esteve ao meu lado independente das circunstâncias, me acolhendo e me dando o suporte que preciso. Aos meus tios, Rochelle e Marcos que cuidaram de mim, me mostraram o caminho certo da vida, me incentivaram a crescer na vida, a ser uma pessoa melhor, me deram amor, carinho, atenção e educação.

Ao meu companheiro Jobert Leon, que sempre esteve ao meu lado, abdicou de muitos momentos para que eu pudesse concluir esse sonho, me ajudou em tudo que pôde para que eu não desistisse, que por muitas vezes eu quis desistir achando que não seria capaz. Merece todo o meu reconhecimento.

A minha amiga/irmã Katiane Oliveira, que nunca desistiu de mim, nunca soltou a minha mão, me acolheu, me deu amor e carinho, eu a amo muito e sei que é uma pessoa que posso contar em todos os momentos da minha vida, também merece o meu reconhecimento.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Bittencourt, pela a sua dedicação e orientação ao longo desta jornada. O seu apoio foi fundamental para a conclusão deste trabalho de mestrado. E em geral, as pessoas que torcem por mim, o meu muito obrigada!

A educação é o passaporte para o futuro, pois o amanhã pertence aqueles que se preparam hoje.

Malcolm X

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi explorar como a avaliação institucional impacta o ensino do ponto de vista de educadores em saúde do Centro Universitário – UNINTA, em seis cursos de saúde: Educação Física, Enfermagem, Nutrição, Fonoaudiologia, Biomedicina e Fisioterapia. Esta investigação empregou uma metodologia de análise exploratória com abordagem quantitativa, com foco em entrevistar dois instrutores de cada disciplina, relacionando assim suas experiências na instituição de educação superior (IES) do menos ao mais experiente no ambiente de trabalho. O estudo apresenta o desenvolvimento histórico, que teve como objetivo contextualizar da autoavaliação, esclarecer conceitos e delinear suas principais características antes de conduzir as análises. Além disso, foi realizado um exame sobre os fatores que levaram o Estado brasileiro a assumir o papel de avaliador dentro do Sistema Educacional. A pesquisa se orientou pelos princípios da abordagem qualitativa exploratória e teve como instrumento de coleta de dados a realização de questionário com doze professores de seis cursos da área da saúde da educação superior. Foi realizada uma pesquisa ampliando o conhecimento sobre a temática, baseando-se na perspectiva dos olhares dos autores Gildo Volpato, Ilma Passos Alencastro Veiga, Mara Regina Sordi, Paulo Freire e José Carlos Libâneo. Os achados destacaram as complexidades do processo de avaliação e o papel do ensino como meio de estabelecer a formação necessária e o aprimoramento pedagógico. Os resultados foram categorizados em três áreas: o desempenho e a funcionalidade do trabalho no processo de avaliação; práticas de ensino e as contribuições feitas pelo CPA da IES; e percepções sobre a autoavaliação. Em suma, conclui-se que os professores universitários devem possuir experiência profissional e se envolver ativamente no processo institucional, conduzir pesquisas formais, dedicar esforços e estar envolvidos nas atividades da IES.

Palavras-chave: Atuação Docente. Autoavaliação Institucional. Avaliação docente de Educação Superior.

ABSTRACT

The main objective of this research was to explore how institutional evaluation impacts teaching from the perspective of health educators at the University Center – UNINTA, in six health courses: Physical Education, Nursing, Nutrition, Speech Therapy, Biomedicine and Physiotherapy. This research used an exploratory analysis methodology with a quantitative approach, focusing on interviewing two instructors from each discipline, thus relating their experiences at the higher education institution (HEI) from the least to the most experienced in the work environment. The study presents the historical development, which aimed to contextualize the self-evaluation, clarify concepts and outline its main characteristics before conducting the analyses. In addition, an examination was carried out on the factors that led the Brazilian State to assume the role of evaluator within the Education System. A bibliographical research was carried out, expanding knowledge on the subject, based on the perspective of the views of the authors Gildo Volpato, Ilma Passos Alencastro Veiga, Mara Regina Sordi, Paulo Freire and José Carlos Libâneo. The findings highlighted the complexities of the assessment process and the role of teaching as a means of establishing the necessary training and pedagogical improvement. The results were categorized into three areas: performance and functionality of work in the assessment process; teaching practices and contributions made by the HEI's CPA; and perceptions about self-assessment. In summary, it is concluded that university professors should have professional experience and be actively involved in the institutional process, conduct formal research, dedicate efforts and be involved in the HEI's activities.

Keywords: Teaching Activity. Institutional Self-Assessment. Higher Education teaching evaluation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **11**
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR **19**
2.1 LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL 22
2.2 O PROCESSO AVALIATIVO PARA A RENOVAÇÃO De UMA INSTITUIÇÃO 26
3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR **31**
3.1 EFEITOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE 33
3.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 34
3.3 CONEXÃO ENTRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE 43
4 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A RESPONSABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA IES **52**
5 METODOLOGIA **63**
5.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA 63
5.2 POPULAÇÃO PESQUISADA 65
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 67
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 68
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS **70**
6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES 71
6.2 DESEMPENHO E FUNCIONALIDADE DO TRABALHO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA IES 73
6.3 PRÁTICA DOCENTE E O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA CPA DA IES 74
6.4 PERCEPÇÃO SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO 74
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS **89**
8 REFERÊNCIAS **95**
APÊNDICE **103**

1 INTRODUÇÃO

A minha experiência pessoal e profissional despertou um grande interesse pela escolha de pesquisar sobre avaliação institucional. O interesse pelo campo da Pedagogia começou na adolescência quando já identificava o afeto e cuidado com as crianças, em entender e conhecer seu desenvolvimento essa ideia foi sendo alimentada até a escolha do curso o qual eu prestaria vestibular, obviamente: Pedagogia.

A escolha foi pautada a partir da expectativa de começar uma trajetória de novos conhecimentos, com curiosidade e interesse de aprender, apesar da dúvida de qual caminho seguir dentro de uma área tão extensa. Iniciei a faculdade no ano de 2010 na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, localizada na cidade de Sobral/CE.

De início o ingresso na universidade foi para ampliar os meus conhecimentos. Tive a oportunidade de conhecer a área da educação e através da Pedagogia pude aprender sobre os processos de ensino e aprendizagem que preparam profissionais para trabalhar em diversos segmentos do mundo do trabalho, mas sempre voltados para a apropriação de conhecimento e formação humana. As experiências vividas em sala de aula foram durante a formação acadêmica. Em um período de cinco anos pude viver com a educação infantil, através dos estágios supervisionados e de alguns trabalhos realizados fora da universidade, ainda em formação.

O trabalho na educação infantil foi de extrema importância para entender todo o processo de desenvolvimento das crianças e o quanto o professor da educação infantil é uma figura fundamental na vida dos pequenos, trabalhando com eles principalmente as brincadeiras que ajudam a desenvolver a capacidade de cada criança. O professor da educação infantil busca desenvolver o seu trabalho fundamentado na interação professor/criança e também através dos diferentes tipos de conhecimento desenvolvidos em sala de aula.

O que me chamava a atenção era entender o professor como um profissional fundamental na vida de uma pessoa, capaz de desenvolver trabalhos surpreendentes. Atuar na educação infantil foi necessário e importante para a minha escolha da formação, pois eu tinha a certeza que seria a área que pretendia exercer e me especializar para assim melhorar e me qualificar profissionalmente. Portanto, a vivência profissional de professores não se limita à escola, enquanto espaço de formação, pois o estudo das trajetórias permite também perceber que o lugar que os indivíduos ocupam no seio da profissão é dinâmico.

Foi durante a minha experiência como universitária que descobri e decidi que

pretendia continuar, na área da educação infantil ou em outra área da educação, podendo trabalhar com a Pedagogia. Quando concluí a faculdade, uma nova jornada de formação se projetou e decidi me especializar em Educação Infantil, no Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú - IVA, pois pretendia me aprofundar mais na área e ser uma educadora trabalhando com crianças menores de sete anos. Assim, deu-se início a minha experiência em escolas públicas do município como auxiliar de sala de aula tanto na educação infantil, como também no ensino fundamental, sendo professora de projetos desenvolvidos durante os intervalos de cada aula nas escolas e, também, sendo professora de reforço na educação do ensino fundamental.

Depois de alguns anos iniciei meu vínculo laboral no Centro Universitário – Uninta, onde até a presente data exerço a função de auxiliar de professores e alunos junto a coordenação de cursos na educação superior. Contudo, é um trabalho que vai além das minhas experiências já vividas e que não só me fez abrir os olhos para novos horizontes, como também influenciou muito para chegar à conclusão de que era necessário me especializar mais e com novas perspectivas.

Durante o trabalho desenvolvido no Centro Universitário – Uninta, vivenciando e acompanhando os professores e alunos, foi crescendo uma vontade e uma admiração pelo trabalho na docência do educação superior. Diante da minha realidade e vivência percebi que hoje em dia os professores têm que lidar não só com os saberes adquiridos na sua formaçãpo inicial, mas também com as tecnologias e com a complexidade social. Depois da pandemia do Covid 19 esse pensamento vem só aumentando, diante de todos os desafios que docentes e discentes tiveram que enfrentar e ainda continuam enfrentando ao voltar a rotina normal de sala de aula.

Com o reconhecimento oficial da pandemia de Covid-19 no Brasil, as instituições de educação superior (IES) suspenderam rapidamente suas atividades presenciais, mantendo apenas as essenciais, principalmente na área da Saúde. A pandemia trouxe inúmeros transtornos não só para as instituições e seu planejamento, mas também para a vida dos estudantes, principalmente daqueles que tinham aspirações de conclusão da graduação em 2020 para iniciar sua carreira profissional, garantir cargos públicos que exigiam título ou diploma, embarcar em estudos de pós-graduação e perseguir outros objetivos.

Houve atrasos em todos os cronogramas e mudanças significativas nas rotinas burocráticas institucionais em decorrência do trabalho remoto. Certas tarefas eram impossíveis de realizar remotamente e o acesso limitado às instalações contribuiu para o

prolongamento dos prazos. A série histórica dos indicadores do educação superior no Brasil de 2010 a 2020, abrangendo a evolução dos cursos, matrículas, novos alunos, concluintes, taxas de evasão e muito mais, revela uma variação positiva substancial em todas essas áreas ao longo desse período (Honorato, 2022).

Contudo, em 2020, em face de 2019, o aumento de novos alunos foi inferior à média, e de acordo com estes indicadores, houve uma queda nas matrículas entre esses períodos. Todo o sistema teve uma queda de 9,41%, enquanto os cursos presenciais em instituições públicas tiveram uma queda um pouco menor, de 6,2%. Quando se olha especificamente para os licenciados, verifica-se uma redução significativa de 22,1% nos cursos presenciais nas instituições públicas e uma diminuição mais modesta de 6% em todo o sistema. Em contrapartida, a rede privada registrou apenas uma diminuição mínima de 0,43% no número de alunos concluindo a graduação presencial (Wegner, 2022). A ocorrência desses eventos desafoiuo os docentes a aprimorarem suas práticas e a forma de execê-las.

Apesar de me identificar muito com a etapa da educação infantil por muito tempo comecei a me interessar pela educação superior, especialmente na autoavaliação intitucional. Assim, tomei a firme decisão de converter a minha experiência profissional num tema de exploração acadêmica, aproveitando o programa de mestrado em educação como forma de aprofundar a investigação nesta área específica.

Para definir o objeto procedimental da pesquisa, em novembro de 2023 iniciei a busca de referências bibliográficas com busca entre o período de 2013 a 2020, com as palavras-chaves “Atuação Docente”, “Autoavaliação Institucional” e “Avaliação docente de Ensino Superior”, apesar da busca em plataformas digitais que oferecessem dissertações, teses, livros e artigos científicos. Consoante a isso, a busca na Biblioteca Digital da CAPES me permitiu fazer o estudo tabelado dos meus antecedentes, graças a vasta informação que pude retirar de seus dados, relacionando-os no quadro 01.

Quadro 01: Antecedente de pesquisa sobre Avaliação Institucional no Educação superior.

TÍTULO DO TRABALHO	**AUTOR**	**ANO DA DEFESA**	**NÍVEL**	**RESULTADOS ALCANÇADOS**
A Autoavaliação Institucional e a Gestão Universitária em Uma Instituição Federal	Josefa Matias Santana	2020	Dissertação	Experimentado oportunidades recentes para aprimorar sua capacidade de impulsionar melhorias na qualidade institucional. servir como componente fundamental no planejamento da instituição, dependendo da continuidade das iniciativas lançadas após a criação do Seavin, do novo Projeto de Avaliação Institucional, bem como do

				envolvimento ativo dos gestores institucionais e da execução efetiva do Plano Institucional
A autoavaliação institucional: um instrumento que contribui para a gestão educacional em IES	Marco Antonio Nicotari	2013	Dissertação	As conclusões deste estudo validam a noção de que a política nacional de avaliação, com a sua ênfase na regulamentação e na formação, pode impedir, mas não impedir completamente, o potencial para uma avaliação qualitativa orientada pela autonomia e participação. Muitas vezes, os processos de autoavaliação são percebidos como ferramentas de restrição, controle e punição. No entanto, a nossa investigação demonstrou que a autoavaliação pode servir eficazmente os propósitos pretendidos, seja para cumprir requisitos regulamentares ou para promover uma cultura de melhoria contínua na educação. Além disso, descobrimos que as abordagens que priorizam a colaboração, a participação e a democracia produzem maior valor para todas as partes interessadas envolvidas, superando os resultados de um modelo de avaliação padronizado e imposto.
Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Mariângela do Amaral Saboya	2015	Dissertação	Apesar das fragilidades identificadas, é importante elogiar a dedicação inabalável destas comissões no seu nobre esforço para levar a cabo o processo de avaliação interna. Quando a comunidade académica assume de forma ativa e consistente as suas responsabilidades, uma cultura de melhoria fica enraizada. É fundamental, à luz dos dados apresentados pela comunidade académica, reavaliar o funcionamento do CPA e explorar métodos alternativos que aumentem a sua visibilidade, nomeadamente junto dos estudantes, em termos do seu papel, composição e constituição. Ao enfatizar a sua importância, a CPA também pode melhorar a compreensão da comunidade acadêmica e dos administradores em relação à legislação do Sinaes.
O Campo da Avaliação da Educação Superior: Foco na Comissão Própria de Avaliação	Joelma dos Santos Bernardes, Jose Carlos Rothen	2016	Artigo	A investigação manifesta preocupações sobre a cultura da avaliação do ponto de vista emancipatório, como fica evidente nos conceitos identificados. Esta perspectiva enfatiza a necessidade de os atores sociais terem tempo suficiente para refletir sobre os resultados da avaliação, conduzindo à participação, ao diálogo, à negociação e, em última análise, à tomada de decisões. Em essência, quando os atores sociais dentro de uma instituição se envolvem na autoavaliação, isso facilita a melhoria e

				o progresso das práticas pedagógicas, de formação, participativas, educacionais e de diagnóstico dentro da instituição. Consequentemente, as ações da CPA podem criar oportunidades para uma avaliação mais emancipatória, formativa e educacional, que vai além da avaliação regulatória e de controle realizada pelo Estado. Isto pode ser conseguido através da elaboração de um relatório anual e do envolvimento ativo da comunidade académica no processo de avaliação.
Comissão Própria de Avaliação em IES: Um Estudo de Caso Sobre aA CPA Da Unigranrio	Emerson Rosa Santana	2019	Dissertação	Considerando o significado e a importância da CPA da UNIGRANRIO para avaliar a qualidade dos serviços prestados, este estudo teve como objetivo examinar o seu funcionamento e colher insights de diversos públicos internos e externos. A Comissão de Avaliação da UNIGRANRIO se destaca pela operacionalização e organização diferenciadas. Além de cumprir os requisitos da Lei SINAES, também atua como comissão de avaliação interna que supervisiona os processos de avaliação e contribui para a geração e difusão de conhecimento por meio de seu grupo de pesquisa, o Observatório de Avaliação, Gestão e Políticas Educacionais. Colaborando estreitamente com os setores acadêmico e de gestão da universidade, o comitê gera dados para melhorar a qualidade educacional, melhorar a integração do mercado e buscar consistentemente a satisfação do cliente, conforme refletido em seus objetivos institucionais.
A Autoavaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora em Face ao Plano de Desenvolvimento Institucional	Joaquim de Araújo Gomes	2019	Dissertação	As fragilidades identificadas neste estudo giraram em torno da falta de informações relativas à capacidade financeira e à sustentabilidade da instituição, conforme previsto no PDI. Isto, por sua vez, enfraqueceu a discussão no âmbito dos RAAI. Além disso, a ausência de uma CPA bem estruturada e dotada das qualificações necessárias nas dimensões especificadas no PDI, dificultou a capacidade do comitê de analisar criticamente os temas em questão e impediu os ajustes necessários para alinhamento às exigências regulatórias. A pesquisa realizada impactou positivamente na prática profissional do autor, proporcionando uma nova perspectiva na avaliação da legalidade e legitimidade das ações e atividades administrativas inerentes ao departamento de auditoria interna da universidade.

Fonte: Biblioteca Digital da CAPES

Este quadro apresenta um panorama das pesquisas que fundamentam a investigação, evidenciando o estado da arte sobre a autoavaliação institucional. A inclusão de trabalhos com abordagens práticas e teóricas amplia o entendimento sobre a aplicação da autoavaliação como instrumento de melhoria. Os resultados destacados mostram um foco nas políticas de avaliação e na gestão educacional, ressaltando as lacunas e potencialidades das práticas avaliativas. Isso estabelece uma base sólida para justificar a relevância e a originalidade do estudo.

Ao realizar o levantamento dos antecedentes de pesquisa e publicação sobre a autoavaliação institucional, ficou evidente que há pesquisas sobre o tema abordando as mais diversas instituições, principalmente em relação às melhorias e explorações instrumentais, abordando as mais diversas perpectivas em relação à melhoria da qualidade do funcionamento da Ies. Os antecedentes de pesquisa se faz necessário e está próximo da pesquisa a ser realizada, estes estudos tiveram um papel significativo na assimilação da investigação existente sobre o tema "autoavaliação intitucional", suscitando a seguinte indagação: Quais os efeitos da avaliação institucional na docência na visão dos professores da área da saúde do Centro Universitário – UNINTA?

O objetivo geral da pesquisa será compreender os efeitos da avaliação institucional na docência na visão dos professores da área da saúde do Centro Universitário – UNINTA, em seis cursos da área da saúde: Educação Física, Enfermagem, Nutrição, Fonoaudiologia, Biomedicina e Fisioterapia.

No Centro Universitário UNINTA, a composição do corpo docente da área da saúde reflete a diversidade e a riqueza de conhecimentos que sustentam as práticas pedagógicas da instituição. Entre os professores, destacam-se dois fisioterapeutas, cuja formação acadêmica e experiência clínica se complementam para proporcionar uma abordagem integrada ao ensino. Um deles, com mais de 10 anos de atuação no UNINTA, é referência em métodos terapêuticos avançados, enquanto o outro, mais recentemente incorporado ao quadro docente, traz uma perspectiva atualizada sobre tecnologias de reabilitação, demonstrando o equilíbrio entre tradição e inovação.

A área de enfermagem é representada por dois professores que também possuem trajetórias marcantes. Uma das docentes, com longa vivência no ensino e na prática hospitalar, tem como foco a educação em saúde e a formação ética dos estudantes, enquanto o outro, com um pouco mais de carreira no UNINTA, destaca-se por sua pesquisa em atenção primária e práticas interdisciplinares. Essa complementaridade enriquece as estratégias

pedagógicas e possibilita uma visão ampla sobre os desafios contemporâneos na área de enfermagem.

Além disso, o corpo docente inclui um fonoaudiólogo, cuja formação é voltada para a intervenção em distúrbios da comunicação, com ênfase na relação entre saúde e aprendizagem. Com cerca de sete anos de experiência na instituição, ele tem sido um ponto de apoio para integrar saberes teóricos e práticos no currículo. Da mesma forma, a professora de nutrição, que atua há mais de dez anos no UNINTA, tem direcionado seu projeto docente para a promoção da segurança alimentar e o desenvolvimento de competências em avaliação nutricional, sendo uma figura central na formação dos futuros nutricionistas.

Completando o grupo, destacam-se o professor de educação física, cuja experiência de 10 anos no UNINTA é marcada pela articulação entre atividade física e saúde coletiva, e o biomédico, que ingressou há menos tempo na instituição, trazendo contribuições inovadoras em biotecnologia e análises clínicas. Esses profissionais, com diferentes tempos de atuação e perspectivas pedagógicas, convergem no propósito de formar alunos capacitados e comprometidos, refletindo o compromisso do UNINTA com a excelência acadêmica e a relevância social.

Os objetivos específicos deste estudo consistirão, primeiramente, descrever o processo de avaliação institucional; analisar os processos de construção da docência universitária; identificar os efeitos da avaliação institucional na docência universitária e problematizar os efeitos da avaliação institucional na docência universitária.

A pesquisa se orienta pelos princípios da abordagem qualitativa exploratória e teve como instrumento de coleta de dados a realização de questionário com doze professores de seis cursos da área da saúde da educação superior. O foco é entrevistar dois professores de cada curso, relacionando a visão de experiência obtida na IES, do mais novo ao mais velho no contexto de trabalho.

O estudo dos efeitos da avaliação institucional na docência, especialmente na perspectiva dos professores da área da saúde do Centro Universitário UNINTA, é fundamental para compreender como essas práticas influenciam o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino. Ao analisar os impactos da avaliação institucional, pode-se identificar como ela direciona as ações pedagógicas, motiva a busca por melhorias e reflete na adaptação às demandas institucionais e acadêmicas.

Sob a ótica docente, essa análise permite revelar percepções sobre o reconhecimento do trabalho, a coerência entre critérios avaliativos e práticas pedagógicas, e o papel da

avaliação na promoção de um ambiente de ensino mais colaborativo e eficaz. Essa reflexão é essencial para que os professores se sintam parte do processo, fortalecendo o vínculo com a instituição e aprimorando a formação de futuros profissionais da saúde.

A dissertação está estruturada com introdução, onde apresenta a vida pessoal, acadêmica e profissional, os antecedentes de pesquisa sobre o tema bem como a problemática e os objetivos do estudo. Em seguida, é apresentado o capítulo com um breve panorama da história da avaliação institucional na educação superior até os dias atuais. O terceiro capítulo aborda o papel da gestão no processo avaliativo, o planejamento e a autoavaliação como base da melhoria institucional. O último capítulo apresentado trata da autoavaliação institucional e a responsabilidade no desenvolvimento da IES. Em seguida, instituindo uma visão sobre a gestão e o conhecimento aplicado dentro do contexto educacional, principalmente de forma organizacional dentro de uma instituição privada de educação superior.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para compreender plenamente o impacto das políticas de avaliação na Universidade e no seu corpo docente, é importante primeiro examinar a sua história e como procedeu toda a composição da Educação Superior.

Este capítulo começará fornecendo um breve panorama histórico sobre Universidade, formação e estrutura. Através desta contextualização, podemos compreender melhor as implicações de longo alcance de tais políticas no educação superior hoje.

Segundo Trindade (2004), o desenvolvimento da universidade moderna não se deveu apenas ao forte impulso e aos avanços científicos. O Iluminismo e o enciclopedismo tiveram um impacto significativo, assim como o espírito da Revolução Francesa. Outro aspecto digno de nota foi a alteração da relação entre as universidades e o Estado, que permitiu a inclusão de estudos científicos nos currículos universitários.

As universidades na Inglaterra, como Oxford e Cambridge, foram estabelecidas com o princípio fundamental de que estas instituições são responsáveis pela conservação e transmissão da riqueza de conhecimento que a humanidade acumulou. Este conceito baseia-se nos pressupostos da imparcialidade da ciência e da separação entre ensino e investigação, considerados incompatíveis entre si e, portanto, com os objetivos da universidade (Mazzilli, 2011).

Durante o início do século XVI, o modelo francês foi introduzido em vários países latino-americanos sob o controle da colonização espanhola. Este modelo substituiu o modelo original, que se centrava principalmente nas artes e na literatura e era controlado pelo clero. A adoção do modelo francês criou uma divisão que serviu apenas às classes privilegiadas, levando a um movimento para desafiar a função social da universidade e para propor novas formas de renovar a universidade latino- americana.

Os modelos francês e alemão de ensino superior foram influentes em escala global, mas foi o modelo napoleônico que teve um impacto duradouro no educação superior brasileiro a partir do século XIX. Apesar disso, algumas instituições nacionais ainda optaram por adotar o estimado modelo de “universidade de pesquisa”, altamente conceituado em diversos países do mundo, inclusive nos Estados Unidos (Trindade, 2004).

A história serve para entregar uma percepção sobre o conhecimento e a importância da criação das avaliações institucionais. Vendo a partir desse emblema o quanto é importante que seja preservado os aspectos introdutórios e teóricos da criação do Ensino, da

Universidade e das formas de avaliação.

Segundo Dias Sobrinho (2000), a avaliação pode ser definida como a criação de significados, sendo uma prática social aberta, polissêmica, intersubjetiva e carregada de valores. Como tal, desafia os significados de diferentes fenómenos. A perspectiva de Leite (2005) destaca que avaliar não é um ato universal ou neutro. Isso porque envolve a subjetividade, os valores e as visões de mundo de quem está conduzindo a avaliação.

A avaliação do educação superior no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) foi iniciada no início da década de 1980. No entanto, foi durante a década de 1990 que houve um aumento notável no número de instituições e matrículas.

Durante a década de 1980, ocorreu uma grave recessão econômica no país, que levou a uma diminuição substancial dos recursos atribuídos às instituições de educação superior. Estas instituições foram percebidas como um fardo pelo governo, que já não era capaz de fornecer bens e serviços diretamente. Como resultado, o governo mudou o seu foco para a avaliação e monitorização do setor privado

Em 1983, o Ministério da Educação (MEC) iniciou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) para avaliar os efeitos da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) e escrutinar a crise em curso. O objetivo principal do PARU era realizar uma análise abrangente da situação.

> Promover um diagnóstico da educação superior, seus problemas e perspectivas, a fim de conhecer as reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior, analisar os reflexos da Reforma Universitária de 1968 nas universidades e instituições isoladas, públicas e privadas, assim como as peculiaridades regionais e institucionais de cada uma delas (BRASIL, 1983, p. 83)

A proposta do Programa levou em consideração dois aspectos importantes: a geração e compartilhamento de conhecimento, bem como a gestão eficaz da Instituição de Educação Superior (IES). Nesse período específico, a avaliação foi implementada como forma de responsabilizar a instituição perante a sociedade no que diz respeito aos investimentos públicos no educação superior (Brasil, 2009).

O PARU, coordenado pela CAPES, foi desenvolvido como projeto de pesquisa. Apesar disso, não existem diretrizes técnicas ou legais estabelecidas para avaliação de instituições. Consequentemente, o Programa teve curta duração e foi encerrado em 1984, ano seguinte ao seu início, devido a conflitos internos no Ministério da Educação, responsável pela fiscalização da avaliação (Cunha, 2004).

Segundo Barreyro e Rothen (2008), mesmo tendo uma existência breve, o “PARU”

abriu caminho para futuros empreendimentos de avaliação no país como o “PAIUB” e o “SINAES-CEA”, introduzindo a noção de avaliação formativa e emancipatória. Além disso, os autores argumentam que a ênfase do programa na gestão institucional foi outra contribuição digna de nota.

No ano de 1985, o MEC apresentou uma nova proposta de avaliação do educação superior por meio de um Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES). O objetivo do GERES era regular a qualidade das instituições de ensino, o que exigia a alocação de recursos públicos para IES públicas e privadas. Apesar de receber críticas significativas, esta proposta persiste como um conjunto de princípios gerais para o, como afirma Cunha (2004).

Durante as décadas de 1980 e 1990, o Brasil passou por um período de transição, com o fim da ditadura militar e o restabelecimento dos princípios e práticas democráticas.

Segundo Volpato (2011), o setor privado foi bem recebido pelos governos militares, pois acreditavam que, ao dispersar as instituições de ensino, seria mais difícil para os estudantes se organizarem. Dados do INEP mostram que, em 1990, as instituições de educação superior privadas respondiam por 75,5% do total de IES no Brasil, com 62,4% dos estudantes de educação superior matriculados nessas instituições (Brasil, 1990).

O Ministério da Educação (MEC) reconheceu que os problemas no educação superior brasileiro estavam presentes desde a década de 1960, principalmente devido à rápida expansão e à atenção insuficiente à qualidade (Queiroz et al, 2013.

Para investigar essa questão, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi criado em 1993, e foi supervisionado por uma Comissão Nacional de Avaliação. Esta iniciativa concedeu às instituições de educação superior (IES) um grau significativo de independência, uma vez que puderam criar e conceber os seus próprios modelos de autoavaliação. O PAIUB entendeu a importância da autoavaliação como o primeiro passo de um processo que, quando desencadeado, culminou numa avaliação abrangente de toda a instituição por partes externas. Foram apresentados ao MEC os modelos de autoavaliação criados pelas IES que aderiram voluntariamente ao programa (BRASIL, 2009, p. 27).

Avaliação é um processo que envolve examinar e aprimorar os objetivos acadêmicos e sociopolíticos de uma instituição, com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade e a importância de suas iniciativas (BRASIL, 1993), conforme consta no documento base do PAIUB. Portanto, as Instituições de Educação superior (IES) devem levar em consideração os aspectos interligados de seus objetivos últimos e instrumentais, vitais para sua consecução.

Dias Sobrinho (2000, p. 139) enfatiza ainda mais esse ponto:

> Estado e universidade estão comprometidos com a construção do PAIUB e é normal, então, que, para além dos acordos e da cooperação, muitas vezes sejam tensas as relações. Feito de convergências e divergências, vai se consolidando e se aperfeiçoando um programa que também é um exercício democrático, porque requer a participação ampla da comunidade universitária, respeitadas as vontades de cada instituição.

O MEC propôs e defendeu o pri meiro programa, o PAIUB, com princípios avaliativos que se alinham às ideias de libertação e participação (LEITE, 2005, p. 51). O programa consistiu em duas avaliações: interna, ou autoavaliação, e externa, realizada por especialistas na área pertinente. Também incluiu uma fase de reavaliação onde a IES pôde avaliar resultados anteriores e sugerir melhorias. O programa acreditava que avaliar a instituição, visando a melhoria, levaria à sua transformação.

O programa PAIUB estava disponível gratuitamente para todos os membros, mas as IES receberam apoio considerável do MEC, inclusive financeiro. Este apoio permitiu às IES iniciarem os seus próprios programas de avaliação independentes, levando à proposta de uma Comissão de Avaliação Privada para cada IES. O programa PAIUB desempenhou um papel vital na formação de Comitês Centrais internos de cada IES, que supervisionaram o processo de autoavaliação. Esses comitês eram compostos por indivíduos zelosos em realizar avaliações de forma autônoma, que defendem sua instituição e que acreditam no potencial do programa.

Em novembro de 1995, entrou em vigor a Lei nº 9.131. Essa lei determinava que todos os alunos que concluíssem os cursos de graduação fizessem exames escritos anualmente em todo o país. Esse exame chamado Exame Nacional de Curso (ENC) (BRASIL, 1995), ficou conhecido como Provão, buscando um ranqueamento das IES. Segundo Tenório e Andrade (2009), enquanto o modelo de avaliação no PAIUB foi desenhado com foco na responsabilização perante a sociedade e uma abordagem holística, o ENC foi desenhado para priorizar resultados, eficiência, produtividade, controle e desempenho dos alunos. O PAIUB teve seu financiamento reduzido em 1996 e, embora não tenha sido oficialmente descontinuado, seu modelo de avaliação continuou a ser implementado de forma voluntária pelas instituições de educação superior, utilizando recursos e metodologias próprias.

2.1 LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL

O sistema educacional brasileiro foi significativamente alterado pela LDB, que se

concentrou na busca da melhoraria da qualidade da educação, enfatizando a necessidade do processo de avaliação. Das muitas políticas educativas propostas, a avaliação do ensino tem merecido especial destaque. De acordo com art. 9º, §VI da LDB/96, compete à União garantir um processo nacional de avaliação do desempenho acadêmico nos ensinos fundamental, médio e superior, trabalhando em colaboração com os sistemas de ensino para estabelecer prioridades e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2010).

A forma tradicional de ingresso de estudantes no educação superior por meio de vestibular tornou-se mais flexível com a implantação da LDB. A Lei passou a estipular que os candidatos devem ter concluído o ensino médio e ser qualificados por meio de processo seletivo para ingressar em uma IES. Isto tornou o acesso às IES privadas particularmente mais acessível, uma vez que estas conseguiram reconfigurar os seus métodos de entrada e, subsequentemente, reduzir custos. O resultado disso foi um crescimento significativo do educação superior entre 1996 e 2004. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2010; 2004), o número de IES aumentou 118,33%, e o número de matrículas aumentou 122,83%. %. Adicionalmente, o número de cursos de graduação teve um aumento significativo de 180,61%.

A formação do educação superior brasileiro foi solidificada com a criação da LDB/96. Esta legislação implementou as tipologias e elementos necessários ao seu estabelecimento. O artigo 19 deste projeto de lei estabelece que as instituições de ensino devem possuir identidade administrativa de natureza pública ou privada (BRASIL, 2010).

Com base na regulamentação, as instituições apoiadas pelo poder público municipal, estadual ou federal são classificadas como instituições públicas. Por outro lado, as instituições sustentadas por pessoas físicas ou jurídicas sob a jurisdição do direito privado são classificadas como instituições privadas. As instituições privadas podem ser divididas em instituições com ou sem fins lucrativos.

As instituições privadas, inclusive aquelas que operam com fins lucrativos, são classificadas como entidades privadas de acordo com a definição estrita prevista no artigo 20 da LDB (BRASIL, 2010). Essas instituições são amplamente categorizadas como comunitárias, filantrópicas, confessionais ou estritamente privadas. As instituições confessionais, como as PUCs, são aquelas que aderem a uma orientação ideológica ou religiosa específica.

De acordo com a definição do governo brasileiro em 2010, as instituições de educação superior puramente privadas são aquelas que priorizam a geração de lucro,

atendendo à demanda do mercado e buscando vantagens competitivas em um mercado complexo. Estas instituições têm uma missão social que está intimamente ligada aos seus objetivos de obtenção de lucro.

As instituições comunitárias são semelhantes ao modelo público e, conforme diretrizes da Lei nº 12.881/2013, são elegíveis para receber financiamento público para suas operações por meio de Termos de Parceria com os governos federal, estaduais e municipais, com foco na prestação gratuita de educação. O patrocínio da instituição deve ser composto por representantes da comunidade que tenham interesse não só na atividade acadêmica, mas também no avanço socioeconômico da região onde a instituição está inserida. É importante notar que todas as instituições comunitárias são sem fins lucrativos, conforme determinado pelo Brasil em 2013.

Em troca da isenção fiscal, as organizações filantrópicas oferecem ajuda social e educacional à população em geral. Para ser reconhecida como instituição filantrópica, deverá obter o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CNAS).

Segundo Dourado (2002), o principal fator que contribuiu para o aumento significativo no número de Instituições de Educação superior (IES) privadas entre 1995 e 2002, após a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foram as recompensas que essas instituições receberam. Em contraste, as IES públicas foram sujeitas a medidas de austeridade e a recursos limitados durante o mesmo período. Apoiando este ponto de vista, Cunha reafirma este argumento:

> Se, de um lado, as IES federais padecem de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam e, de outro, as IES privadas recebiam benefícios, como o financiamento das mensalidades cobradas aos estudantes e linha de crédito exclusiva para investimento, a juros subsidiados, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público de ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instruções do período 1995/2002. (CUNHA, 2004, p. 807-808)

Durante esta época, o governo implementou políticas que promoveram o crescimento do setor privado, independentemente da sua estrutura acadêmica. As instituições de educação superior (IES) podem se enquadrar em diversas classificações diferentes, incluindo universidades, centros federais de educação tecnológica, centros universitários, faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores, conforme legislação vigente. Muriel (2006) traça as diferenças entre “instituições universitárias” e instituições “isoladas”. Segundo Muriel (2006), as instituições universitárias são as universidades, os centros federais de educação tecnológica e os centros universitários, enquanto as instituições “isoladas” incluem faculdades integradas, faculdades de tecnologia,

faculdades, institutos e escolas superiores (Muriel, 2006).

No início, todas as Instituições de Educação superior (IES) são reconhecidas como faculdades. Quando uma IES estiver operando de forma consistente e mantendo padrões de qualidade satisfatórios, ela se tornará elegível para solicitar o credenciamento como universidade ou centro universitário. No que diz respeito aos processos de avaliação e regulação, as instituições universitárias diferem das instituições isoladas na medida em que possuem autonomia para conceber e implementar cursos sem necessitar de autorização do Ministério da Educação. Isso significa que eles estão isentos do processo de autorização do curso.

De acordo com o censo de educação superior de 2013, das 2.391 instituições de educação superior no Brasil, apenas 8,2% são universidades, enquanto 5,9% são centros universitários. A maioria dessas instituições, 84,3%, são categorizadas como faculdades e os 1,7% restantes são IFs ou CEFETs. As instituições privadas representam parcela significativa do total de IES, respondendo por 87,4%. Estas estatísticas não foram alteradas de forma alguma e permanecem tal como foram originalmente reportadas.

Os números são resultados diretos das modificações ocorridas no educação superior brasileiro a partir de 1990 até o início do século XXI. Nesse período, o conhecimento foi valorizado e, com isso, aumentou a procura por cursos de graduação. Este aumento levou a um aumento tanto no número de instituições como no número de matrículas, particularmente no setor privado.

No processo de avaliação de uma instituição de educação superior, a tentativa de criar uma proposta abrangente pode resultar numa quantidade assustadora de recolha e análise de dados. É crucial ter uma estratégia cuidadosamente traçada que siga as diretrizes do processo para garantir que o processo avaliativo permaneça educativo e construtivo. O não cumprimento desta recomendação pode comprometer os esforços da instituição para promover uma cultura de avaliação.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) reconheceu a crescente prevalência do educação superior e a correspondente necessidade de melhorar a sua qualidade. Para tanto, criaram uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) concomitantemente ao Provão. Com base em sistemas de avaliação anteriores, incluindo o atual, a CEA recomendou a implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Educação superior (SINAES) para melhor avaliar o desempenho das instituições.

2.2 O PROCESSO AVALIATIVO PARA A RENOVAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO

Tendo utilizado a ENC durante vários anos e obtido muitos conhecimentos de experiências anteriores, em 2003, o atual presidente Lula, sob a orientação do Ministro da Educação à época, iniciou um processo destinado a implementar uma avaliação mais abrangente e rigorosa do educação superior. Este empreendimento procurou enriquecer o processo de avaliação mantendo o seu rigor. (FRANCO, 2012).

Para enfrentar uma questão urgente, um grupo de professores de diversas universidades e representantes de instituições como CAPES, SESu, INEP e UNE formaram uma Comissão Especial de Avaliação. A comissão elaborou uma proposta conhecida como PAIDEIA, que foi apresentada ao Congresso Nacional como Medida Provisória. No entanto, o procedimento, e não o conteúdo, da medida foi recebido com críticas. Na Exposição de Motivos que a acompanha (BUARQUE, 2003, p.1), o próprio Ministro da Educação afirmou que:

> O sistema de avaliação que o MEC pretende implantar analisará a Instituição de Ensino Superior em toda a sua complexidade, integrando os processos de ensino e de aprendizagem, a capacidade institucional, o envolvimento dos cursos com os problemas e necessidades da sociedade brasileira e os compromissos dos cursos e instituições com sua própria evolução. O novo sistema introduz um importante elemento na avaliação: os compromissos da instituição e do curso com a superação de seus problemas e limitações, para assegurar a qualidade do ensino superior. Essas são as bases da avaliação do ensino superior que será realizada a partir de agora. Uma avaliação mais completa, rigorosa e consequente, que aperfeiçoa, amplia e combina os instrumentos utilizados atualmente, transformando-os em um Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior, apoiado em quatro pilares: - o processo de ensino; - o processo de aprendizagem; - a capacidade institucional; e - a responsabilidade do curso com a sociedade em geral. Para cada um desses itens será construído um indicador parcial. Combinados, esses quatro indicadores comporão um Índice do Desenvolvimento do Ensino Superior - IDES. Além disso, um Protocolo de Compromissos, a ser cumprido pela direção do curso e da instituição, visando à superação das falhas, insuficiências e dificuldades identificadas, fará parte do relatório final de avaliação. Ainda, no novo sistema, o processo de avaliação não se limitará a medir o desempenho da instituição - ensino, aprendizagem, capacidade institucional, responsabilidade. Fará também parte da avaliação um conjunto de compromissos da instituição e do curso para: superar suas dificuldades; aprimorar suas atividades; melhorar seu desempenho; expandir sua contribuição para com a sociedade; contratar, formar e melhor remunerar seu pessoal; melhorar suas instalações físicas e laboratórios; e ampliar seu acervo bibliográfico.

Durante a tramitação da MP, o ministro da Educação foi substituído por Tarso Genro, e a proposta sofreu modificações no Congresso. Foi então transformado em projeto de lei que foi aprovado sem interrupções significativas. Consequentemente, a Lei nº 10.861/2004 do Brasil reconheceu oficialmente o Sistema Nacional de Avaliação do Educação superior, também conhecido como SINAES. Esta informação está documentada na publicação de

Franco de 2012.

Segundo Ferraz (2009), existe uma forte correlação entre o SINAES e o extinto PAIUB. Isto se deve aos seus objetivos comuns de promover uma abordagem emancipatória da avaliação, que envolve examinar e criticar a realidade atual, a fim de efetuar mudanças. Este processo caracteriza-se por uma análise abrangente da situação, bem como por uma avaliação crítica e descrição das condições existentes.

Barreyro e Rothen (2008) identificaram uma série de inconsistências no SINAES. Especificamente, os autores observam que os documentos publicados após a criação oficial do SINAES apresentam concepções divergentes do conceito de avaliação. As Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação superior e o "Roteiro para Avaliação Interna" supostamente adotam uma abordagem emancipatória, enquanto a "Avaliação Externa das Instituições de Educação superior" assume uma postura contrária, segundo os autores.

Barreyro e Rothen (2008) sugerem que a discrepância entre as avaliações pode ser atribuída à utilização de vários instrumentos de diferentes fontes. A Avaliação Institucional é originária do PAIUB, a Avaliação dos Cursos de Graduação decorre da Avaliação das Condições de Ensino e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é produto do Provão. Os autores argumentam que a ausência de uma definição oficial de educação e de sua avaliação é consequência da falta de acordo do governo sobre a política de educação superior durante o período de sua criação.

Existem algumas reservas quanto à eficácia do SINAES como medida avaliativa. Essas dúvidas não decorrem apenas das questões citadas, mas também da forma como as notas são atribuídas aos cursos durante as avaliações do ENADE. Os críticos argumentam que o atual sistema de avaliação apenas coloca as instituições umas contra as outras numa comparação de pontuações. Embora isso seja factual, leva a novos debates.

O sistema funciona na lógica de que, independentemente do número de pontos adquiridos, haverá sempre uma distribuição igual de notas de 1 a 5, da pior para a melhor. Caso o curso de uma instituição receba nota inferior à média 3, ou seja, 1 ou 2, estará sujeito a um processo regulatório que poderá levar ao encerramento do curso. Naturalmente, uma instituição que obtiver nota 1 ou 2 tomará medidas para evitar a repetição da mesma. Isso exigirá mais esforço de gestores, professores e acadêmicos. Mesmo que a pontuação melhore na próxima avaliação, o que conta é o grau de comparação com outras instituições. Se outras instituições também se esforçarem e melhorarem suas notas, a média da nota 3 aumentará, resultando em uma nova nota 1 ou 2, apesar da melhora efetiva do curso (Andriola; Araújo,

2018**).**

Na mesma linha, esta lógica também pode ser aplicada a instituições que tenham recebido uma pontuação igual ou superior a 3. Estas instituições estão receosas de um declínio no desempenho que possa atrair atenção negativa, tal como aquelas que obtiveram pontuação 1 ou 2. Como resultado, a norma é lutar por uma melhoria ainda maior ou concentrar-se na manutenção da nota atual (Acosta, 2006).

Não se deve presumir que as notas das instituições irão inevitavelmente melhorar com esta mudança proposta. Embora a pontuação média do curso possa aumentar, a proporção de instituições com notas variando de 1 a 5 permanecerá constante. É importante ressaltar que esta afirmação não garante aumento absoluto das pontuações. Se o desempenho de todas as instituições diminuir e as pontuações sofrerem uma diminuição significativa, a classificação média também diminuirá. No entanto, a mesma proporção de instituições ainda terá notas que variam de 1 a 5, apesar de a qualidade geral da educação ministrada poder estar a deteriorar-se (Andriola; Araújo, 2018).

Para dissipar qualquer incerteza, foi realizada uma avaliação para determinar se o parâmetro de qualidade das avaliações diminuiu, aumentou ou permaneceu o mesmo. Essa avaliação foi baseada no Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) das instituições universitárias de 2007 a 2012, segundo dados do INEP. A avaliação envolveu a média das notas apenas das instituições universitárias, somando todas as notas e dividindo pelo número de instituições avaliadas. As instituições classificadas como “sem conceito” foram excluídas tanto do total de pontos quanto da divisão (Inep, 2012).

Os dados mostram claramente um aumento na pontuação média de 2007 para 2009, com pontuações de 268,86, 269,99 e 272,175, respectivamente. Em 2010, a forma de registro da pontuação mudou e, para este estudo, ela foi analisada como uma mera mudança da vírgula para duas casas. Com base neste ajuste, a pontuação média de 2010 foi equivalente a 278,1, seguida de 280,9 em 2011 e 287 em 2012 (Inep, 2012).

Entre 2007 e 2012, houve um aumento global de 6,74% na nota média, indicando uma melhoria no desempenho das universidades avaliadas nos parâmetros do ENADE/SINAES. Parece que o SINAES está a cumprir com sucesso o seu objetivo de melhorar a qualidade do educação superior no país, como evidenciado pelos dados recolhidos. No entanto, o objetivo do nosso estudo não é corroborar esta afirmação, mas antes apontar a definição de professor tal como apresentada nos instrumentos de avaliação, que examinaremos agora (Inep, 2012).

A criação do SINAES foi determinada pela Lei nº 10.861/2004 no Brasil, que definiu rigorosamente as ferramentas e mecanismos necessários para a execução das avaliações:

> "Art. 3o [...] § 2o Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto- avaliação e a avaliação externa in loco. [...] Art. 4o [...] § 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. [...] Art. 5o A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. [...]

Desde a sua criação, estes instrumentos foram submetidos a duas revisões, a primeira das quais ocorreu durante a transição de 2006 para 2007. Durante esta revisão inicial, descobriu-se que várias instituições tinham manipulado os seus dados para melhorar a sua nota global, bem como as notas de seus cursos. Esta revelação levou o avaliador externo a reforçar o sistema de classificação e a instituir uma “referência mínima de qualidade”. Este benchmark serve como uma expectativa básica para o desempenho institucional. A segunda revisão começou em 2010 (Aragão, 2012).

Um aspecto notável da mudança durante esta avaliação inicial foi o início do processo de regulação institucional com base no resultado da análise da pontuação do ENADE. Antes disso, tal regulamentação ocorria exclusivamente ao término do período de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento da instituição ou curso (Franco, 2012).

O autor ainda implementa que a segunda avaliação ainda não foi concluída, uma vez que alguns dos novos instrumentos ainda estão a ser debatidos e avaliados. Começou com o reconhecimento da necessidade de maior coerência entre as avaliações e as múltiplas facetas que estão a ser avaliadas. A Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, chegou a questionar essa nova revisão, questionando se as mudanças acabariam “relaxando” o sistema e facilitando a expansão do setor privado para cumprir as metas previstas no Plano Nacional de Educação, PNE.

Em consonância com os achados de Franco (2012,), há correlação entre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (PNE) e a revisão de ferramentas educacionais; no entanto, isso deve ser feito de forma a preservar o padrão de qualidade. O autor sugere que determinados indicadores sejam revisados anualmente enquanto outros, considerados perenes, estejam em constante avaliação para dar um passo definitivo na consolidação do SINAES.

As ferramentas utilizadas para a execução do SINAES incluem: autoavaliação, avaliação externa, censo, bem como registro no INEP. As IES realizam autoavaliações

utilizando parâmetros nacionais definidos pelo INEP, mas a compreensão das questões por parte do comitê da instituição permanece limitada. Os parâmetros desta ferramenta de avaliação são semelhantes aos utilizados nas avaliações externas. Este último é realizado por docentes de outras IES que utilizam instrumentos pré-definidos do INEP/MEC para avaliar a instituição (Inep, 2017).

O site do INEP apresenta uma série de instrumentos que foram estudados em profundidade como parte desta pesquisa. Inclui instrumentos relativos à Avaliação Institucional Externa, bem como aqueles relacionados à Avaliação para Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de cursos de graduação (Inep, 2017).

Entendendo os requisitos aperfeiçoados pelos ógãos da educação, é válido mostrar referências do ensino universitário e explorar a intricada ligação entre a avaliação institucional e o seu impacto nos aspectos pedagógicos do ensino.

O capítulo a seguir irá adentrar sobre como professor deve posicionar-se, tendo em conta a sua compreensão e consciência da realidade teórico-prática do seu trabalho, bem como considerando o feedback avaliativo dos seus alunos, pares e colegas no âmbito institucional.

3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A formação de futuros profissionais em diversas áreas passa pela educação superior. É crucial, portanto, examinar o impacto da qualidade do ensino a este nível nesta formação. A noção de qualidade é redefinida com base nas características únicas das instituições de ensino, incluindo a autonomia académica e fatores que dificultam a normalização dos empreendimentos académicos e científicos.

Consequentemente, não é viável abraçar totalmente os princípios e iniciativas de qualidade derivados do mundo corporativo e do setor privado quando se trata de educação superior. Segundo Bertolin (2007), a percepção de qualidade é inerentemente subjetiva, uma vez que é fortemente influenciada pelas perspectivas dos indivíduos sobre o mundo e pelo seu nível de educação. Como resultado, a noção de qualidade na educação superior possui características únicas, específicas ao contexto específico que está a ser examinado.

Segundo Davok (2007), a educação de qualidade abrange vários aspectos, como o domínio efetivo dos conteúdos, a aquisição de cultura científica ou literária, o desenvolvimento de competências para atender ao sistema produtivo e a promoção do espírito crítico para transformar a realidade social. Avaliar a qualidade da educação superior exige compreender como este tem respondido às necessidades da sociedade. Portanto, é evidente que o educação superior não deve apenas dar prioridade à equidade e à acessibilidade, mas também concentrar-se na oferta de uma educação de qualidade.

Quando se trata da qualidade do ensino no educação superior, ela é influenciada pelas percepções e concepções de mundo, de educação e de conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Ao discutir a noção de qualidade, é fundamental ter em conta as diversas perspectivas e expectativas dos sujeitos, por se tratar de um conceito altamente subjetivo. Porém, quando se trata da educação superior, especificamente na área de ensino, a produção de qualidade torna-se uma preocupação primordial. Isto porque é amplamente reconhecido que o futuro sucesso profissional dos estudantes está diretamente ligado à qualidade da educação que recebem na universidade.

Para que essa educação seja considerada de qualidade, vários fatores entram em jogo, incluindo a disponibilidade de infraestrutura adequada, o avanço da pesquisa, a integração da teoria e da prática e a excelência demonstrada pelo corpo docente. É imperativo e essencial um acompanhamento contínuo e abrangente das instituições de educação superior (IES) para avaliar a eficácia do seu corpo docente.

Este processo de avaliação contínua serve como uma ferramenta valiosa para avaliar a qualidade da educação oferecida, facilitando assim a melhoria contínua no domínio do educação superior. A formação de professores universitários para a docência tem sido uma questão consistente para as instituições de educação superior. Embora esses professores tenham amplo treinamento em suas respectivas áreas de especialização, a eficácia de suas habilidades de ensino é uma questão mais complexa.

Cunha (2006) enfatiza que a qualidade do ensino vai além do conhecimento da matéria e exige capacidade de excelência como educadores:

> A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação stricto sensu, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (Cunha, 2006, p. 258).

Segundo o mesmo autor, os professores universitários dedicam-se principalmente à pesquisa, publicação e participação em conferências acadêmicas (Cunha, 2006). Além disso, desempenham papel crucial na supervisão de projetos de graduação, dissertações e teses, além de atuar em comissões de avaliação de trabalhos relacionados à pesquisa.

A administração e gestão universitária são componentes-chave das responsabilidades dos professores do educação superior. Essas tarefas, conforme destaca Cunha (2006), possuem significativo valor profissional. Além disso, existem atividades de extensão que exigem dedicação, incluindo iniciativas de formação de alunos e promoção da responsabilidade social dentro da instituição.

O ensino na graduação, principalmente nesta situação particular, é resultado de vários outros esforços e é marcado por uma sensação de facilidade para o professor. O processo de fazer com que o ensino pareça natural envolve a defesa das tradições de transmissão cultural como base da instrução. Em outras palavras, os professores baseiam-se em suas próprias experiências como alunos e são influenciados por seus antigos educadores (Cunha, 2006).

Quando se trata de professores iniciantes na profissão, fica evidente que esse processo não é natural para eles. Como resultado, é crucial proporcionar aos professores oportunidades sistemáticas de aprendizagem e ensino, semelhantes às que os professores universitários ganharam através das suas próprias experiências como estudantes.

Para perturbar o processo de assimilação profissional é necessário um esforço deliberado e organizado de introspecção, enraizado no desmantelamento das experiências

pessoais. Os professores só alterarão os seus métodos quando possuírem a capacidade de se envolverem na autorreflexão e avaliarem criticamente a sua formação.

> Sendo assim, o espaço do Programa Saberes tem se configurado como uma alternativa de aprendizagem da docência tanto para professores ingressantes na instituição, como para docentes com mais tempo de atuação. A dinâmica da atuação docente no ensino superior não privilegia o ensino, pois as atividades docentes são diversas (ensino, pesquisa, extensão, gestão, administração). Nesse contexto, há a necessidade de se refletir sobre a qualidade da docência, pois essa configura fortemente a formação do estudante, tendo em vista a organização do ensino superior no Brasil, onde a maior parte da formação acadêmica se dá com base na atuação docente. Nesse cenário, o professor universitário, além de não possuir formação pedagógica para atuação no contexto da educação superior (pois os cursos stricto sensu proporcionam formação somente na área específica de conhecimento), ainda possui uma série de outras atribuições no cotidiano da sua profissão. (Cunha, 2006, p. 259)

O processo de desconstrução envolve quebrar a narrativa da própria vida, identificando os elementos centrais, a fim de reconstruir um plano coerente e bem fundamentado para a educação e o desenvolvimento profissional.

3.1 EFEITOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

O apelo à profissionalização do ensino, à semelhança de outras esferas de atividade social, suscitou uma forte procura de educadores formados. Esta ênfase nacional na necessidade de melhores qualificações na área da educação surge num contexto de competitividade económica. Quando se trata de formação de professores, dois aspectos fundamentais são levados em consideração para sua implementação.

Em primeiro lugar, é essencial uma base sólida de conhecimentos teóricos relativos à área específica de estudo. Isto inclui compreender a interligação da matéria com outras disciplinas, bem como as suas origens históricas e desenvolvimento, todos eles intrinsecamente ligados aos conceitos de humanidade, de mundo e de ciências que moldam o processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, é crucial uma compreensão profunda da natureza, estrutura e finalidade do conhecimento pedagógico e de ensino (Garcia, 2009).

Segundo Tardif e Lessard (2009, p. 17), é crucial examinar a docência como uma ocupação para compreender as mudanças em curso nas sociedades de trabalho. O ensino, no ambiente escolar, tem sido o principal meio de socialização e educação nas sociedades modernas há quase três séculos.

Consequentemente, é imperativo estudar o trabalho docente, incluindo os processos de formação inicial que permitem aos indivíduos exercer eficazmente a profissão, bem como

a formação contínua que promove a autonomia e o pensamento crítico dos educadores.

Segundo Contreras (2002), o trabalho do professor é primordialmente intelectual. Para preparar adequadamente os professores, é necessário estabelecer um quadro estruturado para o seu trabalho, uma vez que as interações diárias entre colegas constituem a base das relações sociais dentro da escola. Essas relações abrangem questões profissionais, especificamente a ligação entre o trabalhador e o seu trabalho (Pimenta, 2002).

Partindo dessas premissas, o trabalho docente necessita de competência e atuação profissional, que englobam uma integração integral de conhecimentos exigidos para esta profissão. Neste contexto, a competência é uma construção subjetiva e individual que não pode ser transferida e envolve um conjunto complexo de ações que são desenvolvidas pelo e para o indivíduo através do conhecimento e da experiência situados (Garcia, 2009).

É imperativo ver o ensino como uma profissão respeitada, especialmente no educação superior. Assim como a aquisição de conhecimentos científicos é vital para o avanço do conhecimento em diversas áreas, a aquisição de conhecimentos pedagógicos é crucial para um ensino eficaz. Assim, profissionalizar a prática docente é de extrema importância.

O professor Gildo Volpato (2007) defende que as conclusões dos procedimentos de Avaliação Institucional, iniciados por diversas universidades brasileiras na década de 1990, revelaram que os alunos têm a percepção de que os professores do educação superior carecem de habilidades pedagógicas adequadas. Estas descobertas suscitaram amplos debates e aumentaram a urgência de melhorar o profissionalismo do ensino no educação superior. Em todos os empreendimentos pedagógicos é imprescindível priorizar a dedicação ao aprendizado dos alunos.

Devemos aprofundar a compreensão de como os alunos adquirem conhecimentos e identificar as competências essenciais que devem adquirir para prosperarem como membros capazes da sociedade atual e obterem um desempenho profissional de maestria.

3.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O papel do professor universitário no século XXI tornou-se, sem dúvida, mais complexo e variado. Isto é especialmente verdade no Educação superior, onde estas mudanças apresentam novos obstáculos em termos de ensino e da função geral da Universidade. Estes desafios surgem da emergência de um novo modelo social que se caracteriza pela sua

natureza tecnológica e ágil. Por isso, é fundamental estar atento aos ensinamentos fornecidos por Severino (2008, p.87):

> [...] os desafios das universidades públicas são os mesmos de toda a educação pública, em todos os seus níveis e modalidades, resumindo-se no conflito dilemático que atravessa a realidade social brasileira da atualidade: o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado.

Para que os professores universitários possam educar de forma eficaz, eles devem possuir os conhecimentos essenciais que são adquiridos, desenvolvidos, adquiridos e orientados por padrões éticos e de dedicação à sociedade e aos alunos. Para se adaptar a um mundo em constante evolução, a universidade também deve passar por uma transformação contínua e reavaliar os seus objetivos educacionais.

Estas mudanças exigem que os professores abordem os desafios de hoje com uma nova perspectiva. Isso só pode ser realizado por instrutores adequadamente equipados para a tarefa em questão. Como Melo (2007, p.42) acertadamente afirma, é imperativo que:

> É preciso ousadia para que possamos nos desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas.

O ato de ensinar vai muito além da mera transmissão de informações ou da conversão de conhecimento prático em conhecimento acadêmico. Como resultado destas evoluções, as responsabilidades de um professor não podem limitar-se a ser uma autoridade apenas na sua respectiva área disciplinar ou um facilitador de métodos de ensino. Atualmente, a expertise desta profissão abrange um escopo muito mais amplo, além dos limites da sala de aula.

Segundo Almeida (2012, p.69), o ensino universitário abrange uma gama de ações que envolvem elementos de diversas naturezas, criando uma infinidade de demandas para os responsáveis. Essa complexidade molda o campo do ensino universitário. Neste estudo, o termo ensino universitário refere-se a todas as atividades e responsabilidades assumidas pelos professores universitários, indo além do ensino presencial. No entanto, é importante notar que o foco principal permanece nos alunos durante todo o processo de ensino.

O trabalho docente na universidade é elevado a um nível superior por meio dessa transcendência, criando uma nova abordagem ao cotidiano acadêmico. No entanto, é importante reconhecer que esta intensificação pode inadvertidamente perpetuar uma cultura

de individualismo entre educadores que estão imersos num ambiente caracterizado por maior produtividade, competitividade e empreendedorismo. Como resultado, a geração colaborativa de conhecimento torna-se um desafio.

A aceleração da profissão docente pode fazer com que os professores tenham tempo limitado para se envolverem em espaços coletivos de reflexão e ação, como sindicatos, associações ou grupos de estudo com colegas (Ferenc; Brandão, Braùna, 2015). Maués (2009, p. 485) aprofunda esse ponto:

> Essa "obrigação de resultados" que hoje é imposta ao professor não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como as condições de trabalho, que implica turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, que inclui um plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária que permita ao docente se aposentar com dignidade, dentre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o.

O papel da formação de professores vai além do simples ensino e, em vez disso, oferece a oportunidade de estabelecer ambientes de autorreflexão, participação ativa e desenvolvimento contínuo. Isto inclui a análise das práticas de ensino, permitindo que os educadores se adaptem e prosperem no cenário em constante mudança da sociedade moderna (IMBERNÓN, 2010a). Embora as universidades sirvam como principal campo de formação para profissionais de diversas áreas, é crucial enfatizar a importância de sistematizar ainda mais a formação de professores do educação superior que já estão ativamente envolvidos na sua profissão.

Os órgãos de gestão das instituições de educação superior devem assumir a responsabilidade pela implementação de um dispositivo de formação que responda de forma eficaz e benéfica às diversas necessidades dos professores. Não é um processo que ocorre naturalmente, mas requer uma ação deliberada. Quando discutimos a formação de professores na educação superior, estamos nos referindo à oportunidade desses profissionais aprimorarem suas competências e promoverem seu desenvolvimento.

Em vários estágios da jornada educacional de um indivíduo, a organização de procedimentos de treinamento pode ser fornecida para promover a competência e facilitar uma experiência transformadora. Esta abordagem incentiva o envolvimento ativo e o pensamento crítico, melhorando, em última análise, o campo da educação, dotando os profissionais de conhecimentos diversos para enfrentar eficazmente os desafios comuns encontrados nas escolas.

A formação, em sua essência, abrange o processo de moldar e criar, resultando em

última instância no estabelecimento ou construção de algo. Como afirma Veiga (2014, p. 330-331),

A formação é um componente integrante do crescimento e desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Seu objetivo é aprimorar seus conhecimentos, habilidades e mentalidade no gerenciamento eficaz de práticas educacionais dentro de uma instituição. Este processo multifacetado e contínuo marca tanto um ponto de partida como uma jornada perpétua.

Segundo o autor, a formação de professores não é um evento único, mas sim um processo contínuo e evolutivo. É visto como um ato político e reflexivo, contribuindo para o desenvolvimento dos professores. O autor enfatiza que a formação envolve reflexão colaborativa, pois as práticas derivadas dessa formação devem ser compartilhadas e coletivas. (VEIGA, 2006, p. 92).

Leitão de Mello tem um pensamento significativo (1999, p. 47),

> Entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. [...] É, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, [...]. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Para garantir o desenvolvimento da autonomia docente, o processo de formação de professores universitários necessita de reflexão crítica contínua sobre a própria prática, bem como da assimilação de novas perspectivas sobre a prática educativa. Esta abordagem abrangente, abrangendo tanto os seus aspectos fundamentais como a sua finalidade, é essencial. Mas o que implica a formação de professores universitários? Segundo Abramowicz (2002, p.85), a formação é um processo transformador onde os professores se envolvem na autorreflexão, no estudo, no debate e na discussão das suas próprias práticas, descobrindo as teorias subjacentes e lutando pela sua evolução.

Por meio desse processo, o professor constrói sua compreensão e se estabelece como criador ativo de seus métodos de ensino; métodos que só têm significado quando aplicados no contexto da interação do aluno. Como resultado, torna-se evidente que o ensino é inerentemente um empreendimento social. Segundo Freire (2009), o fundamento de todas as práticas educativas está enraizado nas circunstâncias tangíveis, na realidade e no ambiente circundante.

O momento reflexivo da práxis está ancorado na experiência vivida, servindo de referência para a transformação das relações econômicas, políticas e sociais.

Consequentemente, é crucial que os indivíduos adotem uma postura crítica em suas interações com a realidade. Segundo Pimenta (2005), a formação é um processo contínuo que necessita de uma contemplação contínua do papel do educador como catalisador de mudanças e produto das contingências da profissão. Isto sublinha o facto de que a natureza transformadora do ensino é cultivada através de uma combinação de conhecimento teórico e aplicação prática.

Segundo Marques (2000, p. 189), ao discutir a preparação para a docência universitária, explica-se que esse processo envolve determinados aspectos:

> [...] movimento de inserção ativa na comunidade universitária, uma comunidade atenta e dedicada ao exercício das práticas educativas em sua cotidianidade, exercício que se requer crítico, orientado por perspectivas político-pedagógicas explicitamente embasadas em determinado campo científico e pedagogicamente conduzido.

O estudo do ensino universitário tem recebido atenção significativa nos últimos anos, com pesquisadores conduzindo investigações minuciosas e engajando-se em análises reflexivas. Acadêmicos notáveis nesta área incluem Morosini (2001), Cunha (2010), Nóvoa (2002), Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2005, 2007, 2009), Almeida (2012), Zabalza (2004) entre outros. A sua investigação investiga vários aspectos relativos ao papel e à identidade do professor universitário, examinando o seu lugar nas políticas educativas e nos quadros jurídicos, bem como lançando luz sobre as condições de trabalho e a qualidade da formação profissional numa sociedade marcada pela competição e pela exclusão.

Reconhecendo a importância de alinhar o crescimento profissional dos professores universitários com a sua prática docente, torna-se imperativo aprofundar-se na exploração da sua identidade. O conceito de identidade é multifacetado e pode ser examinado através de várias lentes, incluindo sociologia, antropologia, filosofia, psicologia e educação. Consequentemente, é crucial contextualizar a análise da identidade dos professores universitários no quadro social mais amplo em que operam.

A transformação da identidade profissional do professor ocorre quando ele se depara com novos desafios em sua prática e consegue valer-se de conhecimentos teóricos e críticos para superar dificuldades (PIMENTA, 2012). Na execução de suas funções, os professores trazem sua cultura pessoal e utilizam diversas formas de conhecimento, como destaca Silva. (2000. p. 96):

> [...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a

> sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder

O desenvolvimento da identidade profissional do professor universitário é moldado pelos acontecimentos e práticas que ocorrem no âmbito da instituição de educação superior (IES), onde recebe formação e exerce as suas funções profissionais. Segundo Pimenta (2005, p.18), essa trajetória de construção e constituição é profundamente influenciada pela dinâmica contextualizada das experiências cotidianas:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

O autor enfatiza que a definição de professor está intrinsecamente ligada aos seus ambientes de trabalho, ações e experiências pessoais específicas. É por isso que tornar-se professor universitário implica um processo contínuo de avaliação dos métodos de ensino. Consequentemente, é responsabilidade de cada professor atribuir significado e propósito ao seu papel, considerando a sua jornada de vida, experiência e revelações únicas. É através desses encontros e conquistas que a identidade do professor se torna evidente.

Nessas circunstâncias particulares, o que se observa é que a identidade do professor universitário está em constante estado de mudança, sempre evoluindo e, como afirma Freire (1996), torna-se cada vez mais evidente desde o início do processo que, embora distintos uns dos outros, aqueles que educam são moldados e remodelados durante o ato de educar, e aqueles que são educados estão simultaneamente moldando e sendo moldados. Para compreender verdadeiramente o ensino universitário, é necessário encarnar o papel de professor, pois o fundamento de qualquer identidade profissional reside na compreensão das responsabilidades associadas ao cargo específico que ocupa. O professor universitário deve desenvolver a capacidade de reflexão sobre os princípios fundamentais que fundamentam os seus métodos de ensino, como sublinha Guimarães (2006a, p. 135):

> Ser professor é pertencer a um oficio cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que a fundamentam a aspiração de profissional.

O aspecto único do ensino universitário reside no seu duplo papel como empreendimento pedagógico e profissional. O seu objetivo principal é transmitir as competências necessárias para gerar e implementar novos conhecimentos, muitas vezes

alcançados através da investigação. Como atividade profissional, o ensino universitário abrange não só a responsabilidade de dotar os alunos de uma formação abrangente para as suas futuras carreiras, mas também a dedicação ao avanço do conhecimento através de contribuições originais.

Ao abraçar esta vertente educativa, é confiada aos educadores a tarefa contínua de adquirir conhecimentos que lhes permitam transformar as suas práticas docentes no ambiente universitário. Essa transformação visa cultivar relações pedagógicas que fogem da dinâmica convencional entre alunos, colegas, disciplinas, cursos e a própria instituição de educação superior. As transformações ocorridas nas universidades, bem como no campo do ensino, resultaram na ênfase na pesquisa em detrimento do ensino e da sua organização. No entanto, esta perspectiva ignora inúmeras outras responsabilidades que são parte integrante do papel de um professor.

Em termos das responsabilidades diárias do ensino, existem várias tarefas específicas que precisam ser abordadas. Estes incluem orientar e avaliar os alunos, avaliar os métodos de ensino, participar da gestão institucional, contribuir na seleção de outros educadores, auxiliar no desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso e da instituição, criar e implementar um Plano de Ensino, facilitar a aprendizagem dos alunos em diversos ambientes educacionais, supervisionar estágios estudantis, coordenar projetos de pesquisa e ensino e realizar pesquisas na graduação, entre outras responsabilidades.

Estas funções, juntamente com outras que podem não estar explicitamente enumeradas, abrangem o vasto leque de atividades que se espera que os professores universitários desenvolvam. É importante ressaltar que essas tarefas exigem que o professor se adapte a um ritmo diferente no seu cotidiano dentro da universidade.

Contudo, Mancebo (2007) destaca a precariedade desta situação e o caráter evolutivo da relação do professor com a sua carga horária. Esta flexibilidade nas tarefas profissionais pode levar à redução ou eliminação de certas funções docentes, ao mesmo tempo que introduz novas atribuições.

A análise do ensino deve considerar vários factores, incluindo o significado social da profissão, a competência dos educadores e as actuais exigências colocadas ao ensino de graduação. Esses fatores influenciam muito as práticas educacionais, uma vez que o ensino vai além do mero ato de transmitir conhecimentos e abrange uma série de responsabilidades dentro de diversos ambientes educacionais (LIBÂNEO, 2007). Em essência, o ensino necessita de desenvolvimento profissional contínuo e de ambientes de apoio para

desempenhar eficazmente as suas funções (CUNHA, 2010b).

As idiossincrasias e complexidades do ensino universitário exigem a transferência de conhecimentos e, ao fazê-lo, a imediata reflexão sobre a necessidade de formação. No entanto, existe uma falta de compreensão entre os educadores e as instituições de educação superior relativamente à importância de um programa de formação personalizado para o ensino a nível universitário e para o cumprimento das suas responsabilidades.

Dotar os professores de recursos pedagógicos, didáticos, profissionais e administrativos é o propósito da formação permanente em serviço. Esta formação dota os professores com as ferramentas necessárias para cumprir eficazmente as suas responsabilidades académicas. É fundamental destacar a visão compartilhada por Pimenta (2005, p.26), que afirma que o conhecimento docente não deriva apenas da experiência prática, mas também é enriquecido por teorias educacionais.

A importância do conhecimento didático-pedagógico na preparação de professores universitários é destacada por esta afirmação, pois dota-os de diversas perspectivas para a tomada de decisões informadas e permite-lhes compreender e analisar vários contextos educacionais.

A autora enfatiza ainda a importância de os professores refletirem sobre o significado pessoal deste conhecimento, a sua relevância na sociedade moderna e as distinções entre conhecimento e informação, bem como conhecimento e poder. Tal reflexão necessita de uma preparação abrangente que englobe aspectos científicos, técnicos e sociais (PIMENTA, 2006).

A formação contínua de professores universitários permite-lhes interagir acadêmicamente e trocar conhecimentos e experiências com seus colegas. Este processo reflexivo, como sublinha Nóvoa (2009), é crucial para o desenvolvimento dos seus papéis profissionais. O campo da educação universitária está em constante evolução, exigindo que os professores se adaptem aos desafios emergentes da sociedade contemporânea. Isto exige uma reflexão contínua sobre as práticas institucionais e de sala de aula, tanto individual como coletivamente.

Os professores devem questionar e pesquisar constantemente dentro de suas próprias áreas de especialização, a fim de atender às diversas demandas que lhes são impostas. Ao fazer isso, eles podem efetivamente monitorar e controlar seu próprio trabalho, garantindo que as tarefas sejam concluídas e que sejam guiados por uma ideologia sólida e por princípios éticos (Contreras, 2002).

Para isso, é imperativo despertar a vontade dos professores universitários de gerar

oportunidades de intervenção, ao mesmo tempo que estabelecem as circunstâncias institucionais necessárias ao seu crescimento profissional, posicionando-os como agentes que moldam a história humana. Com isso, torna-se crucial reconsiderar o processo de sua formação, pois este é um fator central na metamorfose da universidade pública. Segundo Anastasiou (2006), é vital que os educadores reconheçam o seu papel ativo na concretização destas aspirações e, além disso, tenham uma compreensão clara dos objetivos pretendidos para a educação universitária.

Para reconsiderar e reimaginar as abordagens educacionais no contexto da sociedade, é essencial que os educadores compreendam a verdadeira essência de conceitos como sociedade, educação, escola, aluno, ensino-aprendizagem, conhecimento (Coelho, 1996). Essa compreensão lhes permite compreender não apenas o conteúdo que está sendo ensinado, mas também os processos de pensamento e métodos subjacentes ao seu desenvolvimento (Pimenta, Anastasiou, 2014). Ao investigar os significados fundamentais destes termos, os professores podem efetivamente remodelar e revitalizar as suas práticas educativas.

O discurso atual em torno da formação de professores na educação superior gira em torno do conceito de desenvolvimento profissional. Esta abordagem vê a formação de professores como um meio de promover o crescimento profissional e posiciona-a como uma responsabilidade das instituições educativas. Enfatiza a necessidade de processos organizados, sistêmicos, abertos e dialógicos na formação de professores, reconhecendo-a como uma atividade humana que é ao mesmo tempo histórica e cultural. Essa perspectiva incentiva o questionamento contínuo e enfatiza a importância da interação com os colegas educadores no processo de formação.

As universidades, no meio de mudanças rápidas, enfrentam uma responsabilidade única de se ajustarem à evolução das necessidades sociais. À medida que navegam neste processo de adaptação e crescimento, torna-se crucial priorizar a educação e a preparação dos seus docentes. Isto garante que estejam equipados com o conhecimento científico e académico necessário para enfrentar eficazmente os desafios apresentados pelo mundo que os rodeia.

Para valorizar a vertente didático-pedagógica da educação universitária e fomentar o crescimento profissional através de práticas reflexivas, é fundamental estabelecer uma abordagem sistemática da formação. As instituições de educação superior estão plenamente conscientes destes desafios? Almeida (2012) enfatiza a importância de compreender os desenvolvimentos políticos, históricos, culturais e pedagógicos que moldaram as universidades, uma vez que estão intrinsecamente interligados com ideologias sociais,

produtividade e estrutura.

No cenário institucional, a formação de professores universitários serve não apenas para abordar o seu papel social, mas também para ter um impacto mais amplo na sociedade. A instituição de educação superior (IES) funciona como espaço de reflexão coletiva entre educadores, onde são considerados aspectos políticos e pedagógicos. Isto inclui a ênfase em processos de formação que conduzam a melhorias tangíveis nas práticas pedagógicas na sala de aula. É importante notar que esta abordagem não desconsidera o conhecimento específico da disciplina, mas antes enfatiza o valor da integração dos conhecimentos especializados de ensino no contexto pedagógico mais amplo.

Para discutir a formação de professores universitários é imprescindível compreender as necessidades atuais da sociedade, bem como examinar os fatores históricos e contextuais que moldarão essa formação. Os professores desempenham um papel crucial na condução das transformações sociais, tornando a sua preparação uma questão de extrema importância (Pimenta, 2012).

Ao discutir o desenvolvimento profissional, Almeida (2012) define a formação como um conjunto de ações que visam apoiar e acompanhar o trabalho realizado pelos professores. O objetivo deste treinamento é promover o crescimento pessoal, a transformação institucional e melhores resultados de trabalho. Para facilitar este processo, é crucial estabelecer mecanismos que reconheçam e valorizem as contribuições dos professores. Além disso, é importante reconhecer a complexidade do ensino e os diversos fatores que facilitam ou dificultam a formação de professores universitários. Esses indivíduos estão constantemente engajados em um processo de (des)construção, tornando a reflexão crítica do ponto de vista ético e político essencial para o seu desenvolvimento.

Ao construir um caminho, podemos estabelecer uma conexão que permite um exame minucioso do impacto da auto-estima.avaliação no âmbito da instrução educacional e suas estruturas instrucionais. Isso nos permitirá oferecer orientação sobre como melhorar as habilidades de ensino e avançar na área no contexto da educação superior.

3.3 CONEXÃO ENTRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

Acredita-se que o objetivo principal da avaliação e autoavaliação dos docentes universitários seja o aprimoramento do conhecimento, das habilidades de ensino, do comprometimento com a profissão e da disposição para analisar e fazer as melhorias

necessárias nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor construir caminhos que garantam o crescimento de sua prática pedagógica e se apropriar de sua profissão, necessitando de uma postura contínua de introspecção.

Nessa perspectiva, a tarefa de ensinar na universidade torna-se mais complexa, pois deve navegar entre as expectativas da sociedade, das políticas e das normas legais que orientam e avaliam os cursos e as instituições de educação superior, conforme determina o Ministério da Educação.

Concordamos com Bolzan, Isaia e Maciel (2013) que os professores são fundamentalmente profissionais em contínuo crescimento, capazes de refletir e reavaliar a sua própria formação. Consequentemente, é aconselhável que o seu desenvolvimento ocorra num quadro de apoio, permitindo aos professores compreender e explorar as suas próprias práticas. Isto exige a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos, o que só pode ser alcançado através de programas de formação de professores.

Segundo Almeida (2012), é fundamental reconhecer que os professores desempenham um papel ativo no processo de desenvolvimento profissional e que a formação deve ser vista como um percurso contínuo. Neste contexto, importa avaliar de que forma as aspirações pessoais dos professores, as iniciativas empreendidas pelas instituições de educação superior e o enquadramento legal influenciaram a formação da sua identidade docente e a evolução da sua prática profissional, seja através da permanência ou da atualidade. tomando medidas.

As IES foram obrigadas por regulamentos a fornecer documentos que facilitem a formulação de iniciativas educacionais baseadas em contextos do mundo real. Esses documentos incluem o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI e os Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, além de diretrizes internas específicas de cada instituição e suas práticas de gestão. Consequentemente, estes requisitos impactam inevitavelmente a conduta profissional dos professores, pois não podem ser dissociados destes documentos essenciais.

Ao reconhecer o preconceito inerente às políticas de avaliação, torna-se evidente que qualquer aspecto do ensino que seja sujeito a avaliação está situado num quadro mais amplo de discurso. Consequentemente, podemos chamar a atenção para elementos adicionais que impactam direta ou indiretamente na profissão docente, incluindo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação de Instituições de Educação superior (EVALIES). conforme definido pelo Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A influência das políticas de avaliação educacional sobre o papel do ensino no processo educativo é uma realidade inegável. Estas políticas diminuíram a importância dos professores, desviando o foco do seu papel central. É amplamente aceite que o nível de educação e as qualificações dos professores têm um impacto significativo no desempenho dos alunos nos exames nacionais e internacionais.

Este consenso destaca a necessidade de os professores estarem envolvidos e proativos fora dos limites da sala de aula. Devem possuir uma compreensão profunda da interação entre o processo educativo e as políticas de avaliação prevalecentes. Estas políticas são fortemente influenciadas pelas ideologias económicas neoliberais, que por sua vez moldam a tomada de decisões e as práticas das instituições de educação superior.

O sentimento expresso por Sordi (2020, p.2) destaca a pressão que os professores universitários enfrentam devido às suas condições de trabalho. Eles são limitados pela expectativa de alcançar bons resultados estudantis e avaliados com base na quantidade de suas publicações. Como resultado, as atividades docentes ganham um papel periférico nas atuais políticas de avaliação externa, comprometendo a qualidade da educação dos futuros profissionais. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37) afirmam ainda esta correlação:

> Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. [...] Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, [...].

O tema em questão abrange todas as instituições de ensino superior (IES) e necessita de um diálogo abrangente sobre as políticas públicas que regem esses estabelecimentos. Consequentemente, há uma necessidade premente de melhorar a formação dos professores que trabalham no educação superior. Como bem expressam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 187), a importância do ensino universitário e o desenvolvimento contínuo dos seus praticantes não podem ser subestimados.

Ser professor universitário está longe de ser simples, principalmente quando o reconhecimento e a valorização do seu trabalho ficam aquém do merecido. Além disso, as exigências em constante evolução da profissão exigem perseverança constante na superação dos seus desafios diários.

Os conselhos cautelosos de Pimenta e Anastasiou (2014) relativamente à formação de educadores não devem ser negligenciados. A importância da especialização em vários

domínios deve ser tida em conta, uma vez que os indivíduos só podem ensinar aquilo que eles próprios compreendem.

O conhecimento pedagógico é fundamental, pois o ensino está intimamente ligado ao desenvolvimento dos indivíduos. A familiaridade com os princípios didáticos também é essencial, pois é imprescindível a compreensão das teorias que fundamentam a educação e o ensino. Por último, o conhecimento adquirido através da experiência é inestimável, à medida que os professores se tornam participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo da avaliação, como mencionado anteriormente, é concentrar as conversas e facilitar melhorias (SAUL, 2001). Um quadro de autoavaliação eficaz deve dar prioridade ao desejo de melhoria e não à noção de supervisão institucional.

Para que o educação superior beneficie verdadeiramente da Avaliação Institucional, é crucial que a autoavaliação vá além da avaliação dos resultados do trabalho dos professores e, em vez disso, se concentre nos factores subjacentes que contribuem para o seu desempenho. O trabalho docente, por si só, não existe isoladamente, mas faz parte de um arcabouço maior, como o PDI e o PPC. É essencial que a autoavaliação esteja alinhada com estes objetivos mais amplos. Nos últimos tempos, a formação de professores tem sido reconhecida como uma componente chave nas reformas educativas em vários países. No entanto, faltam propostas e estratégias consistentes que facilitem processos inovadores nas instituições de ensino. Segundo Maués (2009, p. 7), esse problema persiste:

> No Brasil a questão da formação de professores faz parte da agenda do governo, como dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação. Esse interesse pelo assunto tem uma relação direta com o fato de que a esses profissionais são atribuídos, em geral, os problemas relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem.

Como resultado da padronização, as instituições de educação superior (IES) foram obrigadas a implementar programas de formação contínua para colmatar deficiências na formação educacional do seu corpo docente e, como resultado, cumprir os mandatos legais. O processo de autoavaliação institucional, previsto na Lei nº. 10.861/2004, sem dúvida, serve como um esforço crucial que permite às universidades não apenas avaliar seu progresso, mas também reafirmar seu papel na sociedade.

A fim de garantir que a educação ministrada seja controlada e regulamentada pelo Estado, esta Lei inclui disposições para processos de avaliação interna (autoavaliação institucional) e externa. É importante notar que a Lei e os seus regulamentos correspondentes exigem que cada instituição de educação superior (IES) pública ou privada estabeleça a sua própria CPA (Comissão Interna de Avaliação) com a finalidade de realizar e organizar a

autoavaliação institucional. Essa avaliação é então compilada em um relatório e submetida às autoridades competentes por meio do sistema e-MEC.

Para realizar eficazmente uma autoavaliação abrangente, é essencial encará-la como um procedimento de diagnóstico meticuloso no âmbito da Instituição de Educação superior (IES). O objetivo principal é identificar os pontos fortes da instituição e as áreas de melhoria, permitindo intervenções direcionadas que se alinhem com as suas necessidades específicas. Este processo necessita de um esforço coletivo e, como refere Sordi (2001), enfatiza uma abordagem democrática à avaliação. Através do diálogo aberto, as partes interessadas podem promover um sentido de responsabilidade partilhada e contribuir ativamente para o desenvolvimento contínuo dos esforços educativos da instituição.

Portanto, é fundamental encarar a avaliação institucional como um empreendimento pedagógico, abrangendo planejamento estratégico e análise meticulosa que promova princípios fundamentais para o avanço da instituição. Esta abordagem garante que a avaliação não seja confundida com uma medida punitiva de controlo interno, apoiada por quadros jurídicos externos.

Consequentemente, a realização de avaliações necessita de conhecimentos especializados para identificar as necessidades da instituição de educação superior (IES), dos docentes, dos estudantes e do pessoal administrativo, ao mesmo tempo que cumpre os mandatos dos órgãos reguladores.

Como bem afirma Muriel (2013, p.26):

> O ideal é que a instituição aproveite a oportunidade para instituir uma estrutura que possa cuidar da avaliação permanente e em condições de interferir e mudar aquilo que precisa ser mudado. Um crivo de qualidade, permanentemente atento. Se cuidarmos permanentemente da qualidade, podemos ser avaliados a qualquer momento, sem a necessidade de pararmos a Instituição para atendermos ao que o MEC exige.

O objetivo da autoavaliação é avaliar a Instituição de Educação superior (IES) em escala global, com o objetivo de identificar o alinhamento entre a missão e as políticas institucionais implementadas. Esta avaliação visa melhorar a qualidade da instituição e fomentar a prática da autoavaliação, incentivando também a participação da comunidade académica. Os requisitos do Ministério da Educação para que as IES cumpram as suas obrigações sociais, tais como a produção e disseminação de conhecimento, enfatizam os deveres, as responsabilidades e a natureza inerente das instituições neste nível de ensino.

Portanto, é dever das IES insistir para que o Ministério cumpra as exigências políticas delineadas na Reforma do Educação superior (BRASIL, 2004a), que podemos

condensar aqui como autonomia. A autonomia abrange conceitos como emancipação, soberania, independência, liberdade, autogoverno e autossuficiência para as IES. Consequentemente, o texto é formulado desta maneira:

> O pressuposto da Educação Superior é a liberdade acadêmica, argumento central da justificativa da existência dessas instituições e valor maior que deve ser zelado e preservado por todos os integrantes do sistema. Liberdade acadêmica é o compromisso ético que sustenta os vínculos institucionais e profissionais de todos que atuam na Educação Superior. A autonomia é, para a instituição universitária, o correlato jurídico da liberdade acadêmica. Em ambos os casos, à concessão que a sociedade faz corresponde a um grau de responsabilidade com o passado, o presente e o futuro dessa sociedade. (BRASIL, 2004a)

As descobertas de Macedo et al. (2005, p. 132) sugerem:

> É imperativo que uma reforma da Educação Superior no Brasil tenha as balizas do estado democrático que vem sendo construído pelos governos e pela sociedade contemporânea.Igualmente importante é que ela seja capaz de introduzir e sustentar a modernização das Instituições de Ensino Superior e de inspirara concepção de um projeto para a Educação Superior Nacional que subsidie os ajustes certamente necessários no Plano Nacional de Educação vigente.

Contudo, nossa percepção é que a legislação do MEC não oferece apoio suficiente às IES públicas para que assumam total responsabilidade pelo seu próprio futuro. Isto cria desafios para que estas instituições cumpram o seu compromisso com a sociedade. Contudo, isso não significa que a instituição deva sempre priorizar os interesses socioeconômicos do sistema. Envolve também a capacidade de criticar, opor e resistir (GÖERGEN, 2006). Portanto, no contexto da formação de professores universitários, é crucial aprender continuamente a perceber a realidade. É através da experiência prática, da troca de conhecimentos e da coragem de explorar que os professores se tornam profissionais críticos e reflexivos nas suas ações e formação.

Ao adoptar esta abordagem, o professor pode transformar-se num eterno aluno, assumindo um papel proactivo e possuindo a capacidade de gerar, conectar, debater e resolver desafios decorrentes das suas deficiências educativas, em resposta às elevadas expectativas que lhe são colocadas pelos seus profissão e instituição. Vale ressaltar que Isaia (2006a) caracteriza o processo de ensino e aprendizagem como uma experiência interpessoal e intrapessoal, abrangendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas específicas do ensino superior, todos intimamente ligados às realidades práticas do ensino. em diversas disciplinas e domínios.

Ao considerar a formação de educadores universitários, é imperativo abordar a preservação da experiência e da excelência do conhecimento, bem como dos métodos e competências essenciais à profissão docente. Isso engloba conhecimentos pedagógicos e

experiências práticas.

Diante disso, vale a pena destacar alguns atributos do ensino universitário, que desempenha um papel crucial na sociedade ao facilitar a exploração científica, a análise construtiva e o pensamento crítico. Pimenta e Almeida (2011, p.23) e outros estudiosos oferecem informações valiosas sobre esse assunto:

> a) propiciar o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico, e que sejam ensinados criticamente [...]; b) considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superação de uma visão e formação fragmentadas; c) desenvolver a capacidade de reflexão que conduza à autonomia do aluno na busca de conhecimentos; d) considerar o ensinar como atividade integrada à de investigar; [...] f) substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos; g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle; [...].

A implicação aqui é que os educadores do Educação superior devem abordar o seu trabalho com uma mentalidade ponderada e criteriosa, reconhecendo que o ensino é um empreendimento complexo e multifacetado que necessita de formação especializada. Consequentemente, esta formação implica a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relativos aos aspectos singulares da profissão docente, bem como a compreensão dos diversos contextos sociais, culturais, educativos e profissionais.

Segundo Veiga (2014, p.330), é fundamental compreender que a formação não é uma entidade fixa que possa ser considerada completa ou acabada. Em vez disso, é um processo contínuo e contínuo. Esse processo incorpora diversas disciplinas, como conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos e experienciais. Além disso, os professores estão entre os profissionais que mais necessitam atualizar constantemente suas competências e conhecimentos, pois devem equilibrar as responsabilidades de ensinar e estudar.

Para garantir o desenvolvimento e a valorização dos professores universitários, é fundamental priorizar o investimento na sua formação. Isto exige uma avaliação abrangente das práticas institucionais, com foco na melhoria contínua e na autorregulação. O envolvimento ativo dos professores neste processo é crucial, pois impacta diretamente na eficácia dos métodos pedagógicos empregados. Como afirma Depresbiteris (2005, p.10), a autorregulação desempenha um papel vital nesta empreitada.

> implica em transformações constantes. No que diz respeito à regulação de uma instituição, não são suficientes a auto-regulação por si só, e a simples regulação pelo mercado. Torna-se necessária a constituição de um corpo de atores que integre os diferentes interessados no sistema de avaliação, em nível acadêmico (regional e

> local) e que se assuma como responsável, tanto pela avaliação institucional quanto pela sua melhoria.

A exigência de autorregulação emerge do cenário em constante mudança da sociedade e, como resultado, dentro das instituições educacionais. Sua finalidade é valorizar as Instituições de Educação superior (IES), como enfatiza Dias Sobrinho (2000, p.90), que destaca a importância da avaliação institucional em relação à vida dos indivíduos e ao futuro da sociedade. A avaliação não pode ser encarada levianamente, uma vez que o bem-estar dos indivíduos e das instituições está em jogo.

O IES desempenha um papel crucial na promoção de um sentido de envolvimento ético entre os seus professores. Esse compromisso envolve reconhecer a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão e proporcionar oportunidades para criatividade, ação e experiências significativas. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 181), a avaliação deve ter como objetivo gerar conhecimento objetivo e insights sobre a realidade educacional. Neste sentido, a avaliação institucional serve como uma ferramenta valiosa para melhorar o processo educativo. Ao analisar os dados e identificar os pontos fortes e fracos da instituição, permite um diagnóstico abrangente e embasa a tomada de decisões.

Avaliação pode ser definida como o ato de reunir e apresentar informações precisas para facilitar a tomada de decisões (Dias Sobrinho, 2003, p. 47). Isto se alinha com o ponto de vista expresso por Pimenta e Almeida (2011), que enfatizam a importância da integração das políticas de avaliação docente com as políticas de formação de professores, sendo que ambas devem priorizar o desenvolvimento profissional e a estabilidade. Neste sentido, uma abordagem para satisfazer as necessidades de formação dos instrutores do educação superior é através do processo de autoavaliação. É evidente que estes educadores devem manter-se a par dos avanços globais e atualizar consistentemente os seus conhecimentos e competências.

Contudo, o requisito inicial é que os indivíduos tenham predisposição para abraçar as alterações decorrentes deste procedimento, pois é crucial para a execução eficaz da avaliação institucional. Segundo Sordi (2012), a implementação de uma política participativa de avaliação institucional não deve ser percebida como autoritária. Em vez disso, necessita simplesmente da organização e compreensão dos processos de avaliação dentro da comunidade, que funcionam de forma cíclica.

Sem dúvida, a mudança que ocorrerá é de natureza cultural. É uma cultura que abraça a inovação e o novo, fomentando um processo contínuo de aprendizagem e crescimento deste professor. No entanto, a participação efectiva e um desejo genuíno de estar envolvido são cruciais para que isto seja possível.

A avaliação da instituição será delineada de acordo com os critérios delineados neste capítulo. Ao ter em conta o impacto das práticas docentes no processo de avaliação global da instituição, podemos garantir uma avaliação mais focada e eficaz. A prática docente desempenha um papel crucial na sustentabilidade da instituição, tornando-se uma componente integrante do mecanismo de avaliação.

4 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A RESPONSABILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA IES

Neste capítulo, a nossa atenção está dirigida para o processo de autoavaliação institucional e para os enquadramentos teóricos que o englobam. Conforme mandatado, a tarefa de cumprir esta responsabilidade cabe à comissão de avaliação de cada instituição de educação superior. Além disso, exploramos a ligação entre a avaliação interna e a gestão institucional, uma componente crucial no processo de tomada de decisão nas IES, com o objetivo final de melhorar a qualidade dos serviços educativos oferecidos.

No domínio da educação, Saul (2010) descreve dois tipos principais de avaliação. A primeira, conhecida como avaliação da aprendizagem, tem como objetivo avaliar o avanço acadêmico do aluno. A segunda, avaliação que procura avaliar a eficácia do programa instrucional. O autor também propõe que possa ser ampliada para abranger avaliações de cursos e até mesmo da instituição como um todo.

O processo de auto avaliação da instituição tem como objetivo de compreender os diversos aspectos de sua realidade. O seu objetivo é conter a disparidade entre o que está documentado oficialmente sobre o funcionamento da Instituição de Educação superior (IES) e o que efetivamente acontece no dia a dia. A avaliação institucional pode ser definida como o esforço para compreender a instituição em sua totalidade:

> Processo de julgamento de valor sistemático a respeito do desenvolvimento de todas as dimensões de uma instituição. É um processo basicamente pedagógico, de orientação muito mais formativa que somativa. Privilegiar a função formativa é colocar o acento nos dispositivos da ação, no dinamismo do processo no desenvolvimento das relações pedagógicas. Esta orientação confere a avaliação um papel instrumental e proativo [...] produz a tomada de consciência daquilo que é necessário fazer para melhorar a instituição. (Dias Sobrinho, 2000, p. 51)

O conceito de avaliação institucional, no Brasil, ganhou impulso durante a década de 1980 e desde então tem priorizado a melhoria contínua dos aparelhos educacionais. Esta abordagem implica uma perspectiva abrangente que coloca significativa ênfase na melhoria contínua da qualidade:

> As discussões metavaliativas sobre a avaliação institucional indicam que essa modalidade de avaliação tem algumas peculiaridades importantes a serem consideradas, porque envolve questões não apenas técnico-científicas ou de produtos, mas aspectos de gestão e relacionais, aspectos de interação social e de vocação, uma vez que seu eixo é o estudo da efetividade da ação institucional como um todo. (Gatti, 2006, p. 10).

O ponto de vista do autor em relação à avaliação de instituições gira em torno do reconhecimento da verdadeira condição de uma organização, abrangendo seu programa educacional, iniciativas de pesquisa, esforços de comunicação, práticas administrativas e engajamento comunitário. O objetivo principal desta avaliação é propor melhorias essenciais que podem ser implementadas:

> Como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando a provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas (Saul, 2010, p. 65)

O objetivo da avaliação libertadora é iluminar a trajetória da mudança e empoderar os indivíduos por meio da determinação de modificar pontos necessários em si mesmos (Saul, 2010). Para o conseguir, é fundamental examinar e avaliar os procedimentos organizacionais, com o objetivo final de formular táticas para conceber e implementar iniciativas que priorizem a excelência e estabeleçam as bases para um amanhã melhor. Segundo Gatti (2014), uma compreensão clara da qualidade é crucial. Isto pode ser conseguido através de uma conceptualização externa transparente ou através da obtenção de um consenso entre um coletivo.

Demo (2001) define qualidade como a integralidade e a execução bem sucedida de uma tarefa, particularmente em relação à ação humana. Ele identifica dois tipos de qualidade: formal e política. A qualidade formal diz respeito à capacidade de gerir eficazmente recursos, técnicas, procedimentos e instrumentos face aos desafios de desenvolvimento, sendo a produção e gestão do conhecimento recursos essenciais para promover a inovação.

Por outro lado, a qualidade política está associada à participação individual e à subjetividade na formação da história, alinhada com os objetivos da sociedade humana. O conceito de avaliação emancipatória defende princípios fundamentais de democracia, transformação e crítica educacional, conforme descrito por Saul (2010).

Implica considerar tanto o acordo como o desacordo durante o processo de tomada de decisão relativo às responsabilidades sociais e políticas, envolvendo os participantes como avaliadores. O objetivo final é avaliar o objeto de estudo, que neste caso se concentra nas IES, para determinar o seu valor.

> Processos democráticos são por natureza participativos e esta participação qualificada pelo exercício contínuo e reflexivo propicia aos atores implicados, oportunidades de interferir no pacto de qualidade negociando percepções e expectativas de modo a construir consensos sólidos e eticamente comprometidos com uma qualidade socialmente pertinente. (Sordi, 2011, p. 607)

Para realizar uma avaliação emancipatória, o avaliador se encarrega de coordenar e orientar o processo, enquanto os participantes compartilham individualmente suas experiências. Embora a ênfase principal esteja nos participantes, a presença de um especialista em avaliação é crucial para supervisionar os procedimentos (Leite, 2005).

De acordo com Gatti (2006), os avaliadores devem esforçar-se por incluir qualidades como processos administrativos simplificados, bases de pré-avaliação minuciosas e proficiência em métodos de investigação essenciais, ao mesmo tempo que defendem uma abordagem democrática e interativa. O objetivo final é obter uma compreensão abrangente do cenário institucional, incorporando insights de várias disciplinas.

Segundo Saul (2010), o conceito de avaliação institucional pode ser dividido em três fases sequenciais. A fase inicial centra-se em dar uma descrição precisa da situação atual, enquanto a fase subsequente envolve o exame crítico dessa realidade. Finalmente, a fase de criação coletiva incorpora avaliações formativas e qualitativas.

Nesta fase, os avaliadores devem avaliar minuciosamente e contemplar os pontos fortes e fracos da Instituição de Educação superior (IES), a fim de facilitar melhorias contínuas. Uma avaliação emancipatória incorpora uma metodologia participativa e democrática:

> Examina os acertos e erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição. É, portanto, uma empreitada que a todos concerne e que produz efeitos em toda a estrutura social da universidade (Dias Sobrinho, 2000, p. 72).

A categorização de avaliações institucionais de Gatti (2006) inclui quatro modelos distintos, que utilizamos como ponto de referência, quais sejam: modelos descritivos que se baseiam em questionários para criar perfis baseados em diversas variáveis; modelos descritivos-analíticos que comparam processos e produtos internos; modelos reflexivos- interpretativos que se baseiam em dados sociocientíficos-culturais, referências para interpretar e traduzir significados e modelos reflexivos-participativos que envolvem avaliação participativa e diálogos colaborativos para refletir sobre as atividades institucionais e seus impactos.

Através da utilização de questionários, onde apresenta dados institucionais descritivos e traça o perfil da instituição. As descrições analíticas consistem na comparação entre os dados coletados e os processos internos da IES.

A pesquisa reflexivo-interpretativa envolve apresentar diversas interpretações

baseadas em dados sócio-científicos e culturais. Este tipo de pesquisa baseia-se em dados descritivos e analíticos e emprega diferentes métodos de coleta de dados, incluindo entrevistas e observações.

As avaliações reflexivas-participativas são concebidas para atingir os objetivos da avaliação participativa, que incluem facilitar o diálogo e a reflexão contínua entre todas as partes envolvidas no processo.

Em 2006, a autora afirmou que os modelos utilizados nos processos de avaliação institucional não são mutuamente exclusivos e podem complementar-se. Contudo, os modelos comumente empregados são os modelos descritivos e descritivo-analíticos, que podem ser categorizados como modelos de avaliação com fins regulatórios. A principal função desses modelos é supervisionar e regular. Essas avaliações enfatizam a utilização de instrumentos ou técnicas, como exames e testes, para padronizar e quantificar a produção, com foco nos aspectos quantitativos e não qualitativos.

Dias Sobrinho (2000) afirma que as aplicações dessas ferramentas são insuficientes para compreender os meandros do sistema educacional e, se empregadas exclusivamente, dificilmente trarão mudanças pedagógicas significativas.

Gatti (2006), por outro lado, acredita que os métodos reflexivo-interpretativo e reflexivo-participativo são os mais adequados para a avaliação institucional. Esses métodos envolvem reflexão interdisciplinar sobre o papel da IES e abrangem temas que compreendem Sociologia, Antropologia Cultural, Psicologia Social, Economia, Política e muito mais.

A autora chama a atenção para o modelo reflexivo-participativo de avaliação, enfatizando sua abordagem coletiva e compartilhada. Este modelo reconhece que o processo participativo de avaliação é crucial na promoção de momentos de reflexão sobre as práticas adotadas.

Leite (2005) defende que instituições como as universidades, bem como outras organizações sociais, devem exercer as regras pedagógicas da democracia através da avaliação participativa. Isto exige um compromisso constante e ativo nos processos de avaliação, dada a natureza autônoma de tais instituições.

Embora alguns acadêmicos tenham discutido o conceito de avaliação emancipatória, Cunha (2004) argumenta que ela não tem sido colocada em prática com tanta frequência quanto a avaliação regulatória. Como resultado, o modelo reflexivo-participativo de Gatti (2006) é visto como uma contribuição útil para a construção de uma avaliação emancipatória, na forma como Saul (2010) o define.

Este modelo caracteriza-se pelo seu caráter participativo, formativo e pela sua construção colaborativa, o que permite maior autonomia no desenvolvimento das instituições de educação superior.

> Numa perspectiva emancipatória, a avaliação não cumpre apenas o papel de controle e mensuração da eficiência institucional, mas apresenta-se como lógica indutora do desenvolvimento institucional, que se quer autônomo, e da promoção de atores envolvidos no processo de produção acadêmica. Nesse sentido, a avaliação assume uma perspectiva formativa, buscando a melhoria da instituição, e dos processos de gestão no seu interior por meio da humanização do trabalho acadêmico. (Dourado, 2002, p.101)

Para que isto se concretize, é fundamental a criação de um conjunto de normas que avaliem a Instituição de Educação superior (IES) nos seus aspectos políticos, acadêmicos e administrativos, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Consequentemente, a avaliação institucional permite avaliar a trajetória da instituição rumo ao alcance da excelência, constituindo uma ferramenta integral de gestão institucional que sugere as modificações necessárias para aumentar a eficiência e a qualidade.

O SINAES determina o ato de autoavaliação como um componente crucial da sua implementação. De acordo com a Portaria nº 2.051/04, essa autoavaliação deve ser realizada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) independente, que atua separadamente dos demais órgãos da IES. Além disso, o artigo 7º, § 2º da mesma estabelece esses requisitos:

> 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. (BRASIL, 2004d)

Do ponto de vista jurídico, a autoavaliação institucional deve ser vista como um processo perpétuo de introspecção e avaliação construtiva. Os objetivos deste processo incluem a obtenção da autoconsciência e da capacidade de autocrítica, ambas críticas para o crescimento contínuo e o sucesso da instituição:

> Produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. (BRASIL, 2004b, p. 9)

De acordo com o SINAES, para garantir que a avaliação interna seja significativa, é

imprescindível a existência de uma equipe de avaliação que supervisione os procedimentos de avaliação. Os atores institucionais participam nestes procedimentos e, com a ajuda dos diretores das IES, recolhem, processam, analisam e interpretam dados válidos e fiáveis.

O objetivo é superar quaisquer obstáculos e, em última análise, melhorar a qualidade institucional. Portanto, cada instituição de ensino deve organizar o seu processo de autoavaliação, que deverá contemplar as etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação.

A fase inicial do processo de avaliação envolve preparação, durante a qual a IES assume a responsabilidade pela adesão ao art. 11 da Lei do SINAES. Esta estipulação exige que cada instituição de educação superior estabeleça a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), que supervisiona e coordena os procedimentos de avaliação interna da IES.

A CPA deverá ser composta por representantes de todos os setores acadêmicos e da sociedade civil, cujos nomes deverão estar cadastrados no sistema. Além disso, nesta fase deverá ser criado um regulamento específico para a CPA, que será posteriormente aprovado pelo órgão máximo da instituição. Este regulamento deve definir a composição do comitê, o seu funcionamento, a duração dos mandatos dos membros e as suas responsabilidades.

Durante a fase inicial, é responsabilidade da CPA difundir o conhecimento para toda a comunidade acadêmica. Isto pode ser conseguido através de vários métodos, como seminários, palestras e reuniões, com o objetivo de facilitar a preparação democrática do seu plano de avaliação. Sendo a autoavaliação parte integrante do SINAES, deve ser reconhecida como um processo cíclico e rejuvenescedor que necessita da disseminação frequente deste conhecimento.

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela CONAES, a segunda etapa do processo é dedicada ao desenvolvimento e inclui a implementação das atividades subsequentes:

> Implementação dos procedimentos de coleta e de análise das informações [...]Elaboração de relatórios parciais relativos às diferentes etapas de autoavaliação e de avaliação externa, [...];
> Integração com os demais instrumentos de avaliação do SINAES;
> Detalhamento da avaliação externa, em sintonia com as orientações da CONAES;
> Elaboração de relatórios parciais ou finais de avaliação interna e externa;
> Revisão do Projeto de Avaliação SINAES da IES e replanejamento das atividades para a continuidade do processo de avaliação do SINAES. (BRASIL, 2004 e)

A última etapa do plano proposto é denominada consolidação e envolve a elaboração de relatórios de avaliação parciais ou finais, que fornecem dados transparentes sobre o ambiente institucional e recomendam melhorias essenciais.

A criação de um relatório exige a inclusão de vários componentes principais. Estesincluem uma introdução, seção de metodologia, seção de desenvolvimento, análise de dados e informações e sugestões de ação. Na introdução recomenda-se incluir informação relativa aos dados da IES e ao planeamento da CPA para o ano de referência do relatório.

A seção de metodologia deverá descrever os instrumentos utilizados para a coleta de informações, os assuntos estudados e as técnicas de análise de dados empregadas. A etapa de desenvolvimento deverá apresentar informações pertinentes a cada eixo ou dimensão de avaliação do SINAES, alinhando-se à identidade institucional e ao PDI.

Além disso, é necessário um diagnóstico completo da IES, destacando tanto os progressos alcançados como os desafios que permanecem. Além disso, deverá ser realizada uma análise do cumprimento das ações previstas no PDI para o período, seguida de recomendações para melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da IES.

O relatório completo é necessário para fornecer uma análise abrangente do PDI no contexto das atividades acadêmicas e de gestão, bem como dos eixos de avaliação. Além disso, deverá incluir um plano de ação destinado a melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas IES, de acordo com as diretrizes do Brasil para 2014.

> Tornar público um relatório para além da instituição à qual vai ser destinado é tão problemático quanto sua própria realização. Não podemos publicá-lo sem que antes seja objeto de debate interno, porém, não podemos deixar de publicá-lo se pretendemos que materialize nossa assunção de responsabilidade pública e possibilidade de que o relatório possa oferecer outras instâncias nessa direção. Um relatório é um convite à auto aprendizagem e também à aprendizagem vicária de seus futuros leitores (Rasco, 2000, p. 89).

O relatório de autoavaliação é um registo institucional vital que serve para cultivar um ambiente de avaliação dentro da instituição de educação superior (IES) e facilitar os seus procedimentos de avaliação externa. Este relatório deverá ser entregue anualmente ao Ministério da Educação até 31 de março do ano seguinte através da plataforma e-MEC.

Além disso, a comunidade acadêmica deve analisar e examinar este documento. Devemos notar que a Nota Técnica, que descreve as diretrizes para este relatório, está em vigor desde 2015. No entanto, as versões iniciais incompletas do relatório só foram publicadas em 2016. Esse processo deveria:

> (1) buscar compreender a realidade na qual se insere; (2) voltar-se para o processo decisório que a orienta; (3) responder aos questionamentos colocados e; (4) possibilitar a identificação do mérito ou valor das ações e resultados que concernem ao seu objeto de análise. Com efeito, sua finalidade primordial é solucionar problemas e promover conhecimento e a
> (5) compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso das instituições, das políticas, planos e programas, com vistas ao seu aperfeiçoamento (Belloni;

> Magalhães; Souza, 2007, p. 87).

O objetivo principal da autoavaliação institucional é reconhecer as deficiências e possibilidades de uma organização através de um processo constante de introspecção. Com isso, essa autorreflexão torna-se uma importante ferramenta de gestão que visa promover a qualidade dos serviços educacionais.

Para atingir esse objetivo é fundamental, segundo Dias Sobrinho (2000), determinar o que deve ser avaliado e quem deve ser o responsável pela condução da avaliação. É responsabilidade da CPA fazer essas seleções, pois nem todos os dados são relevantes ou úteis para uma avaliação específica.

> A avaliação institucional não deve se limitar ao atendimento de uma exigência legal. As instituições de ensino superior devem responder às obrigações da busca contínua da qualidade do desempenho acadêmico, do aperfeiçoamento constante do planejamento e da gestão universitária e do fortalecimento progressivo dos compromissos sociais na prestação de contas à sociedade. São estes compromissos que mantêm a avaliação na agenda dos principais temas do ensino superior na atualidade. (Ribeiro, 2005, p. 5)

Para garantir o sucesso da autoavaliação institucional realizada pela CPA, é imperativo que todos os membros participem ativamente neste processo. Ao servir de ponte entre a gestão acadêmica e a comunidade acadêmica, os membros podem assumir um papel de protagonista nesse processo de avaliação.

> A avaliação não consiste em um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados e nem em um mecanismo de exposição da fragilidade ou das deficiências de alguns profissionais específicos. Esta deve ser compreendida e promovida como um processo de caráter pedagógico e de construção de valores, não se limitando à elaboração de relatórios e diagnósticos, e ao julgamento de resultados e ações já realizadas. (Junior, et al, 2015, p. 131)

A CPA desempenha um papel crucial na orientação da tomada de decisões para a gestão institucional, para melhorar a qualidade dos processos de ensino- aprendizagem da instituição deve estabelecer uma relação colaborativa com a equipe gestora. Isto implica contribuir para a reflexão da equipa sobre o planeamento e procurar melhorar a qualidade institucional global.

Segundo Augusto (2007), certos aspectos relacionados à CPA exigem atenção, apesar de serem negligenciados em documentos oficiais. Um desses aspectos é o tempo e a dedicação exigidos dos membros da comissão de avaliação, que geralmente são voluntários e sem horário definido, dificultando o equilíbrio com os compromissos pessoais e profissionais.

Segundo Augusto (2007), certas instituições de educação superior (IES) criaram departamentos especializados para auxiliar a Comissão e facilitar as avaliações, a fim de contribuir com a CPA.

Silva e Gomes (2011) afirmam que a CPA deve se envolver em diversas atividades durante o processo de autoavaliação. Essas atividades incluem a organização de debates de conscientização e seminários internos, delineando a metodologia de avaliação, construindo ferramentas de coleta de dados, analisando dados e criando relatórios.

Segundo Dias Sobrinho (2000), as instituições devem estabelecer um sistema de avaliação que seja ao mesmo tempo democrático e participativo. Este sistema de avaliação deve ser criado através de uma variedade de estruturas e relações, a fim de desenvolver organicamente julgamentos de valor sobre todas as atividades realizadas e implementar métodos adequados para melhorar a qualidade global destas.

Para que a avaliação realizada pela CPA se enraíze na cultura institucional, é fundamental o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Isto inclui gestores, educadores, pessoal administrativo, alunos e membros da comunidade, para que todo o processo de avaliação, e não apenas os resultados, seja enfatizado para promover uma cultura avaliativa que integre paradigmas regulatórios e emancipatórios.

O trabalho é motivado por um objetivo amplo, que pretendemos explorar nesta sessão. Especificamente, nos aprofundaremos em como as avaliações institucionais impactam os processos de tomada de decisão da gestão das instituições de educação superior (IES). Em primeiro lugar, vale a pena notar que o termo “gestão” se tornou cada vez mais comum na administração educacional desde o final da década de 1980. Neste contexto, refere-se ao planejamento e organização de uma instituição para atingir os objetivos e metas almejados.

A avaliação neste contexto específico serve como um potente registo estratégico que melhora a compreensão da instituição e da sua administração. Na avaliação é realizada uma análise minuciosa da instituição, desde sua infraestrutura até sua organização didático-pedagógica. Fornece orientação à equipa de gestão da IES, auxiliando-a na tomada de decisões informadas. A avaliação deve ser encarada como parte integrante do processo de gestão da instituição, com foco na melhoria contínua da qualidade. Trigueiro (2004) consegue afirmar que a avaliação deve ser vista como uma prática construtiva que contribui para o processo global de gestão da instituição, com o objetivo de buscar constantemente a melhoria da qualidade.

A gestão das instituições exige a inclusão da avaliação como aspecto essencial. A

autoavaliação, tal como descrita por Leite (2005), permite uma análise abrangente dos pontos fortes e fracos da instituição, bem como das áreas potenciais de melhoria, todas elas cruciais para a gestão democrática dos Institutos de Educação superior. A gestão institucional funciona desta forma.

> Afirma sua eficiência, eficácia e efetividade ao colaborar para o desenvolvimento pleno do processo de autoavaliação e aliar ao seu planejamento os indicativos do mesmo na busca da excelência, revelando o grau de correspondência entre as metas institucionais almejadas e os resultados alcançados. (Galdino, 2005, p. 14)

Segundo Muriel (2006), a avaliação institucional deve ser o passo principal no planejamento das instituições de educação superior, pois ajuda a identificar tanto os seus pontos fortes como os seus pontos fracos. Ao desenvolver estratégias para enfrentar esses pontos fortes e fracos, é importante priorizar as ações necessárias, tanto administrativas quanto acadêmicas, que devem ser incorporadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Desde a implantação do SINAES, a autoavaliação tornou-se um pré-requisito essencial para a elaboração do PDI.

Deve-se dar ênfase ao comportamento da autoavaliação institucional no que diz respeito à gestão de uma instituição de educação superior. É crucial reconhecer os modelos de gestão apresentados por Santiago et al (2003) que delineiam a ligação entre gestão institucional e avaliação.

A avaliação institucional procura identificar questões e elaborar resoluções para melhorar o desempenho das Instituições de Educação superior (IES) dentro de um quadro burocrático. Isto é conseguido através de modelos que acentuam o pressuposto da racionalidade completa. No entanto, a participação democrática da comunidade académica é também uma componente crucial deste processo.

Nas avaliações institucionais, os modelos que dão prioridade à ambiguidade e à incerteza podem ter um grande impacto na tomada de decisões através de uma combinação de valores e dados. Isto porque a avaliação neste modelo depende do nível de autonomia dos indivíduos envolvidos, bem como das alianças e coligações formadas entre eles.

Os modelos que defendem a perspectiva das universidades como organizações políticas têm um impacto significativo na avaliação institucional. Isso ocorre porque o processo de tomada de decisão é influenciado pelas estruturas sociais internas da universidade, que podem ser chamadas de microssistemas políticos.

Segundo Santiago e seus colegas (2003), conforme apontado por Bernardes (2014), existem dois tipos de CPAs na prática, mesmo quando em conformidade com as

regulamentações do SINAES. O primeiro tipo centra-se na regulação e gestão, apoiando-se em dados quantitativos sobre as realidades institucionais para criar um relatório de autoavaliação que cumpra os requisitos legais. Bernardes observa que esta perspectiva gerencialista apresenta desafios em relação à participação democrática no processo de avaliação, pois alguns CPAs podem não permitir uma avaliação inclusiva, participativa e empoderadora. Este tipo de CPA está ligado a modelos que priorizam a racionalidade absoluta, enquanto Santiago et al (2003) propõem modelos que priorizam a ambiguidade e a incerteza.

Bernardes (2014) apresenta um segundo tipo de CPA, que é visto através da lente emancipatória democrática. Esta abordagem insta a comunidade académica a realizar uma avaliação consciente e responsável, incorporando práticas de formação e reconhecendo a importância do diálogo e da negociação entre os participantes para uma tomada de decisão alinhada com a realidade institucional. Tais modelos de avaliação priorizam as universidades como organizações políticas (Santiago et al,2003). Essa perspectiva é crucial para a tomada de decisões que levem em conta as necessidades da instituição (Bernardes, 2014).

É amplamente reconhecido que a avaliação e a gestão institucional estão indissociavelmente ligadas. A avaliação desempenha um papel crucial na promoção de uma introspecção relevante e proposital em relação à instituição, auxiliando no processo de gestão ao fornecer uma visão genuína da instituição de educação superior. Isto, por sua vez, facilita a tomada de decisões e melhora a qualidade dos planos de desenvolvimento institucional para priorizar práticas educativas que promovam a emancipação.

Nessa perspectiva, há o objetivo de ir a campo e colocar em prática o que foi elaborado teoricamente até aqui. Buscando-se nas percepções de professores do educação superior da área da saúde do Centro Universitário UNINTA os efeitos da avaliação institucional na docência, considerando o processo ensino aprendizagem, as práticas pedagógicas, bem como tecnologias e metodologia de ensino, sem esquecer da relação professor e aluno, dando pauta para o processo de avaliação.

5 METODOLOGIA

Este capítulo fornece uma visão abrangente dos procedimentos envolvidos na coleta e análise de dados da pesquisa. Aprofunda os métodos e técnicas específicas empregadas, levando em consideração a natureza do assunto sob investigação.

Oliveira (2010) introduz um conceito de metodologia que abrange todo o processo de pesquisa, desde a seleção do tema de pesquisa até a apresentação dos resultados, envolvendo uma gama de métodos e técnicas para analisar a realidade e gerar novos conhecimentos, com a importância de estabelecer procedimentos claros e sistemáticos para garantir resultados confiáveis e válidos.

Inspirando-se na perspectiva de Minayo (2002), a investigação é vista como um esforço contínuo e exploratório, onde a teoria e os dados se entrelaçam numa busca contínua pela compreensão da realidade. Este estudo tem como objetivo analisar junto ao alinhamento das diretrizes estabelecidas pelo Sinaes, a implementação das atividades da CPA no processo de autoavaliação dos professores da Uninta.

Ao esclarecer o papel inestimável desta comissão na melhoria da qualidade da IES, foram levados em conta fatores adicionais, o foco desta pesquisa é compreender os efeitos da avaliação institucional na docência na visão dos professores da área da saúde do Centro Universitário – UNINTA.

5.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Para alinhar-se ao propósito, mencionamos a classificação proposta por Gil (2002) para categorizar esta pesquisa prioritariamente como exploratória. O objetivo é fornecer um panorama preliminar e aproximado das ações realizadas na autoavaliação institucional no Uninta.

Além disso, a pesquisa visa lançar luz sobre aspectos específicos relacionados à descrição e análise do processo de avaliação e contrução da docência universitária ao mesmo tempo em que estabelece bases para uma investigação mais ampla. Seguindo a orientação de Gil (2002), a pesquisa também é de natureza descritiva, buscando desvendar, interpretar e analisar fatos relativos à constituição, ao desenvolvimento histórico e às experiências de avaliação institucional na IES em estudo.

O estudo exploratório é uma abordagem adequada, já que o assunto selecionado foi

investigado e proporcionou uma compreensão abrangente do tema. No entanto, valorar-se-á de uma pesquisa que além de incorporar uma revisão concisa da literatura relevante, análise de documentos, também incidirá em entrevistas com docentes que participaram do processo de avaliação e sabem os efeitos e problemáticas que envolvem esse processo.

Quando o objetivo é abordar questões específicas que não podem ser mensuradas e envolvem perspectivas subjetivas, utiliza-se uma abordagem qualitativa. Este método investiga o domínio das ações e relações humanas, explorando os meandros e a profundidade de seus significados. Além disso, esta abordagem permite a identificação de sutilezas nos textos, a interpretação de mensagens implícitas ou conflitantes e a análise de opiniões coletadas na comunidade acadêmica (Minayo, 2002).

Eventualmente iremos trabalhar com método quantitativo para analisar e categorizar os assuntos investigados, dentro de uma perspectiva citada por Lakatos e Marconi (2017), falando da realidade como um processo dinâmico, que abrange aspectos quantitativos e qualitativos, indissociáveis e em constante transição entre si. Após todo o estabelecimento de uma base teórica e a realização de uma revisão abrangente da literatura e questionário aplicado que fornecem uma estrutura legal, que serviu como um valioso recurso e guia para compreender o contexto específico que envolve o tema da avaliação institucional.

Para cumprir os requisitos técnicos necessários, o Centro Universitário - Uninta reconhece a importância da realização de autoavaliação institucional e para iniciar esse processo será realizado um questionário, seguindo a recomendação de Gil (2002) para as etapas iniciais de uma investigação com limites flexíveis.

O critério de escolha dos professores no Centro Universitário UNINTA, especialmente na área da saúde, parece estar intimamente ligado à busca por equilíbrio entre experiência consolidada e inovação pedagógica. A presença de docentes mais antigos, com ampla vivência acadêmica e prática profissional, assegura uma base sólida de conhecimento e uma conexão com as tradições institucionais, enquanto os professores mais novos trazem uma perspectiva renovada, alinhada às demandas contemporâneas e às inovações tecnológicas. Essa combinação estratégica reflete um esforço consciente para garantir que a formação dos alunos esteja em consonância com os desafios atuais do mercado de trabalho e da sociedade.

A escolha de professores mais experientes se justifica pelo papel fundamental que desempenham na construção de uma cultura acadêmica robusta. Esses docentes, com anos de dedicação à docência e à prática profissional, acumulam saberes que vão além do conteúdo teórico, oferecendo aos alunos insights que só a vivência pode proporcionar. No UNINTA,

por exemplo, professores com longa trajetória contribuem significativamente para a manutenção de padrões elevados de ensino e servem como referência para os colegas mais novos, além de reforçar a identidade institucional com sua atuação consolidada em projetos pedagógicos e na avaliação institucional.

Por outro lado, a inclusão de professores mais jovens é essencial para oxigenar as práticas pedagógicas e adaptar a instituição às novas realidades. Esses docentes, muitas vezes recém-formados ou com experiências mais recentes em pesquisas e tecnologias, trazem para o UNINTA uma abordagem dinâmica e atualizada, enriquecendo o ambiente acadêmico com ideias inovadoras. Sua inserção também promove um diálogo intergeracional que desafia estruturas preestabelecidas e incentiva a evolução constante da docência. Na visão dos próprios professores, esse intercâmbio entre gerações é altamente produtivo, contribuindo para a revisão de métodos e para a adoção de estratégias que melhor atendam aos critérios das avaliações institucionais.

Portanto, o critério da escolha do professor, equilibrando experiência e inovação, é uma decisão estratégica que impacta diretamente os efeitos da avaliação institucional na docência. Enquanto os mais antigos garantem a estabilidade e a continuidade dos padrões educacionais, os mais novos introduzem perspectivas e abordagens diferenciadas, mantendo o UNINTA em constante evolução. Essa dinâmica não só beneficia os alunos, que têm acesso a uma formação ampla e diversificada, mas também fortalece o corpo docente como um todo, fomentando um ambiente de aprendizado e desenvolvimento mútuo.

5.2 POPULAÇÃO PESQUISADA

Tendo em conta o objetivo da investigação, pretendeu-se obter sobre a percepção das problemáticas e efeitos da avaliação institucional no processo de aperfeiçoar e atuar na docencia do Uninta. Para isso, focamos nos docentes da área da saúde que trabalham na instituição desde seu início, como também aqueles que chegaram agora ao corpo docente. Por questões operacionais, decidimos direcionar o Campus de Sobral, especificamente aqueles indivíduos que trabalham na sede e possuo contato direto e mais específico para abordar as questões aplicadas.

Para distribuir os instrumentos aos professores foram implementadas estratégias alternativas devido à impossibilidade de obtenção de endereços eletrônicos por meios oficiais pela administração do Uninta. Através da consulta ao cadastro institucional, consegui

identificar o contato dos professores que serão público alvo da pesquisa. A fim de obter informações sobre as experiências e perspectivas dos professores,

Esse grupo será composto por docentes de 6 (seis) cursos da área da saúde. Um total de 12 questionários, contendo perguntas abertas, distribuídas a cada dois professores de cada curso por intermédio de um questionário que será enviada para o e-mail dos docentes.

Quadro 2: Divisão da coleta de dados da pesquisa

Período	População – Alvo	Amostra	Local
Primeiro semestre de 2024	Professores da Área da Saúde	12	Centro Universitário INTA

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

O quadro organiza de forma clara e objetiva o período de coleta, a população-alvo e o local de realização da pesquisa. A definição da amostra de 12 professores da área da saúde no primeiro semestre de 2024 demonstra um recorte estratégico para explorar as percepções docentes em um contexto específico. Esse planejamento detalhado é crucial para garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados, promovendo uma análise representativa dentro do Centro Universitário UNINTA.

O convite aos professores da área da saúde do Centro Universitário UNINTA para participarem da minha pesquisa foi realizado com o cuidado de respeitar suas trajetórias profissionais e o contexto institucional em que estão inseridos. A abordagem foi feita de forma personalizada, considerando as especificidades de cada docente e sua relevância para o objetivo da investigação. Meu intuito foi assegurar que cada professor se sentisse valorizado e percebesse a importância de sua contribuição para o estudo, promovendo um diálogo aberto e colaborativo desde o primeiro momento.

Inicialmente, procurei compreender a atuação de cada docente dentro da instituição, considerando sua formação, tempo de trabalho e áreas de expertise. Com essas informações, elaborei um convite que destacava como a pesquisa se conectava diretamente à sua prática docente e à sua experiência no UNINTA. Essa personalização foi essencial para demonstrar que o estudo não apenas os envolvia como participantes, mas também reconhecia suas vivências como insumos fundamentais para a análise proposta.

Ao realizar o convite, fiz questão de apresentar a pesquisa de forma clara e objetiva, explicando seu propósito, relevância e os benefícios potenciais tanto para os participantes

quanto para o contexto acadêmico mais amplo. Ressaltei que o foco era compreender, a partir da perspectiva deles, os efeitos da avaliação institucional na docência, valorizando suas percepções e insights. Além disso, enfatizei o caráter ético da pesquisa, assegurando a confidencialidade e o respeito às opiniões individuais, o que acredito ter sido determinante para conquistar a confiança e a adesão dos professores.

Por fim, busquei manter um tom acolhedor e flexível, respeitando a disponibilidade de cada professor e adaptando-me a suas agendas. Essa abordagem cuidadosa e analítica não apenas facilitou o aceite ao convite, mas também criou um ambiente de confiança e colaboração, que será essencial para a profundidade e a qualidade das contribuições ao estudo. Ao envolver docentes com diferentes perfis, a pesquisa ganha amplitude e robustez, refletindo a pluralidade e a riqueza da experiência docente no UNINTA.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em termos de recolha de dados, a abordagem adotada envolve uma ampla gama de fontes. Conforme afirma (GIL, 2022), a pesquisa documental foi realizada para extrair informações de documentos institucionais, como legislação e relatórios a fim de desvendar fatos históricos.

Depois ocorre a realização de uma pesquisa de campo para aprofundar as questões propostas, envolvendo contribuições dos docentes da área da saúde. Quando se trata de aprofundar essas questões, Minayo (2010) enfatiza a importância das considerações teóricas e metodológicas no trabalho de campo, uma vez que o assunto não pode ser compreendido isoladamente.

Para coletar informações dos indivíduos utilizamos um questionário. Essa abordagem se alinha à perspectiva de Yin (2005) sobre pesquisa empírica, que enfatiza o uso demúltiplas fontes de evidências para investigar um fenômeno atual, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas.

Adicionalmente, incluímos também outros inquéritos dirigidos aos docentes, visando compreender os desafios e vantagens que encontraram na avaliação institucional. Vale ressaltar que os questionário eram compostos por perguntas abertas e as identidades dos respondentes foram protegidas.

A criação e organização das perguntas dos questionários foi realizada de maneira criteriosa, com o objetivo de garantir que os instrumentos de coleta de dados fossem ao

mesmo tempo claros e capazes de captar a complexidade do tema em estudo. O ponto de partida para a construção das questões foi a análise dos relatórios e diretrizes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, considerando os indicadores e critérios já estabelecidos pela IES para avaliar o desempenho docente e os efeitos da avaliação institucional.

Inicialmente, fiz um levantamento detalhado dos aspectos abordados pela CPA, como a relação entre avaliação institucional e práticas pedagógicas, o impacto das avaliações na formação continuada dos professores e a percepção geral do corpo docente sobre os processos avaliativos. A partir dessa base, desenvolvi perguntas que buscavam ir além dos indicadores numéricos, permitindo que os participantes expressassem suas opiniões, experiências e reflexões de maneira mais profunda e subjetiva.

A organização das perguntas seguiu uma lógica progressiva, iniciando com questões mais gerais, que abordavam a experiência do professor na instituição, e avançando para tópicos mais específicos relacionados à avaliação institucional. Dessa forma, procurei criar um fluxo natural e confortável para os respondentes, favorecendo respostas detalhadas e espontâneas. Além disso, optei por um formato misto, combinando perguntas abertas e fechadas, o que permitiu tanto a coleta de dados quantitativos quanto qualitativos.

Por fim, antes de aplicar os questionários, realizei uma revisão cuidadosa para garantir que as perguntas fossem claras, isentas de ambiguidades e alinhadas ao objetivo central da pesquisa. Essa etapa incluiu a avaliação por colegas acadêmicos, que ofereceram feedback valioso para aprimorar os instrumentos. Com essa abordagem, as perguntas foram desenhadas não apenas para responder às necessidades do estudo, mas também para respeitar e valorizar as experiências dos professores participantes, reforçando o caráter colaborativo e ético da pesquisa.

O questionário abordará o processo de avaliação institucional, bem como de construção da docência universitária, além de identificar os efeitos da avaliação institucional na docência universitária e os efeitos da avaliação institucional na docência universitária. Para avaliar a clareza e a consistência das questões de pesquisa em relação ao objeto de estudo, será realizado um teste preliminar dos instrumentos. Esses instrumentos serão distribuídos por intermédio de um formulário em maio de 2024, para um grupo selecionado.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Dias e Mishima (2003), a análise temática é um componente da análise qualitativa de dados que envolve uma metodologia específica. Neste campo de pesquisa, conforme delineado por Minayo (2002), o processo de análise consiste em três etapas principais: análise, exploração dos dados e interpretação dos resultados.

O processo de desenvolvimento delineado está claramente explicado no plano de realização da pesquisa e, como resultado, na formulação de uma análise do tema escolhido com um nível de acessibilidade satisfatório, conforme descrita por Minayo (2002), envolve organizar o material coletado e compreender sua relevância para o contexto da pesquisa.

Para construir efetivamente a análise, é necessário aplicar os conceitos estabelecidos na etapa de desenvolvimento bibliográfico e realizar múltiplas leituras do material. A fase de interpretação envolve a revisitação dos aspectos que foram investigados e analisados, tendo o contexto do mundo real servindo de base para a compreensão de como esses elementos contribuem para a investigação.

O processo de análise da pesquisa, conforme discutido por Minayo (2002), envolve refletir e revisitar os passos percorridos desde o início. Ao realizar leituras extensas e capturar vários argumentos relacionados ao tema de pesquisa podemos desenvolver uma compreensão abrangente da complexidade do assunto.

A análise temática, segundo Minayo (2002), é um componente essencial da investigação científica que permite ao pesquisador estabelecer uma relação precisa com os autores citados e construir a fundamentação teórica para seu estudo. Dentro desse contexto de pesquisa, o pesquisador formula questões que norteiam sua exploração e busca respostas que englobam aspectos diretos e indiretos relacionados ao tema de pesquisa.

O processo de análise temática abrange diversos componentes que contribuem para a organização do estudo, facilitando a exploração de novos métodos derivados da série de indagações realizadas durante as extensas leituras, que visam desvendar potenciais conclusões sobre a relação entre o assunto e a sua aplicação prática em ambientes e espaços específicos onde os elementos fundamentais do tema de investigação são evidentes, permitindo a formulação do problema de pesquisa e a geração de hipóteses que fornecem justificativas racionais para investigar um determinado campo de estudo. Assim, é importante destacar a análise como um componente de pesquisa que agrega complexidade ao contexto geral e abrange diversos contextos.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao compreender e analisar os impactos dos resultados dos efeitos da avaliação institucional na docência na visão dos professores, entende-se que a avaliação institucional é essencial para a busca pela qualidade da Ies, é uma ferramenta crucial para a eficácia operacional. Nesse contexto, o trabalho da avaliação institucional desempenha um papel fundamental como ferramenta para uma profunda análise do que está acontecendo na teoria e prática da Ies, com o intuito de aprimorar e organizar o planejamento do trabalho desenvolvido pelos professores e colaboradores.

A coleta de dados da pesquisa envolveu diversas etapas, incluindo a aplicação de um questionário aos professores da área da saúde do Centro Universitário Uninta. As perguntas abordaram temas como tempo de serviço, conhecimento do desempenho e funcionalidade do trabalho, relação com a Comissão Própria de Avaliação – CPA, percepção sobre a autoavaliação e seus resultados.

O questionário foi aplicado para adaptar aspectos bibliográficos as respostas dos docentes. A análise de cunho qualitativo demonstra as diferentes visões dos professores quantos as questões que lhe foram propostas, lembrando sempre que não há uma verdade absoluta e seguirá uma linha de raciocínio social.

As perguntas foram enviadas à 12 (doze) professores que atuam nos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Biomedicina, Nutrição e Fonoaudiologia. Utilizou se como critério o envio do questionário para dois professores de cada curso, totalizando 12 questionários, dos 12 (doze) questionários que foram enviados apenas 8 (oito) devolveram as perguntas respondidas e foram utilizados como instrumento de coleta.

O questionário foi aplicado para adaptar aspectos bibliográficos as respostas dos docentes. A análise de cunho qualitativo demonstra as diferentes visões dos professores quantos as questões que lhe foram propostas, lembrando sempre que não há uma verdade absoluta e seguirá uma linha de raciocínio social.

Após a coleta dos dados, foi realizada uma análise cuidadosa para identificar tendências e padrões nas respostas, destacando áreas de pontos fortes e de oportunidades de melhoria na forma de avaliar e evoluir. Para promover a aprendizagem e auxiliar os alunos na superação de desafios relacionados ao conteúdo ministrado, as instituições de ensino devem empregar um sistema de avaliação que envolva a utilização de instrumentos para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos, com foco especial nos professores.

Essa pesquisa serviu como uma ferramenta importante para orientar ações concretas voltadas para o fortalecimento da relação aos métodos de avaliação utilizados, o nosso foco reside na conceitualização e implementação de técnicas dentro do processo de estudo da avaliação no ensino universitário. Nosso objetivo é discernir os aspectos únicos da avaliação institucional dentro do Centro Universitário, que se dedica à pesquisa. Quando se trata da formação de educadores, nos aprofundamos no desenvolvimento de conhecimentos práticos relativos às práticas avaliativas na docência.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa optou-se por utilizar nomes ficticios, a saber: Ana, José, Francisco, Maria, Fátima, João, Safira e Antônio. Obedecendo aos parâmetros da Lei de Proteção de Dados, Lei nº 13.709/2018, os (as) participantes da pesquisa mantiveram suas identidades preservadas e o alinhamento de dados foram apenas informativos e explorados a partir do conteúdo e não de forma nominal**.**

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A fim de se atribuir a coleta de dados para a aplicação dos resultados, foi-se a campo para explorar a visão dos docentes dos cursos da área da saúde do Centro Universitário Uninta foco da pesquisa acerca do processo de autoavaliação e avaliação institucional. A partir da entrevista, a primeiro momento, houve a necessidade de montar um perfil daqueles que participaram da coleta e tornaram possível a análise do tema em prática. O quadro 02 revela a representação do público-alvo selecionado, que mesmo já tendo sido mencionado anteriormente, não perde a importância de complementar dentro da análise dos resultados, composto de docentes que foram subdivididos por nomes fictícios, para manter suas identidades preservadas.

Quadro 03 - Perfil dos professores.

PROFESSOR(A)	CURSO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO SETOR	SEXO	TITULAÇÃO ACADÊMICA
Ana	Fisioterapia	08 anos	8 anos	Feminino	Mestra
José	Fisioterapia	09 anos	8 anos	Masculino	Especialista
Francisco	Enfermagem	08 anos	7 anos	Masculino	Especialista
Maria	Enfermagem	07 anos	6 anos	Feminino	Mestra
Fátima	Fonoaudiologia	07 anos	5 anos	Feminino	Mestra

João	Nutrição	12 anos	8 anos	Masculino	Mestre
Safira	Educação Física	10 anos	8 anos	Feminino	Mestra
Antônio	Biomedicina	06 anos	4 anos	Masculino	Doutor

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

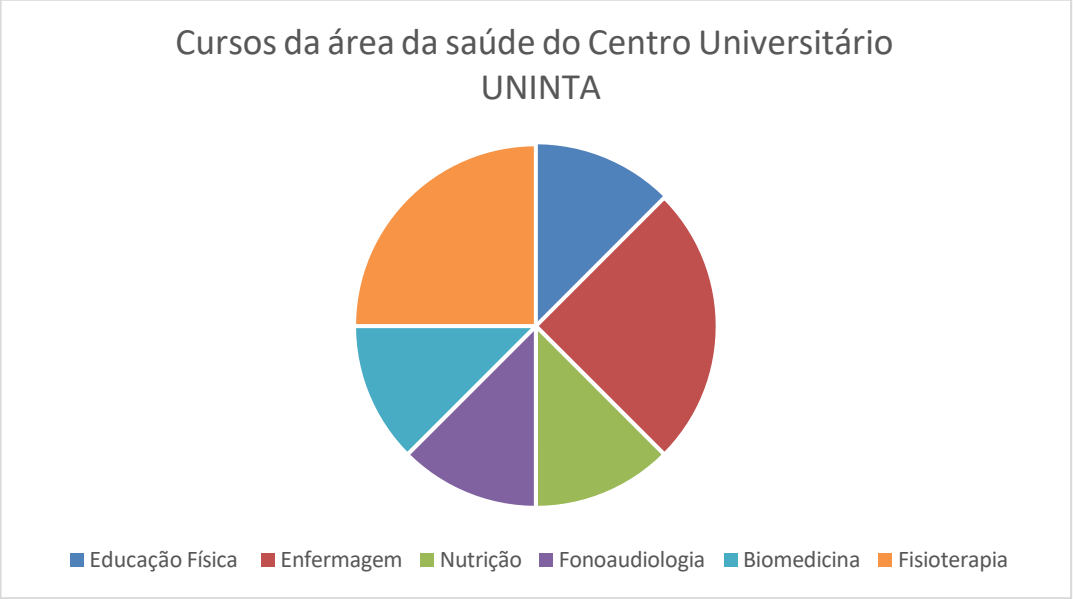
Aqui, os dados sobre o tempo de atuação, formação e sexo dos docentes refletem a diversidade e a experiência acumulada no corpo docente. A análise aponta que a amostra contempla tanto professores com ampla experiência quanto aqueles com menos tempo na instituição, possibilitando a identificação de diferentes perspectivas sobre a influência da CPA e da autoavaliação institucional em suas práticas pedagógicas. Essa variedade é um ponto forte para compreender as dinâmicas institucionais em profundidade.

Observa-se que é um público variante entre homens e mulheres que possuem uma bagagem de experiência dentro da educação. Há, até mesmo, como se dizer que é um público que já iniciou sua vida profissional na educação e cresceu com seus objetivos de docentes dentro dessa área de atuação, buscando sempre se especializar e se dedicar ao seu dom.

Através do contato que obtive com os docentes dos cursos, pude contactar cada docente via whatsapp agendando uma data para ser enviados os questionários, mas apenas alguns docentes me deram retorno com as respostas, a pedido deles os questionários foram enviados via whatsapp e e-mail. Ao aplicar as perguntas, os professores mencionados anteriormente no quadro 03 se prontificaram a responder, tendo um perfil de amostra 66,6% alcançado na pesquisa. Alguns dos docentes estão há mais de cinco anos atuando na Educação, isso pode ser concluído como um caminho entrosado com as ideias de constituição das práticas avaliativas dos docentes.

Foram entrevistados 02 (dois) professores do curso de Fisioterapia, 02 (dois) professores do curso de Enfermagem, 01 (um) professor do curso de Educação Física, 01 (um) professor do curso de Nutrição, 01 (um) professor do curso de Fonoaudiologia e 01 (um) professor do curso de Biomedicina, para uma melhor compreensão do perfil de cada docente o gráfico 01 demonstra a distribuição dos cursos o qual cada entrevistado pertence.

Gráfico 01: Distribuição dos docentes em seu curso de atuação



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Formulando uma média dentro dos caminhos docentes percorridos, é possível analisar que há professores que estão no Centro Universitário há uma longa data, podendo até ter iniciado seu caminho no magistério na casa e outros que entraram a pouco tempo e estão em processo de início do magistério. Disponibilizando uma vertente promissora de uma mistura de ideais: um caminho um pouco mais longo e um mais atual, mesclando ideias e conseguindo adaptar novos caminhos a partir das visões de um ensino inclusivo, melhorado e menos robótico.

6.2 DESEMPENHO E FUNCIONALIDADE DO TRABALHO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA IES

Nessa categoria buscou-se enfatizar o conhecimento, estudo e a importância do processo de participação da avaliação, o julgamento sobre a avaliação institucional, pontos positivos e negativos, bem como o cumprimento do funcionamento e desenvolvimento do trabalho que foi estabelecido a partir dos resultados. O objetivo dessa categoria é de ressaltar o conhecimento, o interesse da participação no processo de estudo e avaliação, o julgamento institucional da avaliação e seus pontos fortes e fracos em relação ao funcionamento e ao andamento da pesquisa.

Com a subdivisão das categorias é possível entender como será a aplicação das perguntas dos questionários, vale a análise e base teórica para respondê-las. Visto que, é a

partir desse meio que terá concluído os objetivos contidos no centro dessa pesquisa. Nessa categoria leva os docentes a discutirem sobre sua participação no processo de avaliação institucional e qual o julgamento sobre a autoavaliação.

Ao serem questionados se participam do processo de avaliação na IES, em uninimidade todos os docentes responderam que sim. Algo que mostra a relevância desse processo para o melhor desempenho de práticas pedagógicas, pois há uma preocupação em avaliar e receber bons resultados. A pergunta obteve um complemento sobre o julgo dos docente acerca da autoavaliação e sua importância, logo em seguida o quadro 04 elenca a resposta dos docentes a tal questão.

6.3 PRÁTICA DOCENTE E O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA CPA DA IES

Nessa categoria buscou-se discutir a temática que está na análise da prática do docente com a atuação da Comissão Própria de Avaliação, definição de conteúdos e métodos de ensino com base nos resultados da autoavalação, qual a incidência do trabalho da CPA no desenvolvimento das práticas pedagógicas na comunidade acadêmica e a relevância do funcionamento da CPA na atuação do magistrado, conforme o processo de avaliação institucional.

Essa categoria tem como objetivo analisar a prática docente, juntamente da atuação da Comissão de Autoavaliação, definição de conteúdos e métodos de ensino com base nos resultados da autoavaliação, impacto da atuação da CPA no desenvolvimento de práticas pedagógicas na comunidade acadêmica e relevância do funcionamento da CPA na atuação do juiz segundo o processo de avaliação institucional.

6.4 PERCEPÇÃO SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO

Nessa categoria buscou-se enfatizar a noção do entrevistado a partir do processo de divulgação e acesso aos processos de autoavaliação da IES, bem como o julgamento do docente sobre o incentivo para o trabalho com os recursos da comunicação através da CPA. A análise sobre o processo de organização dos instrumentos utilizados pela IES para coleta e registro que elaboram os questionários da CPA e o estudo dos resultados disponibilizados pela Comissão, se há diferença no funcionamento ou práticas dentro da IES. Por fim, essa categoria tem como objetivo estabelecer a percepção do entrevistado no processo de

disseminação e acesso aos processos de autoavaliação da IES, bem como o julgamento do professor sobre o incentivo para trabalhar com recursos de comunicação por meio do CPA.

Quadro 04 – Visão dos docentes sobre a autoavaliação

PROFESSOR(A)	O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO?
Ana	*É importante para o desenvolvimento das práticas da IES, acho válido que todos participem para que possa melhorar o trabalho da IES.*
José	*Na minha opinião, a participação de todos é crucial para o avanço das práticas da IES, pois permite a melhoria coletiva no trabalho da instituição.*
Francisco	*Na minha perspectiva, o envolvimento ativo de todos os indivíduos é essencial para impulsionar o progresso das práticas da IES, uma vez que promove um ambiente colaborativo que facilita o aprimoramento colectivo nos esforços da instituição.*
Maria	*Ao discutir o processo educativo, é imperativo que adotemos uma perspectiva profundamente ética, considerando os valores que foram moldados pela história e pela cultura. Vale ressaltar que a avaliação marca apenas a fase inicial de uma jornada abrangente, na qual somos continuamente avaliados.*
Fátima	*É importante pois promove ativamente o progresso do desenvolvimento docente e do processo de qualificação das IES, esta entidade assume a crucial responsabilidade de lançar luz sobre os percursos de tomada de decisão.*
João	*Para garantir um ambiente confortável e inclusivo, é fundamental que a Avaliação Institucional ocorra na sua totalidade, sem causar qualquer desconforto ou obrigação aos envolvidos.*
Safira	*Para promover o crescimento e minimizar erros, é crucial que este momento sirva como uma oportunidade para os indivíduos se envolverem, colaborarem, compartilharem experiências e adquirirem novos conhecimentos, levando em última análise à maturidade coletiva e melhores resultados nas ações propostas.*
Antônio	*A avaliação institucional é uma metodologia crucial que deve ser praticada de forma consistente não apenas por gestores e professores, mas por todos os indivíduos envolvidos, com especial ênfase nos professores e no seu papel no processo educativo.*

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Este quadro sintetiza as respostas dos professores sobre a importância da autoavaliação. A unanimidade nas respostas sobre a relevância do processo para o desenvolvimento das práticas educacionais reforça a valorização da CPA na construção de uma cultura de melhoria contínua. A análise dessas percepções evidencia como a autoavaliação tem potencial para ser uma ferramenta formativa, promovendo reflexões e ajustes na prática docente, mesmo com desafios pontuais de engajamento e aplicação.

Nesse processo de análise, é possível entender que os docentes enfatizam a importância de comprimir e desenvolver o momento da Avaliação Institucional. Apesar de

Fernandes (2007) afirmar que quando se fala em de Avaliação Institucional é frequentemente recebido com apreensão e outros o vêem como um assunto complexo e politicamente delicado. Estas dinâmicas apresentam barreiras à implementação de um sistema de avaliação fiável que dê importância à excelência educativa, ao renascimento da reputação profissional dos educadores e à independência das Instituições de Educação superior (IES).

Mas, ao ver as respostas dos professores, é possível concluir que há uma performace a ser buscada e apesar da apreensão dos resultados, a equipe docente entende que a repercussão desse processo avaliativo resulta na credibilidade da Instituição, logo incidindo no seu trabalho. Portanto, Lima (2013) preceitua que para a avaliação institucional alcançar o impacto desejado, é crucial que não seja isolada ou sobrecarregada por uma burocracia excessiva. A clareza e a abertura que rodeiam os seus objetivos e processos devem promover um sentimento de tranquilidade e cooperação entre os avaliadores e os avaliados, reconhecendo o papel formativo essencial que deve desempenhar.

Como resultado, Mechior (2004) afirma que o envolvimento num processo de avaliação que envolve autoavaliação e reflexão sobre os processos pode potencialmente levar a resultados transformadores que, sem dúvida, aumentarão o crescimento qualitativo da instituição.

Nessa alçadas, ao serem questionados sobre pontos positivos e negativos da avaliação institucional na IES, seis dos oito professores entrevistados mencionaram a extensão das perguntas. As afirmativas coincidiam no fato de que poderiam haver perguntas mais diretas que com certeza poderiam relacionar resultados mais seguros e menos confuso.

Houve docentes que afirmaram que o envolvimento é restrito porque a gestão utiliza consistentemente padrões idênticos o que não promove o seu envolvimento. João afirma explicitamente que participa sem qualquer fervor, pois a equipe de gestão só acentua ideias que se alinhem com os seus próprios interesses. Apenas dois docentes caracterizaram o seu envolvimento como dinâmico e frutífero, pois se esforçam ativamente para contribuir com a IES, oferecendo sugestões e propondo projetos.

Quanto aos pontos positivos, houve uma mesclagem de ideias. Em primeiro momento, praticamente todos os professores mencionaram o conhecimento da prática dos serviços ofertados pela IES. Esse pensamento se alude ao de Cunha (2005) que preconiza o processo de Avaliação Institucional como a promoção da introspecção em relação aos valores da universidade, identifica deficiências, enfatiza os pontos fortes, investiga as causas subjacentes, implementa medidas de melhoria, utiliza a autoconsciência e a tomada de

decisões, gera e valida conhecimento.

Dessa forma, é possível compreender os julgamentos dos docentes quando se avalia a importândia da avaliação, o grau de meticulosidade que esta apresenta, mas que deve haver formas mais sofisticadas e diretas de fazer a avaliação. Assim, o processo avaliativo daria resultados mais seguros, pois seria mais específico.

A eficácia de um procedimento de autoavaliação vai além da complexidade de seus métodos. Um processo de avaliação bem-sucedido é aquele que é compreensível para todos os membros da comunidade universitária, incluindo professores, alunos e funcionários. Mais importante ainda, deve ser conduzido de forma adequada e alinhado com os requisitos analíticos da instituição. O processo de avaliação não deve estar sujeito à agenda da administração universitária, embora a administração possa considerá-lo um meio válido para destacar desafios, pontos fortes e buscar soluções.

Nessa linha de raciocínio, questionou-se sobre o cumprimento do funcionamento dos membros envolvidos na avaliação. O recolhimento das respostas trouxe um padrão correspondente entre os oito professores: havia uma carência de contribuição dos colaboradores.

Maria respondeu esse questionamento, afirmando que a postura de não participar nas ações decorre da crença de que estas ações servem apenas para cumprir objetivos sem apresentar qualquer valor duradouro, destinadas a serem esquecidas assim que o processo terminar. Nesse mesmo sentido, a ideia de outro docente se assemelhou à primeira, dizendo que é fundamental que a IES adote abordagens que promovam o envolvimento com a Avaliação Institucional, transformando-a numa oportunidade espirituosa e interativa. Atualmente, alguns indivíduos encaram este horário designado como um mero dever e consequentemente optam pelo envolvimento passivo, não reconhecendo a sua importância para além de um simples acontecimento marcado na agenda.

A afirmação de Ana levou para um caminho mais positivo, onde disse que os envolvidos cumprem um excelente trabalho e cobram a participação de todos. Mas também reafirmou que faltava interação de outros docentes nesse processo.

Como argumenta Bolívar (2003), o desenvolvimento institucional refere-se às mudanças transformadoras pelas quais as IES passam para melhorar as suas capacidades e se envolver ativamente na melhoria contínua e na participação no âmbito dos objetivos da instituição.

Ou nas palavras de Gatti (2006, p.10),

> Nem sempre os envolvidos com avaliações institucionais têm clara consciência desses aspectos como elementos fundamentais constitutivos de modelos avaliativos. Fica-se no descritivo-operacional, não se considera o aspecto de uma instituição orgânica de bem público, voltada para ações de ensino, de estudos ou de intervenções, destinadas à construção, reconstrução, difusão e ampliação de conhecimentos cujos efeitos socioculturais sejam, de alguma forma, relevantes para a constituição de uma sociedade mais equitativa.

É possível compreender que, comparando com os ideiais propostos pelos entrevistados, o autor destaca a importância da Avaliação Institucional como um desafio significativo e a importância da atuação coletiva. No entanto, acredita-se amplamente que os indivíduos não devem apenas estar conscientes da sua participação atual, mas também lutar ativamente por novas realizações que beneficiem os interesses coletivos, democráticos e democratizantes de uma IES dedicada a melhorar contínua.

A participação ativa é essencial para melhorar a qualidade da educação, pois permite a implementação de novas práticas e o desenvolvimento de estratégias eficazes para responder às exigências e melhorias da sociedade, ao mesmo tempo que mantém o sentido de responsabilidade e compromisso.

Dando início a segunda categoria de análise, com o objetivo de discutir os ideais dos professores a partir da ideia de identificar a relação da prática com o trabalho desenvolvido pela CPA da IES. O quadro 04 elenca as respostas dos docentes sobre a importância da sua prática com o trabalho da Comissão.

Quadro 05 - Visão dos docentes sobre a importância da sua prática com o trabalho da Comissão

PROFESSOR(A)	QUAL A IMPORTÂNCIA DA SUA PRÁTICA COM O TRABALHO DA CPA?
Ana	*O trabalho que desenvolvo nas minhas práticas é muito importante e fundamental que esteja sendo desenvolvido com a ajuda da CPA, é através da Comissão Própria de Avaliação que podemos conhecer e entender como está o andamento e desenvolvimento das atividades dentro da instituição e com os resultados tendo cada vez mais fazer um trabalho de excelência.*
José	*Acredito que a prática docente seja o principal ponto da CPA já que estamos falando de uma instituição de ensino. É o ponto chave que precisa funcionar e que precisa ser amparado pelos outros processos e setores que participam indiretamente da prática docente.*
Francisco	*Minha prática com o trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) é de suma importância, pois desempenha um papel central na promoção da qualidade e da excelência dentro da instituição. Através da interação com a CPA, sou capaz de compreender melhor os processos de avaliação e os critérios utilizados para medir o desempenho institucional e individual.*
Maria	*A minha participação ativa na Comissão Própria de Avaliação*

	(CPA) é de extrema importância no meu crescimento profissional, pois atua como um impulsionador fundamental na manutenção de padrões exemplares e no alcance da grandeza em nosso estabelecimento. Ao trabalhar em estreita colaboração com o CPA, consigo adquirir uma compreensão inestimável dos protocolos e padrões de avaliação utilizados para avaliar as realizações individuais e organizacionais.
Fátima	*A meu ver, o cerne da CPA reside na forma como ensinam – sendo uma instituição educacional. Esta faceta específica é de suma importância e necessita do apoio de outros setores, bem como de procedimentos que não impactem direta mas significativamente a qualidade da atividade docente.*
João	*Para garantir minha excelência nas práticas a CPA funciona para produzir o processo de desenvolvimento institucional – a sua organização e desempenho. O objetivo é aumentar consistentemente o seu potencial na promoção de melhorias de qualidade no ensino.*
Safira	*As práticas do meu trabalho são de tal importância que estão a ser implementadas com a ajuda da CPA. Conhecemos e entendemos o andamento e o crescimento das atividades dentro da instituição através de tal Comissão, com os resultados de excelência, trata-se de fazer um excelente trabalho.*
Antônio	*A avaliação institucional é uma metodologia crucial que deve ser praticada de forma consistente não apenas por gestores e professores, mas por todos os indivíduos envolvidos, com especial ênfase nos professores e no seu papel no processo educativo.*

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Este quadro ilustra como os professores percebem a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na melhoria de suas práticas pedagógicas. As respostas destacam que a CPA atua como um mecanismo estratégico para identificar necessidades e promover ajustes no ensino. Contudo, a interferência da CPA é percebida de forma heterogênea, com alguns professores valorizando sua contribuição prática e outros relatando limitações na aplicabilidade dos resultados. Essa divergência sugere a necessidade de um diálogo mais robusto e transparente entre a CPA e os docentes, potencializando o impacto das avaliações.

A percepção quanto às práticas e o trabalho da CPA pode ser ilustrada através dos dados provenientes das respostas dos docentes. As informações obtidas por meio da coleta de dados a partir de questionários com docentes ajudaram a trazer à tona uma visão geral sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação com a CPA na introdução de metodologias consistentes que traz resultados positivos e avalia os processos aducacionais.

Nessa alçada, é possível ver que as práticas docentes estão diretamente ligadas ao empenho e funcionamento da CPA, principalmente ao questionarmos sobre os conteúdos e

métodos de ensino com base nos resultados da autoavaliação. Um dos professores aludiu,

> *Defino os conteúdos e métodos de ensino com base nos resultados da autoavaliação ajustando as práticas pedagógicas para atender às necessidades identificadas, focando em áreas de melhoria, e incorporando feedbacks para aprimorar a qualidade e eficácia do ensino.(*José, 2024)

Enquanto outro docente afirma:

> *Em primeiro lugar, analiso a viabilidade do que foi solicitado ou avaliado. Temos uma matriz para seguir e não podemos alterá-la de forma aleatória. Quando é algo que se refere especificamente à minha prática, procuro ver a possibilidade de inserir aquilo num próximo semestre*. (Fátima, 2024)

Ana, em sua experiência, aludiu que define de forma positiva, pois desempenha um trabalho com base nos resultados da Comissão, sempre buscando melhoria e conhecimento no ensino, também através de feedbacks. Dá para ver que não existe nenhuma característica singular, a formação de uma política educacional é um esforço colaborativo que leva em conta os diversos interesses e objetivos de diferentes setores e grupos. Isto pode ser observado na Educação superior, onde coexistem diferentes perspectivas sobre a qualidade que refletem interesses diversos, levando à diversificação e diferenciação das Instituições de Educação superior.

A relevância do processo de autoavaliação e a eficácia dos esforços da CPA na promoção da sensibilização para este processo são evidentes nas opiniões da maioria dos docentes. Vale ressaltar que os professores frisam sobre o recebimento de feedback dos seus resultados. No entanto, estas estatísticas por si só não fornecem uma compreensão abrangente das questões relacionadas com a qualidade. Assim, permanece a necessidade de justificações relevantes para revelar as preocupações subjacentes.

Utilizando as informações fornecidas pelos entrevistados e a relação com a CPA, alguns deles reconheceram que os dados corroboraram as suas previsões iniciais. No entanto, se o objetivo da autoavaliação, tal como delineado por Dias Sobrinho (2008), é promover a conhecimento e desenvolvimento pessoal, esta abordagem parece um tanto punitiva. Embora as avaliações possam, de fato, servir como um meio para fazer melhorias, associá-las a despedimentos pode resultar em julgamentos subjetivos equivocados.

Um dos docentes entrevistados mencionou que a CPA pode utilizar os resultados para direcionar os professores para programas de formação especializada oferecidos pela IES. Esta iniciativa é considerada um meio de melhoria da qualidade, pois envolveu investimentos e esforços concentrados para colmatar qualquer deficiência identificada.

É possível enxergar que há necessidade de se entender como o trabalho da CPA interfere no desenvolvimento da prática na comunidade acadêmica. Novamente, abrimos essa

premissa aos docentes que logo explanaram sobre a obrigação da CPA de comunicar suas atividades por meio de pareceres e relatórios, e tem a opção de fornecer recomendações para aprimorar processos e ações, que podem ou não ser implementadas.

Um dos professores abordou que a interferência da CPA no desenvolvimento das práticas se dá através das atividades realizadas na comunidade, no incentivo de participação, pois é nesse sentido que é possível perceber a busca pela melhoria. No mesmo contexto, a Maria afirmou que,

> *O trabalho da CPA interfere no desenvolvimento da prática na comunidade acadêmica ao fornecer dados e análises que orientam melhorias, promovendo uma cultura de avaliação contínua e incentivando a participação ativa de todos os membros na busca por excelência educacional*. (Maria, 2024)

Outra docente revelou que vê interferência de forma remota, ou seja, mais na teoria do que na prática. Na teoria, deve interferir totalmente, porque todo o trabalho precisa ser pautado no resultado da CPA. Na prática, já não consegue observar mudanças significativas.

Nesse contexto, evidencia o papel da CPA ao planeamento institucional, bem como na sua revisão consistente. No entanto, é possívell notar pela fala da docente em epígrafe que desafios enfrentados pela CPA na condução de processos de autoavaliação institucional, incluem a seleção dos membros da comissão, a obtenção de uma representação equilibrada dos segmentos acadêmicos e da sociedade, o envolvimento da comunidade universitária nos processos de avaliação, a garantia da autonomia da comissão e a promoção de uma cultura de avaliação nas IES (Sordi, 2011).

Para enfrentar os obstáculos que dificultam a implementação de um processo de avaliação centrado em fornecer informações valiosas para analisar e melhorar o desempenho institucional e, em última análise, melhorar a excelência acadêmica, é imperativo que os docentes demonstrem compromisso. Consequentemente, a questão subsequente descreve a relevância da CPA no trabalho do docente.

Vimos a necessidade de relacionar as respostas a esse questionamento no quadro 05, pois se trata de uma questão importante para o objeto da pesquisa, entendendo a relação do trabalho da Comissão, a autoavaliação docente e o processo de avaliação institucional.

Quadro 06 – Relevância da CPA no trabalho docente

PROFESSOR(A)	QUAL A RELEVÂNCIA DO FUNCIONAMENTO DA CPA NO SEU TRABALHO?
Ana	*O funcionamento da comissão própria de avaliação é muito relevante no desenvolvimento do meu trabalho, tanto para o ensino teórico como na prática, buscando melhoria e enfatizando sempre a importância de*

	participar das atividades que são desenvolvidas na IES.
José	*O funcionamento da CPA é relevante para meu trabalho pois orienta melhorias, garante transparência nos processos e promove uma cultura de avaliação contínua, contribuindo para a excelência e eficiência das minhas atividades.*
Francisco	*Nem sempre recebo feedbacks relevantes, porque o número de alunos que responde ainda é muito pequeno. Mas a relevância está na possibilidade de corrigir problemas identificados pelos alunos para que o produto final entregue, seja mais efetivo.*
Maria	*Ao oferecer feedback sobre as práticas pedagógicas, as avaliações servem como uma ferramenta para os professores se envolverem na reflexão e se empenharem na melhoria contínua dos seus métodos de ensino. Por isso que acredito que o comprometimento é fundamental, visto que é a partir desses reusltados que é possível identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional, torna-se possível promover programas de formação direcionados.*
Fátima	*A relevância da CPA vai além da sua contribuição para o crescimento e melhoria dos educadores. Também desempenha um papel vital na promoção da transparência nas instituições educativas, facilitando o planeamento estratégico e promovendo um sentido de comunidade entre os acadêmicos. Além disso, mantém o compromisso da instituição com a responsabilidade social e dá forte ênfase ao processo educacional, garantindo que a educação ministrada seja de qualidade excepcional e alinhada às demandas dos alunos e da sociedade.*
João	*Acredito que é um fator motivador para amplificação dos resultados. Eu como professor, fico lisonjeado ao saber que estou fazendo meu trabalho com excelência e é através da CPA e dos relatórios e fiscalização, que podemos obter tais sigficância e aprimorar cada vez mais a prática.*
Safira	*A relevância da CPA) no meu trabalho abrange vários aspectos, incluindo a melhoria dos métodos pedagógicos, a promoção do crescimento profissional, a elevação dos padrões de ensino e o cultivo de uma qualidade de abertura e de responsabilidade.*
Antônio	*O CPA não só oferece feedback e assistência de formação, mas também capacita os professores para se envolverem ativamente nos processos de tomada de decisão, promovendo assim uma administração académica mais eficiente e alinhada com os objetivos estratégicos da instituição. Além disso, o trabalho garante o reconhecimento e acreditação dos programas de ensino, nos beneficiando diretamente ao reforçar a reputação da instituição e a posição no mercado.*

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

A análise deste quadro evidencia que a CPA é reconhecida pelos docentes como uma ferramenta essencial para a orientação e o planejamento pedagógico. As respostas indicam que a CPA promove melhorias contínuas, incentiva a reflexão docente e estabelece padrões de transparência na avaliação institucional. Entretanto, o quadro também expõe desafios, como a necessidade de maior feedback e participação coletiva. Isso reforça a importância de aprimorar os mecanismos de retorno para consolidar a confiança e o engajamento dos professores no processo de autoavaliação.

A gestão eficaz de qualquer instituição passa por um planejamento cuidadoso, que não só ajuda a definir objetivos e metas, mas também permite monitorar e ajustar as ações planejadas para atender às expectativas da comunidade acadêmica. Conforme mencionado por Brito (2016), o processo educacional deve ser baseado em um planejamento estratégico colaborativo e em uma estrutura organizacional que estimule a interação entre os membros da comunidade institucional. Peixoto (2009) enfatiza a importância da avaliação institucional no processo de qualidade das instituições de educação superior, refletida nos projetos de avaliação feitos pela CPA.

Neste quadro, a perspectiva estreita da CPA limita-se à realização de investigação, ao aumento da sensibilização para a participação, à recolha de dados e à geração de relatórios. No entanto, a CPA tem uma importância muito maior na facilitação da qualdade e eficácia das IES. Além destas tarefas rotineiras, também promove uma plataforma contínua de comunicação aberta entre os administradores das IES e a comunidade acadmica. Este diálogo serve para apoiar o desenvolvimento de planos estratégicos que se alinhem com os interesses e necessidades genuínos expressos tanto pelo corpo docente como pelos alunos.

Ao incorporar a prática de preparação e aplicação de resultados, a CPA pode desempenhar um papel significativo na promoção de uma cultura de diálogo entre a gestão das IES e a comunidade acadêmica enraizada nos princípios de crescimento e capacitação, dando prioridade à autoavaliação e ao reforço institucional. Quando implementada de forma transparente e orientada pelas melhores práticas, esta abordagem leva ao desenvolvimento de relacionamentos mais fortes dentro da instituição, melhorando, em última análise, o desempenho de todos os membros.

Em contrapartida, uma CPA baseada no controle e que adere às formalidades burocráticas instila medo e apreensão entre os membros da comunidade acadêmica, dificultando a sua eficácia e impedindo o progresso da instituição. Portanto, um conloio com as práticas docentes capacita os indivíduos da comunidade a atingirem o seu pleno potencial.

A Comissão tem importância nesse momento e dá grande ênfase ao seu papel na facilitação do diálogo entre as expectativas da comunidade acadêmica e o processo de planeamento da IES, sublinhando assim a sua colaboração crucial.

Por fim, a categoria três tem o objetivo de explanar a centralização do docente e o processo de autoavaliação. Onde em primeiro momento, os docentes foram questionados sobre a avaliação da transparência, divulgação e o acesso aos processos de autoavaliação do Centro Universitário Uninta.

A primeira resposta a ser analisada, foi a da Maria denotando que,

> *Para mim, falta muito nesses quesitos da transparência e acesso. A divulgação considera boa. Mas não recebemos feedback sobre a avaliação coletiva de setores e processos que são usados por todos (exemplo RH, sistema acadêmico). Acredito que a comunidade acadêmica se fortaleceria se soubéssemos quais as mudanças propostas a partir da CPA.*

O processo de autoavaliação docente é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua da qualidade do ensino. Ao engajar-se em uma reflexão sistemática sobre suas práticas pedagógicas, definir objetivos claros, coletar e analisar evidências, e buscar feedback de pares e mentores, os professores podem identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias eficazes para aprimorar seu desempenho. Além de beneficiar diretamente os alunos através de um ensino mais eficaz, a autoavaliação promove o crescimento profissional e a satisfação dos docentes, contribuindo para a criação de uma cultura de excelência educacional dentro das instituições de educação superior.

Nesse sentido, é estritamente necessário para os bons resultados a instituição que haja transparência nas informações. A imposição da professora supracitada corrobora uma assertativa válida, pois se o objetivo é promover melhorias, capacitação e feedback, nada mais obvio que haver uma cristalização dos resultados coletados pela CPA.

A premissa citada por outro docente foi que

> *A avaliação da transparência, divulgação e acesso aos processos de autoavaliação do Uninta é positiva, pois a instituição adota medidas claras para tornar os resultados acessíveis à comunidade acadêmica, utiliza diversos canais de comunicação para divulgar informações relevantes e promove a participação ativa dos membros nos processos de avaliação, garantindo uma cultura de transparência e colaboração.*

Na mesma linha de raciocínio, José valida a afirmação:

> *O Centro Universitário se dedica em promover transparência, divulgação e acessibilidade nos seus procedimentos de autoavaliação. A instituição implementa medidas tangíveis para garantir que os resultados estejam disponíveis para a comunidade acadêmica, empregando diversas de comunicação para divulgar informações relevantes. Além disso, incentiva ativamente o envolvimento dos membros no processo de avaliação para promover bons resultados e cada vez mais transparentes.*

Outro docente ficou no limbo, vendo aspectos positivos e negativos dessa questão,

> *Avalio de forma boa, a divulgação deles ainda acho que deveria ser mais divulgado, deveria ser durante todo o semestre e não só apenas quando for realizar a avaliação e sobre o acesso todos têm e recebem os resultados da autoavaliação.*

Mais dois docentes também aprsentaram queixa aos métodos de divulgação, mas se apegaram as formas de receber os resultados. Sabendo que havia um problema maior na transparência dos dados, mas que recebiam estes e conseguiam fazer a avaliação de forma

eficaz.

Outros dois concordaram que precisa haver uma maior preocupação quanto a amostra e que o Centro Univeritário deveria aprimorara essa situação, acreditando que a comunidade acadêmica experimentaria um fortalecimento se houvesse clareza quanto às alterações propostas decorrentes da CPA.

No âmbito da tramparência e erradicação dos resultados damos o ousado passo de associá-lo ao fenômeno instigado pela autoavaliação institucional, facilitada pela CPA. Ao contemplarmos o papel do CPA, imbuído do profundo significado da sua atuação, como ponte entre a comunidade acadêmica e a administração das instituições de ensino, assumindo a posição intermediária na relação entre estas partes, ele começa a configurar-se como um processo de transparência necessário e um fonte inesgotável de diálogo.

Na filosofia buberiana, é nesse momento que emerge o fenômeno da resposta, tornando a experiência dialógica impactante. Segundo Buber (2006), a responsabilidade de ética transcende o domínio da moralidade e se estende ao domínio da reciprocidade. Quando a CPA cumpre com sucesso o seu propósito de fortalecer o vínculo entre as entidades envolvidas na dinâmica institucional e se compromete a averiguação dos resultados, pode assumir uma postura ética e moral na construção dialógica da constituição organizacional.

É nesse sentido que há a preocupação quanto os meios de divulgação dos resultados, questionando os docentes sobre o incentivo da Instituição para o trabalho com os recursos da comunicação através da CPA e o quadro 06 apresenta as respostas formuladas pelos entrevistados.

Quadro 07 – Incentivo da Instituição para o trabalho com os recursos da comunicação através da CPA

PROFESSOR(A)	QUAL A RELEVÂNCIA DO FUNCIONAMENTO DA CPA NO SEU TRABALHO?
Ana	*Considero o incentivo razoável, ainda acho pouca comunicação para divulgação de um trabalho que para mim é muito importante e é apenas divulgado no período da avaliação.*
José	*Avalio de forma positiva o incentivo da Instituição para o trabalho com os recursos de comunicação através da Comissão Própria de Avaliação (CPA). A instituição tem investido em diversas ferramentas e plataformas que facilitam a disseminação de informações e promovem a transparência das ações da CPA.*
Francisco	*Avalio de forma positiva. Vejo que a instituição se preocupa em divulgar e pedir que a comunidade acadêmica responda.*
Maria	*Embora ache o incentivo satisfatório, acredito que há o que melhorar na divulgação de um trabalho, que para mim tem grande importância, principalmente quando é divulgado apenas no período de avaliação.*
Fátima	*Acredito que necessite de metas de melhoria nos termos de divulgação,*

	pois incentivar o uso de recursos de comunicação na educação através da CPA pode ter um impacto significativo no aprimoramento das práticas pedagógicas e na qualidade do ensino, e não vejo uma divulgação tão forte para cumprir esse sistema.
João	*Apesar de termos acesso e uma plataforma que faça a divulgaão, considero os instrumentos acima do mediocre. Não que a Universidade não demonstre preocupação, ou que haja falhas no processo avaliativo da CPA, mas mudaria a forma e o meio de comunicar, visto que precisamos dessa abertura e nos pautamos nisso para melhorar a qualidade de ensino.*
Safira	*Vejo que a instituição tem feito investimentos significativos em diversas ferramentas e plataformas que agilizam a partilha de informação e aumentam a transparência das iniciativas da CPA.*
Antônio	*Há um claro incentivo e endosso da Instituição à utilização de recursos de comunicação, conforme demonstrado pela CPA.*

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Neste quadro, os docentes avaliaram os incentivos institucionais para o uso dos recursos da CPA. Apesar de alguns reconhecerem avanços no acesso e divulgação de informações, outros mencionaram a necessidade de maior regularidade na comunicação e clareza sobre os resultados das avaliações. Esses dados ressaltam a importância de reforçar o papel da CPA como mediadora entre a administração e os docentes, criando uma cultura de avaliação que seja contínua e amplamente compreendida por todos os envolvidos.

É possível enxergar que há um peso e duas medidas na análise desses resultados, pois existe professores que acreditam no potencial da IES e abarcam na positividade de suas demonstrações dentro dos instrumentos de comunicação, mas também há o lado dos docentes que não acreditam que seja “apenas” isso que a instituição pode divulgar e que precisa haver uma melhoria no processo de propagação e utilização mais amplificadas dos meios de divulgação.

Nessa alçada pode se utilizar as ideias de Silva e Pereira (2016) quando impõe qu garantir um processo contínuo e incentivar uma maior participação em avaliações futuras, é um requisito, tal como previsto na legislação, a divulgação dos resultados da avaliação, juntamente com as medidas implementadas para resolver quaisquer deficiências e satisfazer as exigências.

Na mesma linha de raciocínio, problematiza-se a organização dos instrumentos utilizados pelo Uninta para coleta e registro para elaboração dos questionários da CPA. A análise das repostas constatou que, apesar dos oito professores entrarem no consenso de que há efetividade, também há melhorias urgentes a serem propagadas. É como se pode ver na resposta de um dos docentes, quando pontua que:

> *Considero efetivo em partes. Vejo uma falta de organização na administração da coleta de informações, já que muitas vezes somos cobrados a responder mais de uma vez, porque a resposta não ficou arquivada.*

Mais três professores indicaram a organização como um aspecto a ser rotulado no sistema instrumental de questionário. Isso pode erraicar séries de erros na apresentaçã dos resultados e elencar riscos dentro da preparação de melhoria institucional.

Outra indagação foi que:

> *Considero a organização dos instrumentos utilizados pelo Uninta para coleta e registro na elaboração dos questionários da CPA eficiente, pois eles são bem estruturados e adaptados às necessidades de avaliação institucional, facilitando a obtenção de dados relevantes para análise e tomada de decisões.*

Sendo possível novamente predispor que a insatisfação não é um palco único, pois há docentes entrevistados que concordam com a posição em epígrafe e elogiam o sistema. Isso significa que a instituição deve se motivar dentro dos resultados positivos, para que eles sejam sempre uma maioria, solucionando as falhas existentes e as adaptatões ditas por aqueles que confim na avaliação, a IES também se condiciona a eficiencia e qualidade.

Peixoto (2009) afirma que para garantir a adesão aos padrões científicos e acadêmicos, bem como atender às exigências de formação profissional, é imprescindível a utilização de ferramentas de avaliação que possam garantir parâmetros de qualidade. Essa ênfase na avaliação tem conquistado significativo reconhecimento no âmbito da educação superior, captando o interesse da sociedade e tornando-se um item de destaque.

Por fim, foi questionado aos docentes se havia alguma percepção de padão de diferença no funcionamento da IES após a divulgação dos resultados da autoavaliação. Um dos professores indicou que,

> *De acordo com os resultados da autoavaliação disponibilizados pela CPA, percebo sim diferenças no funcionamento da Instituição de Ensino Superior (IES). Esses resultados fornecem insights valiosos sobre áreas de força e de melhoria, possibilitando a implementação de mudanças estratégicas. Na minha opinião, essa avaliação contínua promove uma cultura de excelência e compromisso com a qualidade, incentivando o aprimoramento constante das práticas institucionais para atender às necessidades da comunidade acadêmica e melhorar a experiência educacional dos estudantes.*

Nesse mesmo caminho, Francisco indagou:

> *De acordo com os resultados da autoavaliação disponibilizados pela comissão própria de avaliação, percebo diferença em partes, ainda acho que os envolvidos na autoavaliação deveriam valorizar mais sobre esse trabalho que é desenvolvido pela CPA, com isso vejo uma pouca diferença.*

É interessante nortar que a maioria dos docentes, em sua amplitude de respstas, frizam a participação e o comprometimento como fontes primárias ao processo de mudança.

Entendendo cada vez mais o quanto é necessário avaliar e divulgar os resultados. Pois não só àqueles que estão vendo por fora poderão entender a qualidade da intituição, mas principalmente a comunidade acadêmica desempenhar um papel de aperfeiçoamento. Quando não se tem um comprometimento com a avaliação e seus reultados, é imossível perceber o crescimento e valorização da IES. Como explicita, indiguinamente, uma das docentes:

> *Não percebo e gostaria muito de perceber. Acredito que falta um feedback coletivo sobre o que foi avaliado e o que está sendo feito ou quais as metas a serem atingidas para o próximo semestre.*

Assim, pode-se inferir que o envolvimento da CPA no processo de autoavaliação dentro da Instituição é essencial, pois facilita o reconhecimento tanto dos pontos fortes como dos pontos fracos da instituição. Isto, por sua vez, promoveu uma perspectiva mais criteriosa e a internacionalização da Instituição, ao mesmo tempo que sugeriu medidas para promover a qualidade institucional.

É nessa alçada que há necessidade de aprimorar o que fazer com os resultados e a forma de mostrar os critérios dentro do estudo dos dados. Para enfrentar com sucesso os desafios que dificultam o processo e o fornecimento de informação para análise e reflexão sobre o desempenho institucional, visando contribuir para a excelência acadêmica, é fundamental que os envolvidos possuam a vontade necessária para implementar as diferenças.

Assim, concluimos que a supervisão da CPA realiza uma análise reflexiva sobre a autoavaliação utilizando um guia abrangente e parâmetros de referência específicos estabelecidos. O objetivo é identificar estratégias e recursos que possam melhorar o desempenho da IES em suas múltiplas dimensões. Ao introduzir esta abordagem inovadora de avaliação, a autoavaliação institucional procura fomentar o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, na qual a comunidade interna reconhece e abraça o seu papel (Peixoto, 2009).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a avaliação institucional envolve imaginar uma busca pela qualidade. Dentro desse contexto, a autoavaliação tem um papel significativo no processo geral. A avaliação interna incentiva as instituições a se envolverem em um exame reflexivo, permitindo que elas confrontem sua realidade tanto seus pontos fortes quanto suas falhas.

Esse momento introspectivo é vital para uma instituição, pois revela os potenciais e limitações encontrados em um ponto específico de sua jornada, facilitando a retificação de condições adversas e a afirmação de aspectos positivos identificados. Para que o diagnóstico seja conduzido de forma ética e transparente, o envolvimento de todos os setores da comunidade acadêmica e da sociedade civil é essencial.

Dada a natureza em constante evolução das operações de uma instituição de educação superior, a autoavaliação deve ser uma prática contínua e cíclica. A autoavaliação institucional não serve apenas como um meio de coletar dados para apresentação a autoridades superiores; em vez disso, é uma ferramenta crucial para a eficácia operacional, pois avalia a qualidade do desempenho institucional e promove o planejamento informado com base na identificação de questões críticas que exigem atenção.

O processo de avaliação interna ganha legitimidade por meio desse planejamento, pois mostra aos segmentos envolvidos que suas contribuições são vitais para o desenvolvimento institucional ao reconhecer sua participação. Em vez de ser vista como um meio de controle institucional, a autoavaliação deve ser vista como um facilitador para promover a conscientização individual e coletiva. Essa abordagem incentiva a instituição a se envolver em autocrítica e (re)definir sua direção, visando à (trans)formação e ao aprimoramento contínuo de sua realidade em alinhamento com sua missão.

O processo de autoavaliação institucional é dinâmico, contínuo e desenvolvido de forma colaborativa, produzindo uma compreensão mais abrangente da realidade institucional que facilita um planejamento mais intencional. Este estudo enfatiza a ênfase consistente na dimensão regulatória da avaliação institucional dentro de instituições de educação superior (IES) em diferentes períodos e estruturas de avaliação. Atualmente, as universidades devem aderir ao SINAES neste processo; no entanto, houve alteração mínima nos procedimentos desde a introdução do PARU.

O processo de avaliação não deve ser reduzido a uma forma ou modelo singular que forneça um critério técnico uniforme para examinar situações humanas que são intrincadas,

fluidas e situadas em contextos variados. A melhoria contínua é essencial, pois a importância da avaliação cresceu na busca por propostas e soluções.

A interação entre as dimensões avaliadas, levando em consideração os diferentes agentes e processos mencionados anteriormente, juntamente com a consideração dos eixos do SINAES, oferece uma visão abrangente da vida institucional e ressalta a complexidade e a profundidade dos relacionamentos envolvidos na avaliação institucional. Para garantir que a avaliação tenha significado para os indivíduos que refletem sobre seus papéis como agentes de mudança dentro da instituição, é essencial que seus resultados sejam amplamente compartilhados e integrados em iniciativas futuras.

As interconexões complexas entre vários processos organizados permitem uma compreensão mais profunda da realidade, estendendo-se além de apenas uma comparação de resultados. Simultaneamente, visa aprimorar e ampliar a avaliação institucional por meio de maior participação e engajamento, unindo todas as facetas da comunidade acadêmica, incluindo graduados e empregadores, ao mesmo tempo em que alavanca a riqueza diversificada dos avaliadores. Nesse contexto, a avaliação transcende ser apenas uma coordenação de produtos e uma agregação de serviços; representa a criação de conhecimento, honrando os princípios, particularidades e culturas inerentes a cada campo.

A implementação de novos sistemas traz consigo seus desafios. A resistência é normalmente gerada por mudanças, e essa situação não é exceção no contexto examinado. Particularmente em relação à avaliação institucional em instituições de educação superior (IES), uma mudança cultural é essencial, envolvendo todos os segmentos da universidade para garantir que a inovação na avaliação formativa se torne uma prática padrão.

O processo de desenvolvimento de ferramentas de avaliação institucional delineadas neste relatório destaca a importância de elaborar modelos que forneçam insights mais precisos e duradouros sobre os vários elementos que moldam a vida universitária. É importante enfatizar que este estudo não serve como uma conclusão definitiva, mas sim contribui para o diálogo contínuo em torno do assunto.

Consequentemente, defendemos o treinamento pedagógico para aprimorar tanto a experiência de ensino-aprendizagem para educadores quanto a eficácia das práticas de sala de aula, que estão vinculadas à expertise técnica, levando, em última análise, a melhores resultados nas avaliações dos alunos. De acordo com Lelis (2001), uma habilidade fundamental para qualquer professor é o domínio de conhecimento. Essa base permite o desenvolvimento da competência pedagógica, indicando que as abordagens pedagógicas

devem ser desenvolvidas a partir de conteúdo específico.

A partir da pesquisa realizada e dos achados apresentados neste estudo, pode-se concluir que a CPA desempenha um papel crucial na identificação de pontos fortes e fracos, auxiliando assim na execução de iniciativas que melhorem a qualidade institucional. Uma revisão das avaliações dos professores sobre o assunto indica uma evolução e fortalecimento perceptíveis do processo de avaliação, pois o conhecimento produzido permitiu à comunidade universitária reconhecer a importância educacional, científica, social e tecnológica de seus esforços, ao mesmo tempo em que melhorou o engajamento da Instituição com a sociedade.

Facilitar uma revisão sistemática de suas práticas institucionais relativas ao Projeto Pedagógico Institucional e ao Plano de Desenvolvimento Institucional é essencial para a Instituição. Pode-se notar que os programas de graduação, particularmente aqueles dentro do setor de saúde, que foram o foco desta pesquisa, têm se engajado ativamente com os resultados do processo de autoavaliação como recursos orientadores para suas ações, aprimorando e aprimorando as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, foi fundamental elucidar as percepções dos docentes, principalmente sobre o impacto positivo da CPA na IES examinada. Essa percepção positiva decorre do desenvolvimento da estrutura e do funcionamento da CPA, alinhado à Lei do SINAES, o que levou a um avanço significativo no processo de avaliação institucional. No entanto, é fundamental ressaltar a necessidade de investimento nessa área, a exemplo dos investimentos feitos em comissões externas de avaliação.

Tal investimento é essencial para manter o equilíbrio entre esses dois aspectos da avaliação institucional. Portanto, pode-se concluir que o papel da CPA em facilitar o processo de autoavaliação dentro da Instituição tem sido cada vez mais vital. Ele tem permitido identificar os pontos fortes e fracos institucionais, contribuindo para uma visão mais abrangente e crítica da Instituição e também propondo ações que melhorem a qualidade institucional.

A pesquisa delineada nesta dissertação teve como objetivo examinar os processos de construção do ensino universitário, avaliar o impacto da avaliação institucional nesse ensino e analisar criticamente seus efeitos no Centro Universitário UNINTA, especificamente a partir da perspectiva dos docentes da área da saúde dentro do corpo docente da instituição. Tendo como obejtivos específicos: descrever o processo de avaliação institucional; analisar os processos de construção da docência universitária; identificar os efeitos da avaliação institucional na docência universitária e problematizar os efeitos da avaliação institucional na

docência universitária.

Por meio de questionários, foi possível alcançar os objetivos ao notar a amostra sobre as perspectivas dos professores em relação ao processo de autoavaliação. As descobertas revelaram que os entrevistados acreditam que há um nível desejado de desempenho a ser alcançado; apesar de suas preocupações com os resultados, a equipe de ensino reconhece que os resultados desse processo de avaliação influenciam a credibilidade da instituição, impactando assim suas responsabilidades profissionais.

Reconhecemos a necessidade de encorajar os professores a se envolverem no processo de autoavaliação implementando estratégias que melhorem os resultados dos relatórios e reflitam genuinamente a confiança no procedimento. Isso envolve questionar a significância do processo, estendendo-se além de apenas um item de pauta programado.

As limitações da pesquisa são inerentemente destacadas por essas questões, o que nos levou a optar por conduzir um estudo exploratório preliminar devido às restrições de tempo que enfrentamos. Acreditamos que seria valioso comparar as análises realizadas com as perspectivas de professores de instituições de educação superior em relação ao processo de autoavaliação.

Além disso, compreender a dinâmica da prática docente por meio da observação direta seria essencial para explorar suas possibilidades e contradições, principalmente no que diz respeito à autonomia e ao desenvolvimento de estratégias voltadas para a melhoria da educação. Em última análise, é crucial capacitar as CPAs para resistir, por meios democráticos, às tendências gerenciais burocráticas que minam seu papel como instrumentos de emancipação.

Além disso, as instituições de educação superior (IES) devem abordar a natureza voluntária da participação, promovendo maior motivação entre os agentes sociais para se engajarem no processo e fornecendo aos segmentos mais oportunidades para atingir resultados que atendam aos objetivos coletivos, democráticos e democratizantes de uma IES focada na melhoria contínua.

De qualquer forma, podemos deduzir que as CPAS fornece dados e formas que incentivam os professores em instituições de educação superior (IES) a se engajarem na busca de suas metas e objetivos institucionais, visto que a gestão dentro do processo de administração educacional envolve o planejamento e organização da instituição para atingir esses objetivos.

O contexto examinado sobre autoavaliação institucional revela um cenário repleto de

ambiguidade e incerteza, oscilando entre gerencialismo estrito, burocracia e oportunidades democráticas. Por fim, é essencial destacar que a pesquisa, por meio de seu desenvolvimento e resultados, me levou, como pesquisador, a reconsiderar meu papel como participante de processos educacionais, particularmente em relação à prática de autoavaliação institucional que visa promover uma abordagem mais democrática, participativa e emancipatória, ao mesmo tempo em que permanece ciente dos interesses e restrições presentes no âmbito das instituições de educação superior brasileiras, especialmente as IES privadas.

Consequentemente, essa jornada levantou várias novas indagações, incluindo se o perfil docente sugerido realmente melhora a qualidade da educação superior. É possível reconhecer o que está delineado nas Diretrizes Curriculares dentro dos instrumentos de avaliação que estão sendo examinados? Além disso, os professores universitários estão cientes do perfil delineado por esses instrumentos de avaliação? Além disso, as posições éticas e políticas do professor desempenham um papel no processo de avaliação? Essas questões apresentam oportunidades para pesquisas futuras, que podem ser buscadas pelo autor ou qualquer outro pesquisador intrigado pelo tópico.

Dentro do que foi pautado neste estudo e na prerrogativa de engatilhar os resultados e objetivos, entendemos que a avaliação institucional no ensino superior é um tema de crescente relevância, especialmente no que tange a sua influência sobre a prática docente. A análise dos efeitos dessa avaliação, sob a perspectiva dos professores do Centro Universitário, Campo da pesquisa, oferece uma série de contribuições significativas para a sociedade. Em primeiro lugar, a qualidade da educação é um dos principais objetivos da avaliação institucional, na investigação como essa avaliação impacta a docência, é possível identificar práticas que necessitam de aprimoramento.

A melhoria da qualidade do ensino reflete-se diretamente na formação dos estudantes, preparando-os de maneira mais adequada para os desafios do mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Além disso, os resultados das pesquisas podem informar como investir na formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Compreendendo as percepções dos professores em relação à avaliação institucional, onde permite a criação de estratégias que visem não apenas o cumprimento de exigências, mas também o aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa capacitação contínua é fundamental para a evolução do ensino superior.

Outro aspecto relevante diz respeito às políticas educacionais. As análises obtidas por meio desses estudos podem orientar a formulação de políticas mais eficazes e alinhadas

com as realidades enfrentadas pelos educadores, incluindo os desafios enfrentados por eles. A consideração da perspectiva docente nas decisões políticas é essencial para promover um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem.

O engajamento e a motivação dos professores também são impactados pela forma como a avaliação institucional é conduzida. Quando os docentes percebem que sua voz é ouvida e que suas experiências são valorizadas, tendem a se sentir mais motivados e comprometidos com sua prática. Esse aumento no engajamento reflete-se diretamente na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos.

Ademais, a transparência nas avaliações institucionais promove a responsabilidade das instituições de ensino. Uma avaliação bem estruturada e fundamentada pode aumentar a confiança de estudantes, pais e da comunidade em geral nas instituições de ensino superior. Isso é crucial para a construção de um sistema educacional mais robusto e confiável.

Por fim, a identificação de práticas avaliativas bem-sucedidas pode estimular inovações pedagógicas. A busca por novas abordagens e metodologias de ensino, impulsionada por uma avaliação reflexiva, é vital para o avanço do conhecimento e para a adequação das práticas docentes às necessidades contemporâneas. Em suma, o estudo dos efeitos da avaliação institucional na docência, na visão dos professores de ensino superior da área da saúde do Centro Universitário Uninta, oferece contribuições fundamentais para a sociedade.

Ao melhorar a qualidade da educação, aprimorar a formação docente, orientar políticas educacionais, aumentar o engajamento dos professores, promover a transparência e incentivar inovações pedagógicas, esses estudos desempenham um papel crucial na construção de um ensino superior mais efetivo e relevante.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação do desempenho e formação docente:** desafios, rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, A. J; FAZENDA, I. C. A. (Org.). Formação docente: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. p. 83-92. Disponível em: https://igce.rc.unesp.br/Home/Pesquisa58/gpimem-pesqeminformaticaoutrasmidiaseeducacaomatematica/comp_e_sol_m_q_prob.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2024.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002301374. Acesso em 12 de agosto de 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência na educação superior.** In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (Org.). Docência na educação superior. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147-172. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2024.

APPOLINARIO, Fabio. **Metodologia da Ciência**: Filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learing, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/31581450/APPOLINARIO_Fabio_Metodologia_da_Ci%C3%AAncia. Acesso em 12 de agosto de 2024.

ARRUDA, J. A.; PASCHOAL, T.; DEMO, G. **Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 03, p. 680-698, nov. 2019. ACESSO E ENDEREÇO? Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/rGccL87JqWMjvYcjtcskrmq/?lang=pt#. Acesso em 12 de agosto de 2024.

AUGUSTO, Rosana. **A Autoavaliação Institucional na visão dos coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação das Instituições de Ensino Superior de Campinas.** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica – Campinas - SP, 156p. 2007. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15375/cchsa_ppgedu_me_Rosana_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BAHIA SILVA, A. C. **Reflexões sobre a experiência da construção de projetos pedagógicos nos cursos de graduação: avanços e recuos**. In: Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. Desafios e caminhos para a construção do projeto institucional das IES em tempos de avaliação de qualidade. Brasília: ABMES, ano 17, nº 24, junho, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/10758206/Revista_do_Centro_de_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BARREYRO, Gladys Beatriz e ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação** (Campinas), v. 13, nº 1, Sorocaba, mar. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional**. 4 ed. São Paulo; Cortez, 2007. Disponível em: https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=12864. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=53054. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BERNARDES, Joelma dos S. **A Comissão Própria de Avaliação: contribuição para a gestão institucional**. In: Anais Eletrônicos [do] Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento. Sorocaba, SP: Uniso, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v26n62/1984-932X-eae-26-62-00420.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BERNARDES, Joelma dos Santos; ROTHEN, José Carlos. O campo da Avaliação da Educação Superior: foco na Comissão Própria de Avaliação. Meta: **Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 248-277, maio/ago. 2016. Disponível em:

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização: período 1994-2003**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10339. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BERTOLIN, Julio César Godoy. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/529b805fd5c827b77994027622b2b356.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BOAS, Sergio V. **Ensino superior particular**: um vôo histórico. São Paulo: Ed Segmento, 2004. 134 p.

BOLÍVAR, Antonio. **Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas**. Porto: Edições ASA, 2003.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores:** a construçãoda docência e da atividade pedagógicana Educação Superior. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, jan. / abr. 2013. p. 49-68.

BRASIL. Lei 10.861, de 14/4/2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES** e dá outras Providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Renato de Oliveira. A gestão participativa e o dialogismo percebido no processo educacional. In: SÍVERES. Luiz (org.). Diálogo – um princípio pedagógico. Brasília: Liber

Livro, 2016. p. 157-174.

BUARQUE, Cristóvão. **Exposição de motivos da Medida Provisória nº 147/2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Exm/2003/EM137-MEC-03.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/4931. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

COELHO, Ildeu Moreira. **Formação do Educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. In: Formação do Educador. São Paulo: Editora UNESP. v. 1. 1996, p. 43. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ildeu-Moreira-Coelho.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Cortez, São Paulo, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 258-371. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino como mediação do professor universitário.** In: MOROSINI, M. C. (Org). Professor do ensino superior: docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2010.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. Avaliação. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/TfPxvYmL6vMpKMFnpJnzbTF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

DEPRESBITERIS, Léa. **Auto-avaliação das Instituições de Ensino superior.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 32, jul. / dez. 2005. p. 7-24. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2133. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes. 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz F. A reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Revista Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234- 252, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?lang=pt#ModalTutors. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

FERENC, A. V. F; BRANDÃO, A, C. P; BAÚNA, R. de C. de A. Condições de trabalho docente em uma universidade pública**. Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, jul.-dez. 2015. p. 358-384. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/405. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

FERRAZ, Bruna Tarcília. **As políticas de avaliação institucional e seus discursos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva**. Pelotas [04]:

137/153, janeiro/junho 2009. Disponível em: http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/04/06.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O Sinaes em seu processo de implementação: desafios e perspectivas. **Revista Entre ideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p-9-25, jul./dez./2012. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/6392/4852/20485. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. FREITAS, Luiz Carlos de et.al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GALDINO, Mary N. D. **A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão.** Fundação CESGRANRIO/Universidade do Grande Rio. 2005.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação Institucional**: processo descritivo, analítico ou reflexivo? Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae173420062115. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÖERGEN, Pedro. **Universidade e Compromisso Social.** In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). Universidade e Compromisso Social. Brasília: INEP, 2006. p. 65-95. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/Universidade%20e%20Compromisso%20social%20INEP.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

GUIMARÃES, Valter Soares. **O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIM, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs). Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-164.

ISAIA, S. **Verbetes.** In: MOROSINI, M.C. (Org.). Enciclopédia de Pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

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

LELIS, I. A.. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, abril, 2001, p. 43-58.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Carleusa Moreira Farias. **A importância da avaliação institucional no desenvolvimento no trabalho pedagógico sob a ótica do professor**. Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Brasília, 2013.

MACEDO, A. Roquete de et. al. **Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, abr./jun.

2005. p. 127- 148. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wsgSvHVjdbbxF3rFwxB8Wsc/. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente:** subjetividade, sobre implicação e prazer. Psicologia Reflexão e Crítica. vol. 20, n.1, 2007. p.74-80.

MARCONI, M. A. LAKATOS, M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** 3.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação educacional, formação e trabalho docente.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 44, 2009.p. 473-492. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2040/1999. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE** – v. 27, nº 2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Acesso em: http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

MELLO, M. T Leitão de. **Programas Oficiais para a formação de professores da educação básica.** Revista Educação e Sociedade, n. 68. Campinas: CEDES, 1999. p. 45-60. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/C45Pn3n7GnLkjNQhYh368qd/#ModalTutors. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se professor:** a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/f2fec398-6765-4e86-a8aa-dce0d4125133/content. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. (Org). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

MURIEL, R. **Avaliação.** In: Capacitação de Avaliação Institucional. Carta Consulta. Belo Horizonte, 5.ed., 2013.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI:** análise do processo de implantação. Brasil: Editora Hoper, 2006.

NÓVOA, António. **A Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114872002. Acesso em: 10 set. 2024.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

PIMENTA, Selma Garrido. **A profissão professor universitário:** processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Apresentação da coleção.** In: ALMEIDA, M. I. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. 1.ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

QUEIROZ, Fernanda Cristina B. P. et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. 2013, vol.21, n.79, pp. 349-370. ISSN 0104-4036.

RASCO, José Félix A. **A Autoavaliação Institucional como processo de formação do professorado**. Florianópolis: Insular, 2000.

RIBEIRO, Elisa A. **Desafios, resistências e mudanças na construção da cultura da avaliação institucional: a experiência do uniaraxá**. Mar del Plata, 5 de dezembro de 2005. V Colóquio Internacional sobre Gestion Universitária em America del Sur. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96966/Elisa%20Antonia%20Ribeiro.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

SANTIAGO, Rui et al. Modelos de Governo, Gerencialismo e Avaliação Institucional nas Universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Vol. 16, n. 1, pg 75-99, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37416104.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Assis L. da; GOMES, Alfredo M. **Avaliação institucional no contexto do SINAES**: a CPA em questão. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/Dykw5mbtWwt6fcgtCXjGhJC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

SILVA, K. S.; PEREIRA, A. S. **A Comissão Própria de Avaliação das IES privadas do sul catarinense: a expressão dos regimentos e seus integrantes**. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2., 2016, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, AVALIES; UFRGS, 2016. p. 447-461. Disponível em: https://www.ufrgs.br/avaliacao/wp-content/uploads/2021/10/Anais-Avalies-2016_LUME.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

SORDI, M. R. L. de. **Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública.** Série estudos. Campo grande, MS, n.33, jan/jun. 2012. p.

39-53. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/65/168. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

SORDI, Mara Regina L. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/j4gqwvStc5NPHqG5v7Nqyhr/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

TENÓRIO, Robson M.; ANDRADE, Maria Antonia B. de. **A avaliação da educação superior no Brasil**: desafios e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009.

TENÓRIO, Robson M.; ARGOLLO, Rivailda S. N. de. **SINAES na perspectiva de membros da CPA**: implantação, condução e avaliação. Salvador: EDUFBA, 2009.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 3, p 11-30, set. 2004.

TRINDADE, Hélgio. **DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**. 2004. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/589185/590266/diretrizes.pdf/66c3b29b-e4fb-42f6-a6db-908d1ffb16e8. Acesso em 15 de outubro de 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência Universitária na educação superior.** In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.). Docência na Educação Superior. v. 5. INEP, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014. p. 327-342. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a02.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2024.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, nº 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v92n232/v92n232a13.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2024.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais Liberais e/ou professores**? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência no ensino superior. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. São Leopoldo, 2007. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2065/profissionais%20liberais.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 de outubro de 2024.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5717001/mod_resource/content/3/O%20Ensino%20Universit%C3%A1rio.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2024.

APÊNDICE

I – DADOS	
1.2 Curso	
1.3 Nome do Curso	
1.4 Cargo Profissional	
1.5 Tempo de serviço no Uninta	
1.6 Tempo de serviço no setor atual	
1.7 Carga horária da Jornada de Trabalho	
1.8 Situação Funcional	
a) Quadro efetivo	
b) Contratado	
c) Outros (Especificar)	
1.9 Nível de Formação	
a) Graduação	
b) Especialização	
c) Mestrado	
d) Doutorado	
e) Pós-Doutorado	
f) Outro (Especificar)	

II – QUESTIONÁRIO
Objetivo: Conhecer o desempenho e funcionalidade do trabalho do entrevistado.
2.1 Você participa da avaliação? E o que você pensa sobre a autoavaliação?.
2.2 Quais os pontos positivos e negativos da avaliação institucional da IES?
2.3 De que forma você considera o cumprimento do funcionamento dos membros envolvidos na avaliação?
2.4 De acordo com os resultados obtidos na autoavaliação, disponibilizadas pela CPA, você desenvolve o trabalho que foi estabelecido?
Objetivo: Identificar a relação da prática com o trabalho desenvolvido pela CPA da Instituição.
2.5 Qual a importância da sua prática com o trabalho da CPA?
2.6 Como você define os conteúdos e métodos de ensino com base nos resultados da autoavaliação?
2.7 Como o trabalho da CPA interfere no desenvolvimento da prática na comunidade acadêmica?
2.8 Qual a relevância do funcionamento da CPA no seu trabalho?
Objetivo: Analisar a percepção que o docente tem com a autoavaliação.
2.9 Como você avalia a transparência, divulgação e o acesso aos processos de autoavaliação do Uninta?

2.10 Como você avalia o incentivo da Instituição para o trabalho com os recursos da comunicação através da CPA?
2.11 Como você considera a organização dos instrumentos utilizados pelo Uninta para coleta e registro para elaboração dos questionários da CPA?
2.12 De acordo com os resultados da autoavaliação, disponibilizados pela CPA, você percebe alguma diferença no funcionamento da IES? Dê a sua opinião.