

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KELLI SAVI DA SILVA

**A AUTOAVALIAÇÃO E GESTÃO INSTITUCIONAL NA VISÃO
DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DE IES PRIVADAS**

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

Orientador: Prof. Dr. Antonio
Serafim Pereira

**CRICIÚMA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586a Silva, Kelli Savi da.

A autoavaliação e gestão institucional na visão da Comissão Própria de Avaliação de IES privadas / Kelli Savi da Silva ; orientador : Antonio Serafim Pereira. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.

121 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

1. Avaliação institucional. 2. Universidades e faculdades - Avaliação. 3. Ensino superior - Avaliação. 4. Universidades e faculdades - Administração. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.04

KELLI SAVI DA SILVA

**"A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO
INSTRUMENTO DE GESTÃO NA VISÃO DA COMISSÃO
PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO"**

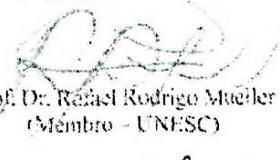
Foi dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antônio Serafim Pereira
(Orientador - UNESC)


Profa. Dra. Denise Balarine L. Zvalbein
Leite (Membro - UFRRS)


Prof. Dr. Renast Rodrigo Mueller
(Membro - UNESC)


Prof. Dr. Gilde Volpato
(Suplente - UNESC)


Prof. Dr. Vidalir Ortigara
Coordenador do PPG-UNESC


Kelli Savi da Silva
Mestrando

Este trabalho é dedicado à minha
filha Lara, à minha mãe Lorena e
aos meus irmãos, Karen e Kassio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus por estar sempre comigo, iluminando o meu caminho e minhas escolhas Colocando neste caminho pessoas maravilhosas e especiais, aos quais preciso agradecer.

À minha família pelo apoio incondicional. Em especial à minha mãe, pelo exemplo de vida, amor, incentivo e preocupação com meus desejos e objetivos, e aos meus irmãos, Karen e Kassio, que me auxiliaram em tudo que precisei para realizar esse desafio.

Ao professor Antonio Serafim Pereira, pelas dedicada orientação e imensuráveis ensinamentos acadêmicos e de vida que me proporcionou. A você todo o meu carinho e admiração.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que se mantiveram solidários em todos os momentos dessa caminhada. Em especial à Lize Búrigo, pela parceria e incentivo.

Aos colegas de mestrado, pelo aprendizado proporcionado. Especialmente à “turma da garrafa”, com os quais compartilhei momentos de angustias, conquistas, dúvidas, descobertas, e principalmente boas risadas.

Aos membros da banca do exame de qualificação, pelas sugestões e orientações que contribuiram para a conclusão deste trabalho.

À Unesc, por me acolher como aluna e me disponibilizou bolsa de estudo para realização deste trabalho.

À SATC, em especial ao diretor Carlos Antonio Ferreira, pelo apoio, confiança e estímulo à superação de desafios.

À Lara, minha inspiração e razão da minha vida, por compreender, mesmo tão pequena, minhas ausências e horas dedicadas à essa pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos. Obrigada!

Inspiração

Inspirar-se no outro
Pouco talento?
Preliminares da criação?
Ou humildade ante a grandeza e
diversidade das palavras?

Prefiro dizer com todos os riscos
que possa correr:
Inspirar-se no outro
É estar ciente de que ainda não se é
De querer expressar
E, no exato momento
Não saber anunciar o que se quer
Sem tergiversar

É contar com a generosidade do
outro
De se dispor a dialogar
A permitir-te exercitar a autoria
Aproveitando-se das suas palavras
Que, por si só, são democráticas
Dispondo-se a complicados arranjos
Fonéticos, semióticos, sentimentais
Diretos, evasivos
Ortodoxos ou plurais
Constituindo-se indefinidamente
Em novas páginas textuais

Como esta, que é minha
Oh! Me enganei!
NOSSA.

RESUMO

O presente trabalho relata a pesquisa realizada em três faculdades isoladas do sul catarinense, com o objetivo básico de analisar a relação entre o processo de Autoavaliação Institucional e a tomada de decisão pela gestão da IES (Instituições de Ensino Superior), na visão dos Integrantes da CPA (Comissão Própria de Avaliação). O estudo de cunho qualitativo exploratório, de caráter descritivo-compreensivo, valeu-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2005) dos Regimentos das CPAs e das entrevistas semiestruturadas com o coordenador e um representante de cada segmento das comissões pesquisadas. Procurou-se identificar no regimento a atuação e as competências da CPA das IES pesquisadas; identificar a visão dos integrantes da CPA sobre o processo de autoavaliação e identificar/analisar as ações que decorrem da relação entre o processo de autoavaliação e a tomada de decisão pela gestão. Inicialmente, apresentamos a evolução do ensino superior brasileiro, destacando o histórico dos programas de avaliação institucional, com ênfase ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Na sequência, apresentamos a autoavaliação institucional e seus modelos teóricos, destacando a CPA e a relação entre gestão e avaliação institucional. Finalmente, descrevemos a análise do estudo realizado, que nos permitiu concluir que a composição da CPA é realizada, na maioria das vezes, por indicação/convite da gestão da IES, fortalecendo, por conseguinte, o caráter gerencialista em detrimento do caráter democrático e emancipatório.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Gestão; Comissão Própria de Avaliação; Ensino Superior.

ABSTRACT

This paper reports the research held in three different colleges in the South of Santa Catarina, aiming to analyze the relationship between the process of institutional self-assessment and decision-making by the HEIs (Higher Education Institutions) management, according to the members' view of Comissão Própria de Avaliação (CPA) [Committee for Assessment]. The exploratory qualitative research, descriptive comprehensible, drew on the content analysis (Bardin, 2005) of the CPAs Regiment, and semi-structured interviews with the coordinator and one representative of every commissions segment researched. There was an effort to identify in the regiment the performance and competencies of CPA of the HEIs surveyed; identify the CPA members' view on the process of self-assessment and identify / analyze the actions resulted from the relationship between the process of self-assessment and decision-making by the managers. At first, a study of the Brazilian higher education evolution was presented, emphasizing the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [National Higher Education System of Assessment]. Afterwards, the institutional self-assessment and its theoretical models were presented, pointing out the CPA and the relationship between management and institutional assessment. Finally the study analyses was described, which allowed to conclude that the composition of CPA is carried out, mostly by the HEIs management indication / invitation, strengthening the managerial character over the democratic and emancipatory character.

Keywords: Institutional Assessment; Management, Committee for Assessment; Higher Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Dimensões da avaliação institucional distribuída em eixos avaliativos | 48 |
| Quadro 2 – Instituições Privadas do Sul Catarinense Associadas à AMPESC..... | 67 |
| Quadro 3 – Categorias expressas nos regimentos das CPAs..... | 71 |
| Quadro 4 – Categorias expressas nas entrevistas relativas as CPAs | 77 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Atuação das comissões, conforme regimento das CPAs considerado por IES | 72 |
| Tabela 2 – Competências das CPAs, conforme regimento das CPAs considerado por IES | 74 |
| Tabela 3 – Finalidades da CPA, de acordo com as entrevistas | 79 |
| Tabela 4 – Processos de avaliação da CPA, de acordo com as entrevistas..... | 81 |
| Tabela 5 – Aspectos destacados na autoavaliação, de acordo com as entrevistas..... | 84 |
| Tabela 6 – Aspectos prioritários na autoavaliação, de acordo com as entrevistas..... | 86 |
| Tabela 7 – Ação da CPA a partir dos resultados, de acordo com as entrevistas..... | 88 |
| Tabela 8 – Tomada de decisão pela gestão da IES, de acordo com as entrevistas..... | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE - Avaliações das Condições de Ensino
ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação
AMPESC – Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina
AVALIES - Avaliação das Instituições de Ensino Superior
BASIS – Banco de Avaliadores do SINAES
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC – Conceito de Curso
CEA – Comissão Especial de Avaliação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CI – Conceito Institucional
CNAS – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
DAES – Diretoria de Avaliação da Educação Superior
ENADE – Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Curso
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESUCRI – Escola Superior de Criciúma
FUCAP – Faculdade de Capivari de Baixo
GERES – Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IDD – Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal
IGC – Índice Geral de Curso
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PAIUBI – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PI – Procurador Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SATC – Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
URJ – Universidade do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 23 |
| 1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EVOLUÇÃO, LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO..... | 27 |
| 1.1 AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... | 28 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO PERÍODO DE 1980 A 2003..... | 31 |
| 1.2.1 A avaliação nos anos 1980..... | 31 |
| 1.2.2 Programa de avaliação das universidades brasileiras - PAIUB | 33 |
| 1.2.3 O provão..... | 35 |
| 1.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ORIENTAÇÕES DA LDB/1996..... | 37 |
| 1.4 SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 40 |
| 1.4.1 Avaliação do desempenho dos estudantes | 43 |
| 1.4.2 Avaliação dos cursos de graduação | 46 |
| 1.4.3 Avaliação das instituições de educação superior | 47 |
| 2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL..... | 51 |
| 2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MODELOS TEÓRICOS..... | 51 |
| 2.2 A CPA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA IES..... | 56 |
| 2.3 AVALIAÇÃO E GESTÃO INSTITUCIONAL | 62 |
| 3 A AUTOAVALIAÇÃO DAS FACULDADES PRIVADAS DO SUL CATARINENSE | 65 |
| 3.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... | 65 |
| 3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 66 |
| 3.3 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 71 |
| 3.3.1 A autoavaliação institucional no regimento das CPAs..... | 71 |
| 3.3.2 A autoavaliação institucional na visão dos integrantes da CPA | 76 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS..... | 96 |
| ANEXO..... | 109 |
| APÊNDICES..... | 113 |

INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, em vigor desde 2004, é balizado por três modalidades de avaliação: a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) – composta por uma avaliação externa, realizada por avaliadores designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outra interna (autoavaliação), coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), tema desta pesquisa.

O interesse em estudar a avaliação institucional vem da experiência pessoal e profissional enquanto Procuradora Institucional (PI) da Faculdade SATC¹, instituição privada, localizada no sul Catarinense. O contato inicial com a avaliação institucional aconteceu no final de 2004, ano em que foi instituído o SINAES, quando fui convidada a fazer parte da equipe gestora dessa mesma Instituição de Ensino Superior (IES). Desde então, atuando como PI e participando da CPA, tenho acompanhado os processos avaliativos (internos e externos) da Instituição. Deste modo, a partir da implantação do SINAES, minha formação complementar tem sido voltada para o processo de avaliação institucional proposto por esse sistema.

Entre 2013 e 2014 participei de eventos direcionados às CPAs, como o Seminário Regional, promovido pelo INEP, a Oficina: CPA - A integração do processo de avaliação e supervisão da educação superior, promovido pela AMPESC (Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina), e o III Encontro Nacional de CPAs, promovido pela Humus Consultoria Educacional. Tais eventos me despertaram interesse em conhecer melhor a realidade das CPAs das instituições isoladas do sul catarinense, especialmente pela problemática que envolve as instituições pequenas de fazer da avaliação institucional um movimento contínuo de autoconhecimento, que forneça dados para o processo de tomada de decisão institucional, visando a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Decidi a partir daí, transformar esse interesse em objeto de estudo, aproveitando da oportunidade do mestrado em educação de desenvolver uma pesquisa nesse sentido. Assim, como procedimento para melhor

¹ Instituída originalmente como Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC), passou a ser denominada Associação Beneficente da Indústria Carbonífera de Santa Catarina, mantendo a marca SATC.

definição do objeto, em maio de 2014 foram realizadas buscas no Banco de Teses da CAPES², e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “Comissão Própria de Avaliação”. Destas buscas foram selecionadas quatro obras com contribuições significativas para essa pesquisa e que foram utilizadas como meus antecedentes: Augusto (2007), Retz (2007), Caribé (2011) e Cunha (2011).

Augusto (2007) analisou se os trabalhos coordenados pela CPA das IES da cidade de Campinas/SP proporcionam informações válidas para o autoconhecimento institucional, tendo como critério os mesmos propósitos do SINAES. Por meio de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dessas comissões, a pesquisadora concluiu que, em todas as IES pesquisadas, os coordenadores das CPAs foram nomeados pela direção da IES, onde ocupavam cargos de confiança. Para atender ao SINAES, as instituições que já tinham como prática a autoavaliação institucional sentiram a necessidade de aperfeiçoar seus mecanismos avaliativos e as instituições que não realizavam a autoavaliação precisaram se adaptar para cumprir a legislação. Os resultados da pesquisa mostraram que as IES constantemente aperfeiçoavam seus instrumentos avaliativos buscando se autoconhecer, porém, de acordo com a pesquisadora “nenhuma ênfase foi dada às ações tomadas pela IES ao conhecer os resultados da autoavaliação” (AUGUSTO, 2007, p. 94).

Retz (2007), por sua vez, investigou o processo de autoavaliação institucional de cinco IES, onde, por meio de entrevistas semiestruturadas com membros das CPAs analisou três categorias: a participação, a reflexão crítica e o movimento de cada CPA. Seu estudo apontou as dificuldades das CPAs em criar uma cultura avaliativa nas IES, e por problemas relacionados à organização e envolvimento dos participantes, nenhuma das IES pesquisadas realizava reflexão sobre os dados obtidos pela avaliação, e consequentemente o “movimento” foi prejudicado, pois de acordo com a pesquisadora “a participação deve levar a agir, deve sugerir mudanças, impulsionar a categoria movimento, passando pela reflexão crítica” (RETZ, 2007, p. 95).

A pesquisa de Caribé (2011) descreve o diagnóstico da implantação da CPA em 14 faculdades privadas de Salvador/BA, na visão dos coordenadores dessas comissões. Por meio de análise de documentos e entrevistas com os coordenadores das CPAs, a pesquisadora concluiu que mais da metade das instituições pesquisadas possuíam o processo de autoavaliação implantado de forma insuficiente ou não implantado.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Cunha (2011), entretanto, relata em sua tese o estudo de caso realizado na Universidade de Pernambuco, sobre a relação entre a avaliação institucional e os processos de mudança na IES. Por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e com membros da CPA, análise de documentos e levantamentos de informações contextuais por meio de conversas informais, a autora concluiu que “os aspectos que indicam mudanças envolvem não apenas o conhecimento ou autoconhecimento institucional, mas a constituição de novas práticas ancoradas em valores e crenças” (CUNHA, 2011, p. 244).

Após essas buscas, ficou evidente que no Estado de Santa Catarina existem poucos estudos sobre este tema³, principalmente no que se refere às faculdades isoladas do sul catarinense.

Esses estudos contribuíram para a apropriação do que se tem pesquisado sobre o tema “Comissão Própria de Avaliação”, levando ao seguinte questionamento: Qual a relação entre o processo de Autoavaliação Institucional e a tomada de decisão pela gestão da IES, na visão dos Integrantes da CPA das faculdades isoladas do sul catarinense?

Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo geral: compreender a relação entre os processos de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão das faculdades isoladas do sul catarinense, na visão dos integrantes da CPA. Constituem objetivos específicos deste estudo: a) identificar no regimento da CPA a atuação e as competências das comissões das IES pesquisadas; b) identificar a visão dos integrantes da CPA sobre o processo de autoavaliação da IES; c) identificar e analisar as ações que decorrem da relação entre o processo de autoavaliação e a tomada de decisão pela gestão, expressas nos regimentos das CPAs e na visão de seus integrantes.

Quanto aos objetivos a metodologia da pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de estudo de caso qualitativo exploratório, de caráter descritivo-compreensivo, que se compõe da análise de documentos relativos à CPA e entrevistas semiestruturadas com representantes de todos os segmentos das comissões próprias de avaliação das faculdades isoladas do sul catarinense.

A dissertação⁴ está organizada da seguinte forma: além dessa introdução, no capítulo 1 é apresentada a evolução da educação superior no Brasil, destacando o histórico dos programas de avaliação

³ No decorrer do trabalho foi identificado o estudo intitulado “A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC”. (MABA, 2010).

⁴ Financiamento PROPEX/PPGE/UNESC

institucional, com ênfase ao PAIUB, ao Provão e ao SINAES. No capítulo 2 é abordada a autoavaliação institucional e seus modelos teóricos, destacando a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a relação entre gestão e avaliação institucional.

O capítulo 3, por sua vez, apresenta a autoavaliação das faculdades isoladas do sul catarinense, descrevendo o percurso metodológico do processo investigativo (coleta, análise de dados e resultados), que se consistiu na análise documental dos Regimentos das CPAs e nas entrevistas semiestruturadas com representantes de cada segmento das comissões pesquisadas. E por fim, as considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EVOLUÇÃO, LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO

Neste capítulo tratamos do processo evolutivo do sistema de educação superior brasileiro, dando especial atenção à legislação, articulada ao processo de avaliação relativo a este nível de educação.

Tendo em vista que o tema principal deste estudo é a avaliação, considerando importante tecer considerações iniciais deste processo.

O termo “avaliar” provém do latim *valeo*, e significa “ser forte”, “valer”. Portanto, o termo avaliação pode ser definido como “meio pelo qual se estima ou se aprecia o nível de estágio de desenvolvimento de algo” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 111), ou seja, avaliar é emitir um julgamento de valor.

Nesse sentido, como seres humanos, a todo momento somos avaliadores ou avaliados, isto é, a avaliação faz parte do nosso cotidiano, espontaneamente ou de forma formal. Do ponto de vista espontâneo ou informal, a avaliação, de acordo com Belloni, Magalhães e Souza (2007, p. 14), “faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver, evitando riscos e buscando prazer e realizações”. Esse tipo de avaliação de certa maneira tende a suprir as necessidades individuais; entretanto, em outros setores mais organizados da atividade humana, em especial no cenário educacional, necessitamos de avaliações sistemáticas, que utilizem critérios avaliativos mais objetivos, isto é, de caráter formal. Esse tipo de avaliação exige que os objetivos e os critérios estejam bem definidos, de acordo com o contexto em que se realiza (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007; DEMO, 1999).

Partindo desse pressuposto, a avaliação, assim como a Educação, deve ser sempre plurirreferencial, conforme Dias Sobrinho (2008a), pois seus aspectos não podem ser compreendidos isoladamente. Para o autor, a “avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos” (p. 193). Nesse sentido, vale destacar a posição de Leite (2005, p. 15): “avaliar não é um ato neutro e universal”, pois envolve a subjetividade, os valores e as concepções de mundo de quem está avaliando.

1.1 AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior brasileiro tem suas raízes no período colonial, quando o Colégio dos Jesuítas, na Bahia, ofertava ao clero e à nobreza os cursos superiores de Filosofia e de Teologia, regidos pelo estatuto da Universidade de Coimbra, pois nas colônias portuguesas não era permitido o desenvolvimento do ensino superior. De acordo com Cunha (2000),

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. (CUNHA, 2000, p. 152)

Assim, o ensino superior brasileiro foi realizado pelos padres Jesuítas até 1759, quando estes foram expulsos das colônias portuguesas. Desde então, novas formas de ensino e de currículos surgiram.

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, surgem, segundo Cunha (2007), escolas superiores brasileiras: a Academia de Marinha, no Rio de Janeiro, que ofertava cursos de engenharia, e o Hospital Real da Bahia, que proporcionava o curso de Medicina (cirurgia e anatomia). Cabe ressaltar também, que em 1827, foram criados primeiros os cursos de Direito, em São Paulo e Olinda.

A expansão do ensino superior brasileiro, no período colonial, foi vagarosa. De acordo com Rossato (2005), entre os anos de 1891 e 1919 houve a criação de 27 escolas superiores, “embriões de futuras universidades”. Nessa época criaram-se instituições como a Faculdade de Direito de Goiás (1898), cursos superiores em Manaus (1909) - cuja Faculdade de Direito integra atualmente a Universidade Federal do Amazonas -, a Universidade de São Paulo (1911-1917) e a Universidade do Paraná (1912-1915). Nesse período, ocorreram duas reformas que influenciaram diretamente na expansão do ensino superior brasileiro: a Reforma Rivadávia (1911-1915), que “desoficializou” o ensino no Brasil, retirando do governo central o monopólio de criação das IES, permitindo o surgimento de novas Universidades (CUNHA, 2007); e a Reforma

Carlos Maximiliano, que foi decretada em 1915 e reoficializou o ensino no Brasil, revogando a Reforma Rivadávia. Em atendimento a esse Decreto, a Universidade do Paraná foi extinta.

Concretizando a Reforma por meio do Decreto nº 14.343, de Carlos Maximiliano, 07 de setembro de 1920, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que agregou três faculdades federais isoladas: Escola Politécnica, Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina. Muitos autores consideram a URJ como a primeira instituição de ensino superior brasileira pelo fato de esta ser a primeira IES a manter de modo duradouro a condição de Universidade (BRASIL, 1920).

No início dos anos 1930, foi decretada a Reforma Francisco Campos, considerada a primeira reforma universitária, surgindo aí o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído pelo Decreto nº 19.850, de 11/04/1931 (BRASIL, 1931a), o Estatuto das Universidades Brasileiras, regulamentado pelo Decreto nº 19.851, de 11/04/1931 (BRASIL, 1931b) e a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, disposta no Decreto nº 19.852, de 11/04/1931 (BRASIL, 1931c). Com essa reforma, as instituições isoladas, embora fossem maioria, perderam *status* no cenário universitário. Assim, no argumento de Cunha (2002, p. 42),

A instituição idealizada para o ensino superior brasileiro tem sido, pelo menos desde o Estatuto de 1931 (Decreto n. 19.851), a universidade, por mais que ela tenha sido entendida como mera aglomeração de escolas, faculdades ou institutos. As faculdades isoladas, embora majoritárias, foram postas em segundo plano, uma espécie de instituição de segunda classe, destinada a desaparecer um dia, quando o espaço do ensino superior fosse plenamente ocupado pela instituição que lhe seria própria – a universidade.

De acordo com Sampaio (2000), a consolidação do ensino superior privado se deu a partir de 1933, chegando a 43,7% de matrículas e a 64,4% das IES do território nacional. A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934, sendo a primeira universidade em consonância com os novos moldes, seguida da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935. Em 1937 foi instituída a Universidade do Brasil (UB), composta por 15 instituições isoladas.

Para Figueiredo (2005, p. 03), “o “populismo” (com a “federalização”) foi responsável pela ampliação do ensino superior gratuito e pela criação das universidades federais que hoje existem no país. Inclusive no segmento militar, com a criação do ITA, em 1947”. Também na década de 40, com o apoio do governo federal, surgem as primeiras universidades particulares no Brasil: PUC-Rio (1946), PUC-SP (1946) e PUC-RS (1948).

Com a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases, instituída pela Lei nº 4.024, de 1961, as universidades passaram a ter autonomia para criar seus novos cursos, bem como a obrigatoriedade de pesquisa, que passou a vigorar somente para as universidades e facilitou a criação de instituições isoladas, estimulando o crescimento de IES privadas em detrimento da investigação científica (BRASIL, 1961).

Na década de 1960, a educação superior, que “desde a Idade Média” era exclusiva para a formação das elites, passou a formar para o trabalho e, ao lado das universidades, surgiram outros tipos de instituições “especificamente formadas para a formação profissional, mantendo graus diversos de articulação com as universidades” (SANTOS, 1999, p. 196).

Somente em 1963 foram fixadas normas de autorização e de reconhecimento das IES, ou seja, as instituições de ensino superior passaram a ter requisitos mínimos de funcionamento, como capacidade financeira, corpo docente, comprovação da necessidade do curso, entre outros, favorecendo a abertura de novas instituições privadas. De acordo com Santos (1999), na década de 1960 a universidade passou a ter como finalidade o ensino, a pesquisa e a prestação de serviço.

Na Reforma Universitária de 1968, foi determinado que o ensino fosse indissociado da pesquisa e implantou-se o vestibular unificado (BRASIL, 1968). Uma das consequências dessa Reforma foi a propagação de cursos nas áreas humanas e sociais, visto que esses demandavam pouco investimento em laboratórios. De acordo com Rossato (2005, p. 105), “das atuais instituições de ensino superior, a grande maioria foi criada após 1965; a partir dessa data, proliferaram faculdades, institutos, escolas isoladas, federações e universidades visando atender aos interesses da modernização”.

Nos anos 1960 e 1970, a expansão do ensino superior privado aconteceu, sobretudo, pela criação de IES de pequeno porte, localizadas, principalmente, nas regiões sudeste e sul, sob influência da expansão demográfica. O perfil dos alunos das IES privadas, ao longo dos anos 1970, era de “jovens recém-egressos do curso secundário e pessoas mais velhas, já empregadas, que não tinham oportunidade de estudar e que

viam no ensino superior uma possibilidade de melhoria no mercado ocupacional” (SAMPAIO, 2000, p. 63).

Boas (2004) aponta que, entre 1960 e 1967, foram criadas 257 novas IES, sendo a maioria privada. Em 1970, o percentual de alunos matriculados em IES privadas chegou a 50,5%, ou seja, o número de matrículas no ensino superior privado ultrapassou o do ensino público. De acordo com Queiroz *et al* (2013, p. 356), “o número de estabelecimentos de ensino superior privado saltou de 463 para 682 na década de 70, chegando a representar 77,3% do total no país em 1980”.

Esse crescimento no número de instituições e matrículas, se acentuou principalmente na década de 1990, contudo, no início dos anos 1980 o Ministério da Educação (MEC) iniciou a avaliação da educação superior brasileira.

1.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO PERÍODO DE 1980 A 2003

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação tem buscado construir mecanismos para a construção do sistema nacional de avaliação da educação superior. Várias propostas e experiências de avaliação foram implantadas no Brasil no período de 1980 a 2003, destacando-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993) e o Provão (1996).

1.2.1 A avaliação nos anos 1980

Na década de 1980 uma crise econômica que se abateu sobre o país e trouxe como consequência uma redução significativa de recursos destinados às instituições de ensino superior, consideradas como custo para o Estado, que não podendo mais ser o provedor direto de bens e serviços, entregou para a iniciativa privada, assumindo, desde então, a condição de avaliador. De acordo com Catani e Oliveira (2000, p. 63-64), “o governo vem advogando e empreendendo ações que tornam o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, segundo a lógica de mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado”.

Volpato (2011, 678), complementa

A partir das dificuldades de investimentos, por parte do Estado, para as universidades, estas, para poder continuar atendendo às expectativas de uma sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança, tiveram de ampliar suas relações com o mundo empresarial, no sentido de prestação de serviços e possibilidades de estágio para seus alunos.

Com o objetivo de analisar essa crise e os impactos da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), em 1983 o MEC criou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com o objetivo de

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 considerava tanto a produção e a disseminação do conhecimento, como a gestão da IES, pois nesse período a avaliação era utilizada como forma de prestação de contas à sociedade, referente aos investimentos públicos no ensino superior (BRASIL, 2009).

Dirigentes, docentes e estudantes responderam aos questionários propostos pelo Programa, cuja “análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade” (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 438). De acordo com Pilatti (1990, p. 7), os dados obtidos não passaram de “versões preliminares” e, “mesmo não tendo atingido plenamente os objetivos previstos, o PARU influenciou direta ou indiretamente as questões de avaliação, por força das amplas discussões que provocara e da diversidade de instituições envolvidas”.

Por ser coordenado pela CAPES, o PARU adquiriu forma de projeto de pesquisa. Para Almeida Junior (2004, p. 85), “nele não aparecem, no entanto, indicações técnicas e legais para avaliação das instituições”. Nesse contexto, o Programa teve curta duração, sendo

extinto em 1984, ano seguinte a sua implementação, devido a disputas internas dentro do ministério da educação, ao qual competia coordenar a avaliação (CUNHA, 2002).

Apesar de sua curta trajetória, para Barreyro e Rothen (2008, p. 135), “o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA), inaugurando a concepção de avaliação formativa e emancipatória”. Ainda para os autores, outro importante legado deixado por esse programa foi a preocupação para com a gestão institucional.

Em 1985 o MEC apresentou uma nova proposta de avaliação da educação superior por meio de um Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), que teve como objetivo controlar a qualidade das instituições, o que implicava a distribuição de recursos públicos destinadas às IES públicas ou privadas (BRASIL, 2009). De acordo com Cunha (2002), essa proposta recebeu muitas críticas, porém permaneceu como orientações gerais para o ensino superior.

1.2.2 Programa de avaliação das universidades brasileiras - PAIUB

Durante as décadas de 1980 e 1990, o Brasil passou por um período de transição entre o fim do regime de ditadura civil-militar e a retomada dos princípios e das práticas democráticas. “Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é encarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União, e o patrimônio público – de carros velhos a residências ministeriais – é posto à venda. A privatização emerge como palavra de ordem” (VIEIRA, 2000, p. 90). De acordo com Volpato (2011, p. 687), “os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado, pois, segundo sua ótica, com a pulverização de faculdades, haveria mais dificuldade para os alunos se mobilizarem”. Dados do INEP apontam que, no ano de 1990, o Brasil tinha 62,4% dos estudantes de ensino superior matriculados em instituições privadas, e estas representavam 75,5% do total de IES (BRASIL, 1990).

No início dos anos 1990, com o discurso de modernização e da inserção no Brasil na economia globalizada, coube às IES formar recursos humanos para suprir essa demanda. Diante disso, o Ministério da Educação detectou que, desde a década de 1960, o ensino superior brasileiro vinha apresentando problemas, principalmente em decorrência da rápida expansão e da pouca preocupação com a qualidade (QUEIROZ *et al*, 2013). Conforme dados do MEC, nesse período o número de

matrículas em cursos de graduação saltou de 93.202 (1960) para 1.540.080 (1990).

Para estudar esse problema, foi criado em 1993 o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), desenvolvido e coordenado por uma Comissão Nacional de Avaliação. Esse Programa proporcionava grande autonomia às IES, que, aderindo voluntariamente ao Programa, criavam e apresentavam ao MEC seus próprios modelos de autoavaliação, pois “o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, estendia-se a toda a instituição e se completava com a avaliação externa” (BRASIL, 2009, p. 27).

De acordo com o documento base do PAIUB, a avaliação “é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e a pertinência das atividades desenvolvidas” (BRASIL, 1993, p. 5), por isso a IES deve considerar “os aspectos indissociáveis de suas múltiplas atividades-fim e das atividades-meio, necessárias à sua realização” (PALHARINI, 2001, p.16). Nas palavras de Dias Sobrinho (1998, p. 139),:

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.

Nesse sentido, o PAIUB foi o primeiro programa proposto e fomentado pelo MEC com “princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa” (LEITE, 2005, p. 51), constituído por uma avaliação interna (autoavaliação) e outra externa, realizada por especialistas da área, além da reavaliação, na qual a IES poderia discutir os resultados das avaliações anteriores e estabelecer propostas de melhoria. O Programa considerava que “a avaliação, a favor da melhoria da instituição como um todo, contribui para a sua transformação” (ZAINKO; COELHO, 2007, p. 113).

Mesmo sendo um programa de livre adesão, o PAIUB obteve grande adesão por parte das IES, que passavam a receber recursos financeiros para executar seus programas de avaliação institucional

próprios, o que leva a concluir que a origem da proposta de uma Comissão Própria de Avaliação para cada IES, deu-se nesse Programa, o qual previa que cada IES contasse com uma Comissão Central interna, que coordenaria o processo de autoavaliação. De acordo com os estudos de Palharini (2001, p. 24), essas comissões eram compostas por pessoas “apaixonadas pela ideia de uma avaliação conduzida autonomamente, [...] defensoras da instituição, crentes no potencial do programa”.

Em novembro de 1995, foi sancionada a Lei nº 9131, a qual estabeleceu que os estudantes concluintes de cursos de graduação deveriam realizar exames escritos, aplicados anualmente em todo o país: o Exame Nacional de Cursos (ENC) (BRASIL, 1995). De acordo com Tenório e Andrade (2009, p. 41), “enquanto no PAIUB, a avaliação tinha uma perspectiva de totalidade e prestação de contas à sociedade, o ENC estava centrado nos resultados, produtividade, eficiência, controle e desempenho dos estudantes”. Mesmo não sendo desativado oficialmente, o PAIUB teve seus recursos cortados em 1996, mas seu modelo avaliativo continuou a ser desenvolvido voluntariamente por IES que utilizaram metodologias e recursos financeiros próprios para sua execução.

1.2.3 O provão

O Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “Provão”, foi um mecanismo de avaliação que utilizava o desempenho dos alunos para medir a eficácia das IES. “Baseado na lógica de que a qualidade do curso é igual à qualidade de seus alunos” (BRASIL, 2009, p. 28), o Provão era obrigatório para que os concluintes recebessem seus diplomas e constituía-se de conteúdos mínimos e específicos de cada curso que, conforme o desempenho dos alunos no Provão, recebiam conceitos numa escala de A a D, sendo A (Excelente), B (Bom), C (Satisfatório) e os conceitos D e E, considerados insatisfatórios.

O ENC era composto pelos seguintes instrumentos: questionário-pesquisa, prova e questionário de impressões sobre a prova. O questionário-pesquisa era respondido pelos alunos inscritos, antes da realização da prova, com o objetivo de reunir informações referentes ao curso e às informações socioculturais dos alunos. Já a prova, principal instrumento avaliativo desse Exame, que levou o ENC a ser popularmente chamado de “Provão”, era aplicada para testar os conhecimentos adquiridos durante o curso e, durante sua aplicação, os alunos respondiam ao questionário de impressões sobre a prova, visando ao aprimoramento desse instrumento.

Dados do INEP apontam que, em sua primeira aplicação, em 1996, foram avaliados alunos de 616 cursos das áreas de Administração, de Direito e de Engenharia. Progressivamente o provão foi incluindo novos cursos e, em 2003, contou com a participação de 5.890 cursos de 26 áreas, ou seja, o número de cursos avaliados cresceu 855,03%, porém em 2003 foram avaliados somente 66,34% dos cursos existentes (BRASIL, 2009).

Para Dias Sobrinho (2010, p. 206), o Provão “teve o mérito de colocar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira”, porém o autor aponta que a principal fragilidade desse Exame era a aplicação de um instrumento “num único momento e se limitava a estabelecer a qualidade dos cursos tomando como matéria os desempenhos estudantis em uma prova”. As limitações desse Exame também foram detectadas pelo próprio INEP/MEC, segundo o qual,

o ENC distancia-se dos processos verdadeiramente avaliativos uma vez que a sua proposta, pelas limitações que lhe são próprias, não pode ser considerada como um processo sistemático de identificação do mérito e do valor dos cursos de graduação – questão fundamental à apreciação da qualidade acadêmica de um curso ou instituição (BRASIL, 2009, p. 72).

Concomitante ao Provão, o MEC realizava o Censo da educação superior e as Avaliações das Condições de Ensino (ACE), que consistiam em avaliações *in loco*, focadas na organização didático-pedagógica, no corpo docente e nas instalações físicas das IES e/ou dos cursos, objetivando o credenciamento ou o recredenciamento das instituições, bem como a autorização ou o reconhecimento de cursos.

Dentre as críticas ao Provão, destaca-se o fato de ele ser centrado em uma avaliação única, que considerava apenas a dimensão de ensino, que por meio do desempenho do aluno conceituava os cursos e as IES. Nas palavras de Volpato (2011, p. 691),

ao implementarem o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, como principal instrumento avaliativo por parte do Estado, as políticas públicas optaram por uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

Para Dias Sobrinho (2002a, p. 12), o Provão

trata-se de um exame que compara em nível nacional os estudantes de uma carreira, examina no sistema os desempenhos em competências e habilidades relativamente a critérios e a partir disso, classifica os cursos, posicionando-os numa escala de cinco grupos e oferecendo informação pública dos resultados que acabam constituindo o *ranking* nacional.

Quanto à sua forma de apresentação dos resultados, o Provão também era fortemente criticado, pois dava origem ao *Ranking* Nacional das Instituições de Ensino Superior, que era divulgado na mídia, e suas notas eram interpretadas como indicativo de qualidade do curso. Segundo Barreyro e Rothen (2006, p. 959), essa forma de divulgação fez do Provão “um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de rankings que estimulavam a concorrência entre as IES”. Neste sentido, Dias Sobrinho diz que

[...] uma boa situação no ranking produz uma imagem favorável no mercado, aumenta a atratividade e os benefícios econômicos. Como o Provão não se preocupou em avaliar a complexidade do fenômeno educativo, nem mesmo a complexidade da aprendizagem, para as IES privadas tornou-se cômodo e conveniente moldar um currículo e um estilo de ensino que produzissem melhores resultados estudantis no exame nacional (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207).

O Provão surgiu no movimento da LDB/96, que, após tramitar oito anos no Congresso Nacional, foi assinada e implantou processos de avaliação e de regulação das IES e de seus cursos de graduação – a exemplo da educação básica –, além de favorecer a descentralização e a flexibilização, facilitando a expansão do ensino superior privado.

1.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ORIENTAÇÕES DA LDB/1996

A LDB transformou a estrutura educacional brasileira, enfatizando os processos avaliativos em busca da qualidade de ensino. Dentre as

políticas educacionais propostas, a avaliação do ensino ganha destaque. Em seu art. 9º, §VI, a LDB/96 afirma a responsabilidade da União em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2010).

O acesso ao ensino superior, que sempre foi realizado por meio do vestibular, com a LDB ficou mais flexível, pois a Lei diz que, para ingressar em uma IES, é necessário que o candidato tenha concluído o ensino médio e se classificado em processo seletivo, o que facilita o acesso principalmente nas IES privadas, que puderam diminuir os custos, reconfigurando sua forma de ingresso. Como reflexo, percebe-se que o ensino superior cresceu de forma considerável entre os anos de 1996 a 2004. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2010; 2004e), o número de IES aumentou em 118,33%, o equivalente ao número de matrículas, que teve uma crescente de 122,83%, ao mesmo tempo que o número de cursos de graduação foi ampliado em 180,61%.

A LDB/96 consolidou a identidade da educação superior brasileira, concretizando as tipologias e os aspectos necessários para a sua constituição. Em seu art. 19, estabeleceu que as instituições de ensino devem possuir uma identidade administrativa pública ou privada (BRASIL, 2010).

De acordo com legislação e com a obra de Frauches e Fagundes (2007), apresentam-se como instituições públicas aquelas mantidas pelo Poder Público municipal, estadual ou federal; já as instituições particulares, por sua vez, são aquelas mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser segmentadas em privadas com ou sem fins lucrativos.

As instituições privadas, independentemente de possuírem fins lucrativos ou não, são categorizadas em particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas, de acordo com o art. 20 da LDB (BRASIL, 2010). As instituições confessionais são aquelas que atendem a uma orientação confessional e ideológica específica, como é o caso das PUCs.

As IES consideradas “privadas de sentido estrito” (BRASIL, 2010), são as que “possuem vocação social especificamente relacionada aos fins lucrativos, atendendo a demanda de mercado e buscando diferenciais competitivos para competir em um mercado altamente complexo” (FRANCISCO, 2012, p. 57).

As instituições comunitárias possuem características do modelo público que, em conformidade com a Lei nº 12.881/2013, que

regulamenta essa categoria de instituição, podem receber recursos públicos para suas atividades por meio de Termos de Parceria com os governos federal, estadual e municipal, mediante a gratuidade de ensino. Sua mantenedora deve ser constituída de representantes da comunidade e, além da preocupação com suas atividades acadêmicas, deve preocupar-se com o crescimento socioeconômico da região onde está localizada. Toda instituição comunitária caracteriza-se também por não possuir fins lucrativos (BRASIL, 2013).

Já as instituições filantrópicas prestam serviços sociais e educacionais à população e, em troca, recebem isenção fiscal. Para uma instituição ser considerada filantrópica, deve receber o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CNAS).

Para Dourado (2002), o principal motivo que proporcionou o grande crescimento no número de IES privadas durante os anos de 1995 e 2002 (pós LDB) foram os incentivos que essas organizações receberam enquanto as IES públicas enfrentaram medidas econômicas e falta de recursos. Reafirmando essa posição, Cunha (2004a) assim se refere:

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, 2004a, p. 807-808)

Esse foi um período marcado pelas políticas governamentais que incentivaram o crescimento do setor privado, independentemente de sua organização acadêmica. De acordo com a legislação vigente, as IES podem ser classificadas como universidades, centros federais de educação tecnológica, centros universitários, faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores. Muriel (2006) apresenta a diferença entre as instituições universitárias e as “isoladas”. Conforme essa autora (2006, p. 42), “as instituições chamadas universitárias são as universidades, os centros federais de educação tecnológica e os centros universitários”; já “as instituições chamadas

‘isoladas’ são as faculdades integradas, as faculdades de tecnologia, as faculdades, os institutos e as escolas superiores” (MURIEL, 2006, p. 43).

Inicialmente todas as IES são credenciadas como faculdade. As que estiverem funcionando regularmente com padrões de qualidade satisfatório podem solicitar o credenciamento como universidade ou centro universitário. No que se refere aos processos de avaliação e regulação, as instituições universitárias se diferenciam das instituições isoladas, pelo fato de ter autonomia para criar cursos sem solicitar autorização ao Ministério da Educação, estando dispensadas do processo de autorização de curso⁵.

Dados do censo da educação superior, do ano 2013, mostram que, das 2.391 instituições de ensino superior brasileiras, 8,2% são universidades, 5,9% são centros universitários, 84,3% são faculdades e 1,7 são IFs ou CEFETs. Do total das IES, 87,4% são instituições privadas. Esses números são consequência das mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro, no período de 1990 até o início do século XXI, em que o conhecimento se tornou muito valorizado e, em consequência disso, houve um aumento da procura por cursos de graduação, elevando o número de matrículas e de instituições, principalmente da rede privada. Devido a essa expansão no ensino superior e à preocupação com a qualidade do ensino ofertado, em 2003, paralelamente ao Provão, o MEC designou uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) que, levando em consideração a análise das experiências avaliativas anteriores, incluindo o sistema vigente, propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

1.4 SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com o objetivo de sugerir mudanças no sistema de avaliação, o MEC criou, em agosto de 2003, uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), que propôs o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Esse sistema foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, que possui finalidades construtivas e formativas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino superior brasileiro, orientando sua expansão, a fim de aumentar permanentemente sua eficácia institucional e acadêmica,

⁵ De acordo com o Decreto nº 5.773/2006, mesmo tendo autonomia para criar seus cursos, as IES universitárias devem informar à secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento (BRASIL, 2006).

promovendo o “aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004a). Assim o SINAES se constitui como um processo permanente de avaliação, que

deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (BRASIL, 2009, p. 85).

O SINAES é o sistema atual de avaliação da educação superior brasileira, coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, o SINAES possui como princípios fundamentais:

- (a) a responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- (b) o reconhecimento da diversidade do sistema;
- (c) o respeito à identidade, à missão e a história das instituições;
- (d) a globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de indicadores, considerados em sua relação orgânica; e
- (e) a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto (BRASIL, 2004e)

Baseado nesses princípios, as IES devem elaborar de forma coletiva um projeto de avaliação institucional que reúna informações que contribuam para a tomada de decisão, tanto em âmbito administrativo quanto pedagógico, buscando a melhoria contínua da qualidade institucional. Por ser uma política de Estado, o SINAES “se fundamenta

em princípios e objetivos ligados diretamente aos interesses sociais da educação superior, cuja implementação deverá ser, portanto, ensejada por todas as instituições de ensino superior, sejam de caráter público ou privado” (ANDRIOLA, 2005, p. 58), respeitando sua identidade e peculiaridades, conforme complementa Dias Sobrinho (2010, p. 208). Sua lógica extrapola as propostas anteriores, pois vai além da política de controle e de regulação, preocupando-se com “os compromissos e responsabilidades sociais das instituições” e com a promoção dos “valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade”, articulando os aspectos como o quantitativo e qualitativo, e o formativo e o somativo (BRASIL, 2004a, p. 83), com caráter de regulação e de emancipação. Nas palavras de Dias Sobrinho (2002a, p. 15),

no cenário atual a concepção do papel de educação superior – como bem público com papel no processo de formação humano ou como agência prestadora de serviço e de prestação de mão-de-obra para o mercado de trabalho – faz com que a avaliação da educação superior apresente-se sob perspectivas distintas: avaliação como *controle* versus avaliação como produção de *sentido/emancipatória*.

O SINAES é constituído por três pilares: avaliação da instituição, do curso e dos estudantes. Essas avaliações propostas pelo SINAES são entendidas como processo permanente de melhoria da qualidade institucional. Ristoff e Giolo (2006, p. 205) contribuem, explicando o SINAES de forma metafórica:

O SINAES, tal qual concebido e em processo de execução tem, pois, três olhares: um olhar sobre a instituição, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o estudante. Estes olhares se completam. Metaforicamente, poderíamos dizer que olhar para a instituição seria como olhar para um edifício, olhar para o curso seria como olhar para o apartamento, e olhar para o estudante seria como olhar para o morador. O morador mora num apartamento, que é parte de um edifício, assim como um estudante faz parte de um curso, que pertence a uma instituição acadêmica.

O SINAES ganhou destaque também no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014 (BRASIL, 2014a), que apresenta como meta (13) “elevar a qualidade da educação superior” e, para isso, propõe como primeira estratégia o aperfeiçoamento do atual sistema, que avalia as dimensões institucionais e/ou de curso por meio de instrumentos avaliativos, onde são atribuídas notas numa escala que vai de 1 a 5, “sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável”, conforme artigo 32 da Portaria nº 2.051/2004 (BRASIL, 2004d).

1.4.1 Avaliação do desempenho dos estudantes

O desempenho dos estudantes é aferido pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes –, tendo como referência os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares de cada curso. Esse exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Suas avaliações são trienais, e as áreas e os eixos tecnológicos avaliados são separados em três anos, conforme explicitado na redação atual da Portaria nº 40/2007: Ano I: áreas da Saúde, Ciências Agrárias e afins; Ano II: áreas de Ciências Exatas, Licenciaturas e afins; Ano III: áreas de ciências sociais aplicadas, ciências humanas e afins.

De acordo com Brito e Limana (2005, p. 23), “o principal objetivo desse tipo de exame é aumentar o entendimento a respeito do estudante inserido no contexto educacional específico, buscando verificar se ocorrem mudanças que possam ser atribuídas à trajetória do estudante na IES (valor agregado). Deste modo, o ENADE é um exame realizado em larga escala com questões de formação geral e específicas, cujo objetivo é avaliar as competências e habilidades dos estudantes, conforme notifica Dias Sobrinho (2010, p. 212):

O ENADE, tal como concebido, consiste num instrumento de avaliação a diagnosticar, geralmente a cada três anos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os estudantes são capazes de demonstrar, em conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com conteúdos disciplinares.

Ainda segundo esse autor, as questões do ENADE apontam que a formação esperada deve ultrapassar as “habilidades e competências profissionais dos conteúdos disciplinares e incorporar as perspectivas críticas, integradoras e constitutivas da formação de cidadãos aptos a participarem criativamente do desenvolvimento da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 214). Nesse sentido, Ristoff e Limana (2007, p. 01) apresentam o ENADE como

um exame construído por especialistas das diversas áreas do conhecimento, tomando por base não o perfil do concluinte, mas o perfil do curso. Sua construção tem, pois, por base a trajetória do estudante, não apenas o momento da conclusão, um *continuum*, não um ponto de chegada. Como os perfis que serviram de base para a elaboração das provas envolvem competências e saberes no seu cruzamento com os conteúdos aos quais os estudantes devem ser expostos durante a sua trajetória acadêmica, o ENADE explora conteúdos de todo o espectro das diretrizes nacionais e não apenas conteúdos profissionalizantes.

De acordo com a proposta inicial do ENADE, eram habilitados ao exame os alunos Ingressantes e os Concluintes do curso avaliado. Era considerado ingressante o aluno que tivesse concluído entre 7% e 22% da carga horária mínima do curso avaliado. E o aluno concluinte era o aluno que tivesse concluído pelo menos 80% da carga horária mínima do curso, ou que tivesse condições de concluir o curso no ano de aplicação do exame.

São considerados concluintes os estudantes que já completaram 80% da carga horária mínima do curso ou que pretendem se formar até junho do ano seguinte à aplicação do Exame. O atual PNE em sua redação (BRASIL, 2014a, estratégia 13.6), altera a aplicação da prova para os ingressantes dos cursos de graduação pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, os estudantes ingressantes nos cursos de graduação avaliados no ENADE são inscritos, porém ficam dispensados da prova, sendo a nota do ENEM utilizada para cálculo do Indicador de Diferença Entre o Desempenho Esperado e o Observado (IDD).

O IDD é um dos resultados do ENADE que tem como objetivo apresentar a diferença entre o desempenho dos perfis avaliados. Conforme o MEC (BRASIL, 2006, p. 9), o objetivo do IDD é “trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas

demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes”.

De acordo com a Lei do SINAES, a responsabilidade pela inscrição do estudante no ENADE é da IES, podendo esta ser penalizada com a “cassação da autorização de funcionamento” (BRASIL, 2004a). Após o encerramento das inscrições, a IES deve divulgar a lista de alunos inscritos. Os estudantes inscritos que comparecem para realizar a prova do Exame ficam com situação irregular perante o MEC e, conseqüentemente, pelo fato de o ENADE ser um componente curricular obrigatório, enquanto o estudante não estiver com sua situação regularizada junto ao Ministério da Educação, não poderá colar grau.

Os estudantes concluintes, além de realizar a prova, deverão preencher um questionário socioeconômico, *online*, que conforme calendário abre 30 dias antes da prova e encerra à meia-noite do dia da aplicação do exame. Desde 2014 esse questionário passou a ser obrigatório, ou seja, mesmo que o estudante tenha realizado a prova, se ele não respondeu ao questionário, sua situação junto ao ENADE fica irregular.

O resultado do ENADE é divulgado no final do ano seguinte à sua aplicação, sendo que o desempenho individual é sigiloso e somente o próprio estudante pode acessá-lo *online*. Porém o Conceito ENADE do curso – bem como outros indicadores – é publicado pelo MEC, o que faz com que, dos três pilares avaliativos do SINAES (Instituição, curso e acadêmicos), o ENADE seja o mais evidente e a imprensa, e até mesmo os próprios acadêmicos, confundam o SINAES com o ENADE (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010, p. 215) contribui afirmando que a própria Lei do SINAES “acabou fornecendo um argumento para a elaboração de *rankings*, ao prever a escala de cinco níveis”. Esses critérios de posicionamento ficaram mais evidentes e aumentaram a comparação entre cursos e IES após a publicação da Portaria Normativa 40/2007, republicada em 2010, em que foram instituídos o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

O CPC é calculado com base nos resultados do ENADE, acrescido de dados do corpo docente verificados nas informações cadastradas no censo da educação superior e de dados referentes à infraestrutura e à organização didático-pedagógica verificados nas respostas dos questionários socioeconômicos respondidos pelos estudantes, que definem 70% do CPC. O IGC é uma média ponderada dos CPCs dos cursos de graduação e da média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES (quando houver).

Assim, logo que os resultados do ENADE e de seus derivados são publicados pelo INEP, a imprensa e mesmo as instituições de ensino divulgam os *rankings*, que acabam se tornando instrumentos de marketing no setor do ensino superior. Para Cardoso e Dias Sobrinho (2014, p. 272), o CPC e o IGC passaram a ser considerados praticamente a “própria avaliação da educação superior”.

1.4.2 Avaliação dos cursos de graduação

De acordo com a Lei do SINAES, as avaliações dos cursos de graduação devem ser realizadas *in loco*, por comissões avaliadoras designadas pelo INEP e constituídas por dois integrantes do Banco de Avaliadores (BASIS) com “formação correspondente ao curso avaliado, com referência nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia” (BRASIL, 2010, art. 17-H).

Essas comissões avaliadoras devem seguir procedimentos e instrumentos estabelecidos pelo INEP, com o objetivo de “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004a). O instrumento utilizado é único para os atos regulatórios de cursos de bacharelado ou tecnologia, nas modalidades “presencial” ou “a distância”. É um documento público e possui, para cada dimensão avaliada, os seus indicadores, os conceitos e seus respectivos critérios de análise. Ao final da visita, a comissão avaliadora emite um relatório final, cujo resultado é a média ponderada dos conceitos gerados em cada dimensão. A nota final é o Conceito de Curso (CC).

Em 2007, por meio da Portaria 40, o MEC definiu o Conceito Preliminar de Curso (CPC) como indicador de qualidade para o curso; assim, se um curso receber CPC 1 ou 2, deverá receber a visita *in loco*, porém se o CPC for 3, 4 ou 5, o curso poderá ser dispensado da visita.

O CPC é formado por um cálculo complexo que utiliza dados do ENADE, do IDD e de insumos compostos por informações prestadas pelos alunos ao responderem ao questionário do estudante (referente à infraestrutura e à organização didático-pedagógica), e dados do corpo docente, que representam 30% dessa nota e são coletados pelo Censo da Educação Superior, ou seja, os estudantes definem 70% do CPC.

Cardoso e Dias Sobrinho (2014) esclarecem que o CC é um “conceito definitivo”, enquanto o CPC é um indicador de qualidade que pode dispensar o curso da visita *in loco*, ou não.

1.4.3 Avaliação das instituições de educação superior

A avaliação institucional divide-se em duas modalidades: a Avaliação Externa e a Avaliação Interna (chamada de Autoavaliação). A Avaliação Externa é realizada por comissões designadas pelo INEP, que gera um Conceito Institucional (CI), enquanto a Autoavaliação é coordenada pela CPA – Comissão Própria de Avaliação –, que é o foco principal deste estudo. Conforme proclama o INEP, em ambos os casos, “o processo se orienta por uma visão multidimensional, que busca integrar sua natureza formativa e regulatória em perspectiva de globalidade” (BRASIL, 2015a, p. 32).

A Lei do SINAES, na condição de instrumento avaliativo voltado para a qualidade e a emancipação da IES, mudou a forma de agir das instituições, pois seu artigo 3º estabelece que essas avaliações têm de ser orientadas por dez dimensões, que devem se constituir na base da avaliação. Em 2014⁶ foi publicado um novo instrumento de avaliação que apresenta uma matriz organizada em cinco eixos avaliativos, nos quais as dez dimensões foram distribuídas de modo a “facilitar o diálogo entre atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação” (BRASIL, 2014b). A organização das dez dimensões, nos cinco eixos avaliativos, está disposta no quadro a seguir.

⁶ Disponibilizado pela Nota Técnica nº 14/2014 – CGACGIES/DES/INEP/MEC (BRASIL, 2014b). Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf

Quadro 1 – Dimensões da avaliação institucional distribuída em eixos avaliativos

| 10 Dimensões | | Eixos | | Dimensões |
|--------------|---|--------|--|---|
| 1 | Missão e PDI | Eixo 1 | Planejamento e Avaliação Institucional | Atende à Dimensão 8 e inclui o Relato Institucional |
| 2 | Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão | | | |
| 3 | Responsabilidade social da IES | | | |
| 4 | Comunicação com a sociedade | Eixo 2 | Desenvolvimento Institucional | Atende às Dimensões 1 e 3 |
| 5 | As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo | | | |
| 6 | Organização de gestão da IES | Eixo 3 | Políticas Acadêmicas | Atende às Dimensões 2, 4 e 9 |
| 7 | Infraestrutura física | | | |
| 8 | Planejamento de avaliação | Eixo 4 | Políticas de Gestão | Atende às Dimensões 5, 6 e 10 |
| 9 | Políticas de atendimento aos estudantes | | | |
| 10 | Sustentabilidade financeira | Eixo 5 | Infraestrutura | Atende à Dimensão 7 |

Fonte: INEP⁷

Na avaliação externa, a instituição recebe uma visita *in loco* de uma comissão de três avaliadores cadastrados no BASIS, que durante três dias conhecem sua infraestrutura, reúnem-se com o corpo dirigente, a CPA, os professores, os alunos e os técnico-administrativos; analisam documentos (como, por exemplo, Relatórios de Autoavaliação, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Regimento, entre outros), incluindo também o Relato Institucional,

⁷ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/seminarios/2015/o_sinaes_e_o_enade.pdf. (BRASIL, 2015b). Acesso em 11/06/2015.

que é outra inovação do instrumento de avaliação publicado em 2014. De acordo com o instrumento, o relato institucional

consiste em um documento que deve ser organizado da seguinte forma: relato avaliativo do PDI; síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos da IES e síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações. [...] Nesse relato, a instituição deve evidenciar a interação entre os resultados do conjunto das avaliações em seu planejamento institucional e suas atividades acadêmicas, de forma a demonstrar as melhorias da IES. (BRASIL, 2014c, p. 2)

A comissão de avaliação externa verifica se os dados que foram previamente postados no sistema e-MEC⁸ são verídicos e, ao final da visita, a comissão emite um relatório, baseado nas dez dimensões avaliadas e atribui uma nota, que é a média ponderada dos conceitos gerados em cada dimensão. Essa nota é o Conceito Institucional (CI).

A Portaria 40/2007 definiu como indicador de qualidade para a instituição o Índice Gral de Cursos (IGC), que é uma média ponderada dos CPCs dos cursos de graduação e da nota da Capes, para as instituições que ofertam cursos de mestrado e de doutorado. O IGC é divulgado anualmente, mesmo que a IES não passe por uma avaliação no ano.

Apesar de o CI ser o “conceito definitivo” (CARDOSO; DIAS SOBRINHO, 2014) da avaliação institucional, o que é fortemente divulgado na mídia é o IGC, e quanto a isso:

não parecem restar dúvidas de que os conceitos derivados do ENADE, em especial o IGC, tornaram-se importantes instrumentos de marketing no setor do ensino superior. A divulgação de rankings tem ocupado nobres espaços da imprensa em todo território nacional tão logo os resultados são publicados. (BITTENCOURT; CASARTELLI; RODRIGUES, 2009, p. 679)

8 Sistema *on line*, criado em 2007 para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação.

Porém, pelo seu distanciamento da instituição, esse “olhar externo” dos avaliadores é fundamental para a instituição que, baseada no relatório de avaliação externa, pode repensar suas práticas pedagógicas e institucionais.

Além dessa avaliação externa, o SINAES estabelece que as instituições de ensino superior devem se autoconhecer (autoavaliar) nos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento institucional e políticas acadêmicas, entre outros. Desse modo, o próximo capítulo discute a autoavaliação institucional, entendida como um processo contínuo de autoconhecimento no sentido de subsidiar a tomada de decisão visando a melhoria contínua da IES.

2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste capítulo, abordaremos a autoavaliação institucional e seus modelos teóricos, que como preconiza a legislação, é responsabilidade da comissão própria de avaliação de cada instituição de ensino superior.

Além disso, situamos a relação, que supomos deva haver, entre avaliação interna e a gestão institucional, como subsídio para tomada de decisões no âmbito da IES, visando qualificar os serviços educacionais que oferta.

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MODELOS TEÓRICOS

No contexto educacional, de acordo com Saul (2010), existem dois tipos de avaliação: a avaliação da aprendizagem – cujo objetivo é verificar o rendimento escolar do aluno – e a avaliação de currículo – que visa a avaliar o programa de ensino. Esta última, proposta pela autora, pode também ser aplicada na avaliação de cursos e até mesmo na avaliação institucional.

A avaliação institucional vai além dos processos de ensino aprendizagem, buscando compreender a realidade da instituição em suas diferentes dimensões, buscando “aproximar o máximo possível o que está dito nos documentos institucionais acerca do trabalho da IES e aquilo que realmente acontece cotidianamente, quando a IES está em funcionamento” (RIBEIRO, 2009, p. 75). Nas palavras de Dias Sobrinho (1995, p. 51), a avaliação institucional é

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.

Assim, a avaliação institucional, que começou a ganhar forças no ensino superior brasileiro, na década de 1980, tem como principal objetivo a melhoria contínua da qualidade dos serviços educacionais. Ampliando essa compreensão, Gatti (2006, p. 09-10) afirma que:

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.

Para a autora, a avaliação institucional busca identificar a realidade da instituição, considerando suas atividades acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão, bem como os aspectos de gestão e de inserção social, propondo-lhe as melhorias que se julgam necessárias.

Na visão emancipatória de Saul, a avaliação pode ser entendida:

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).

Tendo como objetivos “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (SAUL, 2010, p. 65), a avaliação emancipatória propõe uma projeção de futuro e, para isso, faz-se necessário analisar e avaliar a prática institucional, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de ações em busca da qualidade.

De acordo com Gatti (2014, p. 376), “o sentido de qualidade precisa ser tornado transparente, ou por uma conceituação externa clara, ou pela sua construção por um coletivo em consenso. Aí se saberá o que se está entendendo por qualidade”. Nesse sentido, Demo (2001) corrobora, definindo o termo qualidade como algo bem feito e completo, principalmente quando relacionado à ação humana. Para o autor (2001, p. 14), existem dois tipos de qualidade: a formal e a política. A qualidade formal é a “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, observando a importância do manejo e da produção do conhecimento como recursos primordiais para a inovação; já a qualidade política refere-se à

“competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”, estando diretamente relacionada com a participação do indivíduo e com sua subjetividade.

O paradigma da avaliação emancipatória propõe conceitos básicos de “emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa” (SAUL, 2010, p. 66), ou seja, por meio de lutas transformadoras que contemplam tanto o consenso quanto o dissenso na tomada de decisão referente aos compromissos sociais e políticos, envolvendo os participantes (considerados como avaliadores), visando à análise valorativa de seu objeto de estudo, que nesse trabalho é direcionado às IES.

Os processos democráticos, de acordo com Sordi (2011, p. 607)

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.

Nesse contexto, ao avaliador compete coordenar e orientar os trabalhos, e cada participante escreve sua “própria história”, pois, apesar de se centrar nos participantes, a avaliação emancipatória necessita de um especialista em avaliação para conduzir os processos (LEITE, 2005). Esses avaliadores, de acordo com Gatti (2006, p. 13), devem ser menos burocráticos, estar bem preparados e dominar as técnicas básicas da investigação avaliativa, com postura dialógica e democrática, buscando a compreensão da realidade institucional “a partir de aportes significativos de vários campos disciplinares”.

De acordo com Saul (2010), a avaliação emancipatória é caracterizada por três momentos: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva, o que consiste numa avaliação qualitativa e formativa, na qual os participantes (avaliadores) devem descrever a realidade analisando e refletindo a respeito de suas potencialidades e fragilidades, visando à melhoria contínua da IES. Nas palavras de Dias Sobrinho (2005), a avaliação emancipatória se constitui de uma avaliação participativa e democrática, que:

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, 2005, p. 71- 72).

Quanto às formas de avaliações institucionais, tomamos como referência a sistematização proposta por Gatti (2006) disposta em quatro modelos:

a) Descritivos - que apresentam os dados institucionais por meio de questionários, traçando o perfil institucional;

b) Descritivos analíticos - que proporcionam a comparação dos dados coletados com os processos internos da IES;

c) Reflexivo-interpretativos - que, partindo dos dados descritivos e analíticos, apresentam interpretações distintas, baseadas em informações sócio-científico-culturais, por meio de formas diferenciadas de coleta de dados, como entrevistas, observações, entre outros.

d) Reflexivo-participativos - que se apoiam nos objetivos da avaliação participativa, promovendo o diálogo e a reflexão contínua entre os envolvidos.

De acordo com a autora (2006), esses modelos não se excluem e são complementares, porém os modelos mais utilizados nos processos de avaliação institucional são os descritivos e os descritivos-analíticos, que, por suas características, podem ser classificados como modelos de avaliação regulatória, cuja finalidade básica é a regulação e o controle. Esse tipo de avaliação é centralizado em técnicas ou em instrumentos (como provas e exames) que buscam a padronização e a mensuração da produção, observando mais o aspecto quantitativo que o qualitativo.

As aplicações desses instrumentos, segundo Dias Sobrinho (2008a, p. 202), “não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas”.

Na concepção de Gatti (2006), os métodos reflexivos-interpretativos e reflexivos-participativos são os mais compatíveis com a perspectiva de avaliação institucional, pois implicam uma reflexão interdisciplinar sobre o papel da IES, envolvendo “questões analisadas

pela Sociologia, Antropologia Cultural, Psicologia Social, Economia Política, entre outros” (GATTI, 2006, p. 11). A autora, no entanto, chama a atenção para o modelo reflexivo-participativo, uma vez que nesse modelo a avaliação é considerada um aprendizado coletivo e compartilhado, pois durante o processo de avaliação participativa são indispensáveis momentos de reflexão a respeito das práticas adotadas.

Leite (2005, p. 16) afirma que “as instituições universitárias, assim como outras organizações sociais, por suas características de autonomia, precisam exercitar as regras pedagógicas do jogo democrático, mediante a avaliação participativa”, com atuação constante e ativa nos processos avaliativos. Por outro lado, Cunha (2004b, p. 25) entende que, “no âmbito da comunidade acadêmica, temos teorizado mais sobre a avaliação emancipatória, do que experimentado vivências nesse sentido, pois nossas práticas têm enfatizado, principalmente, traços de avaliação regulatória”. Logo podemos inferir que o modelo reflexivo-participativo, proposto por Gatti (2006), contribui para o desenvolvimento de uma avaliação emancipatória, nos termos de Saul (2010), pois se caracteriza, dentre outros aspectos, por ser uma avaliação formativa, participativa, construída coletivamente, o que possibilita o desenvolvimento mais autônomo da IES. Desse modo, Catani, Oliveira e Dourado (2002, p. 100-101) reafirmam que:

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.

Para que isso ocorra, faz-se necessária a construção de critérios que avaliem a IES em suas dimensões política, acadêmica e administrativa, com a participação de toda a comunidade acadêmica. Assim, a avaliação institucional “permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade” (LEITE, 2005, p. 33), se constituindo como instrumento de gestão institucional, propondo ajustes necessários com vistas à elevação do desempenho e da qualidade da IES.

2.2 A CPA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA IES

A autoavaliação, parte integrante da Lei do SINAES, deve ser conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que de acordo com a Portaria nº 2.051/04, deve ser autônoma em relação aos demais órgãos da IES. A mesma Portaria, em seu artigo 7º, § 2º, estabelece que:

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 técnicoadministrativo) 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)

A autoavaliação institucional, do ponto de vista legal, deve constituir-se como processo contínuo de autoconhecimento e de autocrítica, cujos objetivos são:

produzir conhecimentos, por 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)

Segundo o SINAES (BRASIL, 2004b), para que a avaliação interna seja significativa, é necessário a existência de uma equipe que coordene as atividades avaliativas, com a participação dos atores

institucionais, que, com apoio dos dirigentes da IES, realize a coleta, o processamento, a análise e a interpretação de informações válidas e confiáveis, visando superar as dificuldades, elevando, assim a qualidade institucional. Com base nesse pressuposto, cada instituição deve organizar seu processo de autoavaliação, prevendo as seguintes etapas: preparação, desenvolvimento e consolidação.

Durante a primeira etapa desta avaliação, que é a de preparação, cabe à IES constituir sua CPA em atendimento ao artigo 11 da Lei do SINAES, que estabelece que cada instituição de ensino superior deve instituir uma Comissão Própria de Avaliação, com a função de articular e de coordenar os processos avaliativos internos da IES. A CPA deve ser composta por representantes de todos os seguimentos da comunidade acadêmica (docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo) e da sociedade civil organizada, que deverão ter seus nomes cadastrados no sistema e-MEC. Nessa etapa ainda, deve ser elaborado um regulamento próprio para a CPA, aprovado pelo órgão colegiado máximo da instituição, explicitando sua composição, sua dinâmica de funcionamento, sua duração de mandato para os membros, bem como suas atribuições.

Ainda nessa primeira etapa, cabe à CPA realizar uma sensibilização que envolva toda a comunidade acadêmica, por meio de seminários, palestras, reuniões, entre outros, com o objetivo de elaborar democraticamente sua proposta de avaliação. Por ser parte integrante do SINAES, a autoavaliação deve ser entendida como um processo cíclico e renovador, o que requer que essa sensibilização seja realizada frequentemente.

A segunda etapa é a de desenvolvimento, na qual, conforme as orientações da CONAES, são desenvolvidas as seguintes atividades:

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

A terceira e última etapa proposta é a de consolidação, que é constituída pela elaboração de relatórios parciais e/ou finais de avaliação, com informações claras sobre a realidade institucional, sugerindo melhorias necessárias. Em outubro de 2014, foi publicada Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065, apresentando uma sugestão de roteiro para a elaboração do relatório de autoavaliação institucional, baseada no novo instrumento de avaliação externa, publicado em fevereiro de 2014. De acordo com essa Nota Técnica,

a autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento. (BRASIL, 2014c, p. 2).

A elaboração do relatório deverá conter introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e informações, sugestões de ações. Na introdução, sugere-se que sejam informados os dados da IES e o planejamento da CPA para o ano de referência do relatório. Na metodologia devem ser descritos os instrumentos utilizados para coletar as informações, os sujeitos e as técnicas de análise de dados utilizadas. Na etapa de desenvolvimento, é necessário que sejam apresentadas as informações pertinentes a cada eixo avaliativo (dimensões) do SINAES, já apresentadas no Quadro 2, em consonância com a identidade institucional e o PDI. Na análise de dados, “deverá ser realizado um diagnóstico a respeito da IES, ressaltando os avanços e os desafios a serem enfrentados”, bem como uma análise do cumprimento das ações previstas no PDI para o período, seguida de sugestões de ações que visem à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da IES (BRASIL, 2004e).

A Nota Técnica nº 065 propõe ainda duas versões para o Relatório: a versão parcial, que contempla informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), e a versão integral, que, além das informações contidas no relatório parcial referente ao ano anterior, deve discutir o conteúdo das duas versões anteriores, incluindo a análise global do PDI e dos eixos avaliativos, em consonância com as atividades acadêmicas e de gestão, além de um plano de ação visando à melhoria dos serviços prestados pela IES (BRASIL, 2014e).

No ano 2000, Rasco já se referia ao relatório de autoavaliação e à sua publicação da seguinte forma:

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 autoaprendizagem e também à aprendizagem vicária de seus futuros leitores (RASCO, 2000, p. 89).

Portanto o relatório de autoavaliação se constitui em um importante documento institucional, com finalidades de fomentar a cultura avaliativa da IES, bem como de subsidiar seus processos de avaliação externa. Esse documento, além de apresentado e analisado pela comunidade acadêmica, deve ser submetido anualmente ao Ministério da Educação até o dia 31 de março do ano seguinte, por meio do sistema e-MEC. Cabe destacar ainda que esta Nota Técnica entra em vigor a partir do ano de referência 2015, cujos primeiros relatórios nas versões parciais serão postados em 2016; desse modo, os relatórios de autoavaliação institucional analisados neste estudo não seguem necessariamente essas orientações.

Belloni, Magalhães e Souza (2007) contribuem sintetizando o processo de autoavaliação institucional, que nas palavras dos autores deve:

(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).

Em razão dessas asserções, o principal objetivo da autoavaliação institucional é identificar as fragilidades e as potencialidades da instituição, como um processo contínuo de autoconhecimento, visando à melhoria da qualidade dos serviços educacionais, tornando-se assim um importante instrumento de gestão. E para que isso aconteça, de acordo com Dias Sobrinho (2000, p. 121), é necessário saber o que deve ser avaliado, e quem deve avaliar, devendo a CPA realizar esta seleção, pois “nem todo dado é importante e útil para uma determinada avaliação”. Ribeiro (2005, p. 5), complementa, destacando que:

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.

Desse modo, para que o processo de autoavaliação institucional realizado pela CPA tenha sucesso, é necessário que os membros participem de forma consciente desse processo, sendo um elo entre a gestão institucional e a comunidade acadêmica, atuando como protagonistas desse processo avaliativo (AUGUSTO; BALZAN, 2007). Nesse sentido, Moreira Junior, et al (2015, p. 131) complementam, expondo que:

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.

Assim, mesmo a CPA sendo autônoma em relação à gestão da IES, ela se constitui de um elemento primordial para orientar a tomada de decisão por parte da gestão institucional. A CPA deve estabelecer uma relação de cooperação com a equipe gestora, contribuindo com uma reflexão acerca do seu planejamento, buscando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da qualidade institucional em geral.

Augusto (2007, p. 52) destaca que, apesar de não estarem mencionados em documentos oficiais, alguns aspectos relacionados à CPA merecem atenção, como, por exemplo, o fato de que a avaliação exige tempo e dedicação por parte de seus integrantes, que, via de regra, configura-se como “trabalho voluntário no qual os membros não têm um horário específico para isso, tendo que conciliá-lo com os demais compromissos profissionais e pessoais”. Nas IES privadas, contexto desse estudo, este fato fica ainda mais evidente, uma vez que a maioria das matrículas estão centradas no período noturno (63%, no ano de 2012), e grande parte do corpo docente é contratado somente pelo número de horas que leciona na instituição, comumente chamado professor horista (SGUISSARDI, 2015). Fato que fica ainda mais acentuado quando se trata de faculdades isoladas de pequeno porte. Nesse sentido, Tenório e Argollo (2009, p. 112) apontam como dificuldade para o bom funcionamento do SINAES “o fato de: não estabelecer uma fonte de financiamento para sua implantação, o que poderá dificultar a ação autônoma das comissões em relação ao poder decisório dos gestores”.

Marback Neto (2007, p. 197) também reforça a ideia de que a falta de recursos financeiros compromete o desenvolvimento dos trabalhos na CPA. Para o autor,

por mais que se tente, essa Comissão está vinculada a uma IES, seja ela pública ou privada e depende de recursos financeiros para a implantação da avaliação. Se nas públicas o problema é a falta de previsão orçamentária do governo para esse fim, nas particulares a dependência reside no espaço gerencial e político que o mantenedor decide para a avaliação.

Augusto (2007) acrescenta ainda que, para contribuir com a CPA, algumas IES possuem departamentos específicos que cuidam da avaliação, servindo como apoio aos trabalhos coordenados pela Comissão. Nesse sentido, Silva e Gomes (2011) destacam que durante o processo de autoavaliação a CPA deve desenvolver atividades como, por exemplo, debates de sensibilização, seminários internos, definição da metodologia de avaliação, construções de instrumentos para a coleta de dados, análise dos dados e elaboração de relatórios.

Para Dias Sobrinho (2002b, p. 127), as instituições devem desenvolver um sistema de avaliação democrático e participativo, “produzido por múltiplas estruturas e relações, para construir organicamente os juízos de valor sobre todas as suas atividades e instituir os processos adequados à melhoria de sua ‘qualidade’”.

Assim, para que a avaliação conduzida pela CPA se torne uma cultura institucional, faz-se necessário que ocorra a participação de toda a comunidade acadêmica: dirigentes, docentes, técnicos-administrativos, alunos e representantes da comunidade, de forma que se valorize todo o processo avaliativo e não somente os resultados alcançados, visando à promoção de uma cultura avaliativa que coadune tanto elementos de um paradigma regulatório quanto de um paradigma emancipatório.

2.3 AVALIAÇÃO E GESTÃO INSTITUCIONAL

Movidos pelo objetivo geral deste trabalho, abordamos nesta sessão a relação entre a avaliação institucional e os processos de tomada de decisão pela gestão da IES.

De início, consideramos importante mencionar que o termo gestão, na administração educacional, passou a ser frequentemente utilizado no final da década de 1980 e corresponde ao planejamento e organização da instituição para atingir suas metas e objetivos (SILVA; LOPES; TENÓRIO, 2010; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Neste contexto, a avaliação configura-se poderoso documento estratégico, que permite melhor compreensão da instituição e sua gestão, desde sua infraestrutura à organização didático-pedagógica, auxiliando no direcionamento da tomada de decisão pela equipe gestora da IES. Nesse entendimento, a avaliação precisa ser considerada “como uma prática construtiva de todo processo mais amplo de gestão da instituição, voltada para a busca permanente da melhoria da qualidade” (TRIGUEIRO, 2004, p. 12).

Assim, a avaliação torna-se a indispensável à gestão institucional (DIAS SOBRINHO, 2007; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005; LÜCK, 2012; SILVA; LOPES; TENÓRIO, 2010). Nas palavras de Leite (2005), a autoavaliação possibilita analisar, revisar as fragilidades e possibilidades da instituição, definindo prioridades para a gestão democrática da IES. Dessa maneira, como afirma Galdino (2005, p. 14), a gestão institucional

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.

Por essas razões, a avaliação institucional, segundo Muriel (2006) deve se constituir como primeira etapa do planejamento da IES, pois por meio dela é possível identificar as potencialidades e as fragilidades da instituição. Neste sentido, Braga e Monteiro (2005, p. 231) alertam que “quando forem feitas estratégias para atuar nos pontos fortes e fracos, é preciso estabelecer o grau de prioridade das ações”. Essas ações, tanto administrativas quanto acadêmicas, devem constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma vez que desde a implantação do SINAES, a autoavaliação passou a ser “condição *sine qua non*” para a elaboração deste (MARBACK NETO, 2007, p. 189).

É importante destacar como a autoavaliação institucional tende a se comportar na relação com a gestão da IES. Neste sentido, consideramos importante destacar os modelos de gestão sistematizados por Santiago *et al* (2003, p. 77) na relação entre avaliação e gestão institucional:

a) modelos que ressaltam o “pressuposto da racionalidade absoluta” – a avaliação institucional visa identificar os problemas e buscar

soluções para o aumento da eficiência da IES, dentro de um modelo burocrático, porém, com a participação democrática da comunidade acadêmica;

b) modelos que “privilegiam a ambiguidade e incerteza” – a avaliação institucional pode ter influência de valores e dados na tomada de decisão, uma vez que neste modelo a avaliação depende do grau de autonomia dos atores, “das alianças e coligações estabelecidas” (p. 83);

c) modelos que “privilegiam a visão das universidades como uma organização política” – a avaliação institucional recebe “influência das estruturas sociais internas na tomada de decisão” (micro-sistemas políticos) (p. 84).

Seguindo a ideia de Santiago; *et al* (2003), Bernardes (2014) ressalta que, mesmo atendendo à legislação do SINAES, atualmente existem dois tipos de CPAs vigentes. O primeiro tipo está na perspectiva regulatória e gerencialista, que, com base em dados quantitativos acerca da realidade institucional, elabora o relatório de autoavaliação, a fim de cumprir a legislação. De acordo com a autora, a perspectiva gerencialista aponta a dificuldade em relação à participação democrática na avaliação, pois “algumas CPAs não conseguem abrir brechas para uma avaliação democrática, participativa e emancipatória” (BERNARDES, 2014, p. 8). Esse tipo de CPA está relacionada aos modelos que ressaltam o “pressuposto da racionalidade absoluta” e modelos que “privilegiam a ambiguidade e incerteza”, propostos por Santiago *et al* (2003).

O segundo tipo de CPA proposto por Bernardes (2014) está na perspectiva emancipatória democrática, em que a comunidade acadêmica é estimulada a se comprometer com uma avaliação consciente e responsável, com práticas formativas, tendo em vista que, “para que a tomada de decisão ocorra de acordo com a necessidade da realidade institucional, é importante aos participantes dialogar e negociar” (BERNARDES, 2014, p. 8). Esse tipo de CPA está na perspectiva dos modelos que “privilegiam a visão das universidades como uma organização política” (SANTIAGO; *ET AL*, 2003).

Portanto, é reconhecido que avaliação e a gestão institucional estão entrelaçadas, sendo a avaliação responsável por promover a reflexão pertinente e significativa sobre a realidade da instituição, auxiliando no processo de gestão à medida que promove o conhecimento real da IES, possibilitando a tomada de decisão no sentido de qualificar o seu plano de desenvolvimento institucional em prol de práticas formativas emancipatórias.

3 A AUTOAVALIAÇÃO DAS FACULDADES PRIVADAS DO SUL CATARINENSE

Atualmente, no sul do Estado de Santa Catarina, existem seis faculdades isoladas associadas à AMPESC (Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina).

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico que trilhamos no desenvolvimento da pesquisa, visando atingir os objetivos anunciados na introdução deste trabalho, seguido da análise dos dados.

3.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Conforme apresentado na introdução desse trabalho, para a definição do objeto de estudo, realizamos buscas no Banco de Teses da CAPES tendo como base os descritores “Comissão Própria de Avaliação”, no período de 2005 a 2013. Como esse banco de pesquisa estava passando por atualização, foram encontrados apenas os trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012, totalizando 11 registros. Assessorada pela biblioteca da Universidade, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os mesmos descritores, onde foram encontrados 28 registros, sendo 02 dissertações e 01 tese comuns com a primeira busca. Destes registros destacamos as obras de Augusto (2007), Retz (2007), Caribé (2011) e Cunha (2011), apresentadas na introdução deste trabalho.

Delimitado o problema da pesquisa e seus objetivos, traçamos a trajetória metodológica. Considerando sua natureza, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, que de acordo com Minayo (2008, p. 21-22) possibilita a valorização do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis”. Desse modo, o ambiente natural, conforme Lüdke e André (1986), é a fonte direta dos dados obtidos e o pesquisador é o principal instrumento, ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o meio e a situação que está sendo investigada. Ainda nas palavras das autoras,

o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 90)

Este estudo se caracteriza como exploratório- descritivo, que de acordo com Gil (1991), se caracteriza não só pela descrição dos dados, mas visa descobrir a relação entre eles, buscando melhor compreensão do tema estudado. Triviños (1987), por sua vez, considera que o estudo exploratório-descritivo busca descrever, por meio de técnicas que orientem a coleta e a análise dos dados, as características estudadas, visando a validade científica da pesquisa. Deste modo, os procedimentos metodológicos definidos para a realização dessa pesquisa consistiram da análise do Regimento Interno (ou Regulamento) de cada CPA e entrevistas semiestruturadas com representantes dos os segmentos das comissões próprias de avaliação das faculdades pesquisadas.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da concepção de que o percurso metodológico se inicia desde o momento em que escolhemos o tema a ser pesquisado e se prolonga, segundo Oliveira (2008, p. 43),

até a análise dos dados com as recomendações para a minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para [...] analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos.

Consideramos importante registrar, que a pesquisa sobre autoavaliação institucional nas IES do extremo sul catarinense é incipiente, o que nos motivou a realizar a pesquisa neste sentido nas faculdades isoladas do sul catarinense. Como um dos critérios de seleção, destacamos as instituições associadas à AMPESC, instituição que representa mais de 89% do sistema privado de ensino superior catarinense. Criada em 27 de junho de 2000, com sede em Florianópolis,

a AMPESC é constituída por 54 Faculdades e Centros Tecnológicos e 03 Centros Universitários, devidamente credenciados pelo MEC. No sul do Estado, atualmente são 06 Faculdades associadas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Instituições Privadas do Sul Catarinense Associadas à AMPESC

| IES | Código e-MEC | Cidade | Organização Acadêmica | Categoria Administrativa | Ano de Credenciamento |
|-----------------|---------------------|--------------------------|------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| FUTURÃO* | 13717 | Araranguá | Faculdade | Privada com fins lucrativos | 2011 |
| FUCAP* | 1918 | Capivari de Baixo | Faculdade | Privada com fins lucrativos | 2001 |
| ESUCRI | 1694 | Criciúma | Faculdade | Privada com fins lucrativos | 2001 |
| SENAC | 17277 | Criciúma | Faculdade | Privada sem fins lucrativos | 2011 |
| SATC | 2896 | Criciúma | Faculdade | Privada sem fins lucrativos | 2003 |
| SENAC* | 3946 | Tubarão | Faculdade | Privada sem fins lucrativos | 2004 |

Fonte: Elaborado pela autora

*IES pesquisadas

Das instituições acima, selecionamos as IES que, na época da pesquisa, haviam completado no mínimo um ciclo avaliativo do SINAES (três anos). Assim, as Faculdades selecionadas foram: Faculdade Capivari – FUCAP, Faculdade de Tecnologia SENAC Tubarão – SENAC e Escola Superior de Criciúma – ESUCRI.

O primeiro contato com os diretores das IES se deu por telefone, por meio do qual recebemos autorização da Faculdade SENAC Tubarão

e da FUCAP. Em vista da recusa da ESUCRI, contatamos com Faculdade Futurão⁹ que se dispôs a participar da pesquisa.

De acordo com dados obtidos nas secretarias acadêmicas das IES, no segundo semestre de 2015, a Faculdade Futurão contava com 2 (dois) cursos de graduação e aproximadamente 350 (trezentos e cinquenta) alunos matriculados; na FUCAP eram aproximadamente 1000 (um mil) alunos matriculados em 9 (nove) cursos de graduação; e a Faculdade SENAC contava com 85 (oitenta e cinco) alunos matriculados em 2 (dois) cursos de graduação. Deste modo, as IES pesquisadas são faculdades isoladas de pequeno porte (com até 1000 alunos).

Vale destacar, que embora a Faculdade SATC atendesse ao critério por nós adotado, não a convidamos a participar da pesquisa, por coordenarmos a CPA dessa IES o que, a nosso ver, poderia dificultar o distanciamento e a objetividade na análise dos dados, tendo em vista que me considero nesse momento uma pesquisadora em início de formação. Nesse sentido, André (1995, p. 48) expõe que:

O grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor.

Neste contexto, considerando os objetivos da pesquisa, convidamos a participar da pesquisa os membros das CPAs das Faculdades FUCAP, Futurão e SENAC (Tubarão). Assim, em cada IES, além dos coordenadores dessas comissões, entrevistamos um membro de cada segmento, que compõe a CPA, a saber: representante docente, discente, técnico-administrativo e representante da sociedade civil organizada, selecionados mediante sorteio. Vale ressaltar que os pesquisados aderiram a pesquisa de forma voluntária, conforme termo de consentimento (Apêndice C).

Os nomes dos envolvidos, bem como das Instituições foram mantidos em sigilo para resguardar a sua privacidade, sendo as IES identificadas por letras (A, B e C).

No primeiro contato pessoal com as IES apresentamos à direção de cada instituição o termo de apresentação da pesquisadora (apêndice A),

⁹ Em sua página na internet (<http://www.futurao.com.br/graduacao>) a instituição se apresenta como Faculdade do Vale do Araranguá, porém no cadastro e-MEC consta como Faculdades Futurão.

contendo a proposta de trabalho e o termo de autorização (apêndice B) para a realização da pesquisa. Nesse encontro nos foi disponibilizado o Regimento (ou regulamento) da CPA, que foi submetido à análise documental.

Pelo exposto, os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados se constituíram de análise documental e entrevista semiestruturada.

A análise documental foi um procedimento necessário para investigar as informações contidas nos Regimentos das CPAs pesquisadas a fim de identificar as finalidades de cada comissão. Desse modo,

os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produziu visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meio de comunicação (FLICK, 2009, p. 232).

Analisar os documentos demandou de técnicas e/ou procedimentos para organizar as informações e formular sínteses, tendo como ponto de partida a seleção de fragmentos do conteúdo a ser analisado (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009; CALADO; FERREIRA, 2004/2005; GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996). Essa seleção permitiu a classificação dos conteúdos em categorias que foram previamente definidas pela pesquisadora.

Os dados oriundos da análise dos regimentos das comissões foram correlacionados com as informações fornecidas pelos membros das CPAs durante as entrevistas semiestruturadas. Optou-se por esse tipo de entrevista pelo fato da mesma possibilitar maior flexibilidade ao entrevistado e ao entrevistador, que podem não se prender somente às questões previamente formuladas (MINAYO, 2008). Nesse sentido, Triviños (1987, p. 146), complementa ao afirmar que a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Antes de ser colocado em prática, o roteiro de entrevista (apêndice D) foi validado com os membros da CPA coordenada pela pesquisadora e com os membros internos da banca de qualificação, com o objetivo de

identificar se as perguntas da entrevista estavam compreensíveis. Por meio das entrevistas, foi possível analisar a visão dos integrantes das CPAs no que se refere à relação entre o processo de avaliação institucional e a tomada de decisão na gestão da IES.

Na instituição A as entrevistas foram realizadas com a coordenação da CPA, um representante do corpo docente e um representante do corpo técnico administrativo. De acordo com a coordenação da comissão, os representantes docente e da sociedade civil se desligaram da CPA pouco tempo antes do nosso contato, sendo que até o momento das entrevistas a CPA ainda não contava com novos representantes para esses seguimentos.

Já na IES B, somente não foi possível entrevistar o membro da sociedade civil, por motivo de agenda. E na IES C foram realizadas as entrevistas com todos os representantes dos seguimentos propostos. Deste modo foram realizadas três (3) entrevistas na IES A, quatro (4) na IES B e cinco (5) na IES C, porém, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a representatividade dos sujeitos participantes não é baseada em critério numérico, contudo, é necessário que os indivíduos envolvidos tenham vínculos diretos com o problema a ser investigado (MINAYO, 2008).

Todos os entrevistados assinaram termos de consentimento e autorização do uso das informações (apêndice C) fornecidas na entrevista semiestruturada, e por questões de privacidade, seus nomes foram mantidos em sigilo e serão usadas letras para sua identificação.

As entrevistas foram gravadas e os áudios, que constam no arquivo pessoal da pesquisadora, foram posteriormente transcritos. As informações, tanto da análise dos documentos, quanto das entrevistas, foram dispostas em um quadro conceitual, processadas e submetidas à análise de conteúdo. Por meio dessa análise foi possível realizar a interface entre os regimentos da CPA com a visão dos integrantes dessas comissões.

A análise do regimento das CPAs pesquisadas e das entrevistas partiu de uma leitura geral (pré-análise), seguida da exploração do material disponível, culminando na interpretação dos dados, de modo a obter “unidades de sentido”, que foram agrupadas em categorias. De acordo com Bardin (2005, p. 104-105) “o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis”. Seguindo essa linha, foram elaborados quadros teóricos que permitiram “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2005, p. 105). Tal procedimento nos permitiu elaborar os quadros 3 e 4, a partir

da análise preliminar dos regimentos das CPAs pesquisadas e das entrevistas semiestruturadas, respectivamente, que apresentaremos no próximo seguimento.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme anunciado anteriormente, os recursos metodológicos utilizados no processo de pesquisa foram os regimentos das CPAs pesquisadas e as entrevistas semiestruturada com os membros dessas comissões, submetidos à análise de conteúdo proposto por Bardin (2005), cujos resultados descreveremos a seguir.

3.3.1 A autoavaliação institucional no regimento das CPAs

A análise do regimento das CPAs começa com a leitura preliminar do regimento de cada comissão pesquisada, que permitiu a organização do quadro 3, que expressam as categorias e unidades de sentido que emergiram do material analisado.

Quadro 3 – Categorias expressas nos regimentos das CPAs

| CATEGORIAS | UNIDADES DE SENTIDO |
|---------------------|----------------------------|
| Atuação | Autonomia na atuação |
| | Coordenação |
| | Deliberação |
| Competências | Sensibilização |
| | Implementação |
| | Supervisão |
| | Análise |
| | Prestação de informações |

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode perceber, foi possível agrupar as unidades de sentido em duas categorias de análise, a saber: Atuação e Competências.

Na categoria atuação identificamos três unidades de sentido: autonomia na atuação, coordenação e deliberação. A frequência com que

essas unidades aparecem no regimento das CPAs está disposta na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Atuação das comissões, conforme regimento das CPAs considerado por IES

| Unidades de Sentido | Frequência | | | |
|----------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | Total |
| Autonomia na atuação | 4 | 2 | 2 | 8 |
| Coordenação | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Deliberação | 0 | 2 | 2 | 4 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido no documento analisado.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

Pelos dados apresentados, na tabela acima, a autonomia e coordenação como atuação das CPAs aparecem com maior frequência, seguidas da deliberação.

A autonomia na atuação da CPA se refere à liberdade que a comissão possui em relação às instâncias institucionais de gestão no que se refere aos processos avaliativos internos da IES.

No que diz respeito à autonomia, os regimentos analisados estão em conformidade com o artigo 11 da Lei nº 10.861, do SINAES (BRASIL, 2004a). Neste sentido é representativo o artigo 2º, do regimento da instituição A, ao estabelecer que: “a CPA tem atuação autônoma em relação a Conselhos e demais órgãos colegiados existentes na Faculdade” (p. 2). Pelo exposto, pode se afirmar que a autonomia corresponde à liberdade de atuação da CPA, o que supõe certa desvinculação da tutela e ingerência dos órgãos de gestão da instituição.

Vale salientar, que no regimento da CPA da IES B a autonomia também aparece de forma indireta ao preconizar no parágrafo 2º do artigo 7º, que os integrantes da CPA “serão escolhidos pelos seus pares” (p. 3). Tal disposição denota que os escolhidos passam a ser representantes dos seus segmentos, o que pode conferir autonomia à CPA, mesmo que relativa, em relação à equipe gestora da IES.

Deste modo, embora a CPA por sua composição tenha característica representativa, tem nos regimentos analisados base legal para tomar decisões no âmbito de sua atuação e competências, sem se atrelar à gestão das instituições consideradas. Se tal condição se reafirmar na prática, teremos aqui uma estratégia potencial para o desenvolvimento de uma gestão democrática, uma vez que a autonomia passa a ser uma

condição essencial para o exercício democrático da avaliação inscrito num sistema de comunicação. Assim entendida, a avaliação também será um processo social de formação, pois passa a implicar educadores e educandos, avaliadores e avaliados, numa mesma situação social que é sempre carregada de grande densidade pedagógica (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 5).

Entretanto, vale ressaltar que tal caráter democrático da CPA via autonomia, na instituição A aparece enfraquecido no art. 6º, parágrafo 1º, ao preconizar que “os membros da CPA serão preferencialmente designados pelos titulares dos órgãos por eles representados” (p. 3).

Em igual frequência à autonomia, evidenciamos nos regimentos analisados a coordenação como atividade a ser exercida pela CPA. Esta atuação corresponde à planejamento, discussão, elaboração de diretrizes, processos e práticas de avaliação (LEITE, 2008). E pode ser observado, por exemplo, no artigo 4º do regimento da CPA da IES C: “CPA tem como atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas” (p. 1).

A deliberação, por sua vez, está relacionada à tomada de decisão sobre recomendações e orientações à gestão das IES, decorrente das avaliações realizadas. Serve para ilustrar essa definição a seguinte passagem da instituição B, que apresenta a CPA como “órgão colegiado de natureza deliberativa e normativa, no âmbito dos aspectos avaliativos nas áreas acadêmica e administrativa” (p. 2). Podemos tomar também, o que diz o regimento da instituição C, no artigo 13, sobre deliberação: “as decisões da CPA ocorrerão por maioria simples de votos” (p. 4) e no artigo 20: “casos omissos e dúvidas na aplicação desse regimento serão resolvidos mediante deliberação da própria CPA” (p. 5).

O que se constatou se situa na direção do posicionamento de Sordi (2011, p. 604) para quem “as CPAs foram concebidas como estratégia agregadora das forças sociais existentes no cenário das IES para ações de diagnóstico situacional e eleição de prioridades com vistas à proposição de encaminhamentos sintonizados com a imagem de futuro institucional desejada”. A autora observa ainda que, mesmo possuindo baixo poder de ingerência no campo institucional, as CPAs identificam, sistematizam e encaminham as potencialidades e fragilidades, objetivando apoiar os processos de tomada de decisão institucional.

Pertinente à categoria competências, identificamos as seguintes unidades de sentido: sensibilização, implementação, supervisão, análise e prestação de informações, cuja disposição frequencial se pode visualizar na tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Competências das CPAs, conforme regimento das CPAs considerado por IES

| Unidades de Sentido | Frequência | | | Total |
|--------------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | |
| Prestação de informações | 7 | 10 | 4 | 21 |
| Supervisão | 7 | 9 | 2 | 18 |
| Implementação | 3 | 2 | 3 | 8 |
| Análise | 1 | 4 | 0 | 5 |
| Sensibilização | 2 | 1 | 0 | 3 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido no documento analisado.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

Conforme a tabela acima, prestação de informações e supervisão destacam-se como competências da CPA (maior frequência) nos regimentos pesquisados.

A prestação de informações aparece nos regimentos como a divulgação que a CPA deve realizar internamente na instituição, como forma de dar a conhecer a toda a comunidade acadêmica o processo avaliativo desenvolvido e seus resultados, bem como os relatos prestados aos órgãos reguladores. Representativo desta ideia é o que preconiza o regimento da instituição A ao apontar no parágrafo IX, do artigo 9º, que compete à CPA “responsabilizar-se pelas informações referentes aos processos de avaliação interna e pela elaboração de relatórios correspondentes” (p. 4).

É importante salientar que tais competências atendem ao que prescreve as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior: “cabe à CPA sistematizar e disponibilizar informações da instituição solicitadas pelo INEP/MEC” (BRASIL, 2004c, p. 17).

A supervisão está relacionada à sistematização, ao acompanhamento e assessoramento das atividades de avaliação propostas pela CPA, incluindo o acompanhamento das proposições de melhoria. Observado, por exemplo, nas competências da CPA da IES B, descritas no art. 10, nos incisos III, IV, V e IV, respectivamente: “acompanhar e supervisionar o desenvolvimento das atividades avaliativas”; sistematizar

as informações relativas à autoavaliação da faculdade”; “assessorar e acompanhar os trabalhos das equipes de aplicação dos questionários” e “acompanhar os planos de melhorias apresentados nos relatórios dos anos anteriores” (p. 5). Tal competência vai ao encontro da posição de Cunha (2011, p. 133) para quem a CPA “sistematizará através de aplicações de instrumentos de avaliação o diagnóstico da IES e as ações a serem aperfeiçoadas no nível da gestão, do planejamento e dos processos decisórios da IES”.

A implementação aparece em terceiro lugar, correspondendo à forma de organização, planejamento, implantação e execução da autoavaliação institucional, que pode exemplificada, pelo artigo 3º, do regimento da IES C: “a CPA tem por finalidade elaborar e desenvolver junto à comunidade acadêmica, [...], uma proposta de autoavaliação” (p. 1). Este processo, de acordo com Ribeiro (2009, p. 75), deve possibilitar aos membros da comissão a produção de “um olhar o mais abrangente possível sobre a instituição, de modo a permitir um planejamento institucional, com ações voltadas para a melhoria contínua da sua qualidade acadêmica”, valorizando suas especificidades em detrimento aos padrões pré-estabelecidos.

A análise se apresenta nos documentos como uma competência da CPA relacionada ao o julgamento dos dados coletados. Como exemplo, apresentamos o artigo 13 da instituição B:

uma análise intensiva das informações deve iniciar tão logo seja completada a coleta de dados. Os dados deverão ser agrupados de acordo com o grupo de dimensões a que pertencem para que se proceda a sua análise. O processo de análise será realizado com a participação de todos os membros da CPA (p. 6).

Tal indicação corresponde ao que estabelece as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior no que se refere à competência da CPA em “sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro” (BRASIL, 2004c, p. 13). Nesta perspectiva, a avaliação institucional precisa se constituir, segundo Dias Sobrinho (2000, p. 111), como “um processo social e público, organizado e promovido por agentes dotados de competência técnica, ética e política, que agem de forma articulada

com instrumentos, objetivos, critérios e metodologias construídas a partir de amplas discussões e acordos”.

A sensibilização nos regimentos relaciona-se à forma como a CPA conscientiza, esclarece e discute com a comunidade acadêmica o processo de autoavaliação institucional, como se pode perceber no regimento da instituição B quando diz que CPA deve esclarecer “o propósito da aplicação da pesquisa, ressaltar a importância da colaboração da comunidade acadêmica no processo” (art. 12, p. 6). Vale também, neste sentido, o que aponta o regimento da instituição A (artigo 9º, inciso IX), quando propõe que a CPA deve “promover seminários, debates e encontros na área de sua competência” (p. 4).

As Orientações Gerais para o Roteiro de Autoavaliação Institucional prescrevem que “sensibilização deve estar presente tanto nos momentos iniciais quanto na continuidade das ações avaliativas, pois sempre haverá sujeitos novos iniciando sua participação no processo: sejam estudantes, sejam membros do corpo docente ou técnico-administrativo” (BRASIL, 2004b, p. 10). Segundo Leite (2005, p. 116), inspirada em Barber (1997), a sensibilização constitui-se etapa da avaliação participativa, que corresponde à “formulação de interesses dos participantes, a persuasão e o estabelecimento de uma agenda política”.

Em síntese, identificamos que as CPAs, conforme os regimentos analisados, devem atuar de forma autônoma em relação às demais instâncias de gestão da instituição, responsabilizando-se pela elaboração e execução do projeto de avaliação interna da IES, bem como pela deliberação sobre recomendações e orientações à gestão institucional, decorrente das avaliações realizadas. Desse modo, as competências destas comissões relacionam-se às etapas do processo avaliativo interno, que dizem respeito à sensibilização da comunidade acadêmica, implementação da avaliação propriamente dita, supervisão, análise dos dados e prestação de informações.

Posteriormente, confrontaremos estas informações com os dados obtidos nas entrevistas, apresentados a seguir.

3.3.2 A autoavaliação institucional na visão dos integrantes da CPA

A visão dos integrantes das CPAs sobre a autoavaliação institucional foi obtida por meio de entrevista semiestruturada (novembro de 2015), conforme indicamos no percurso metodológico. Estas foram transcritas na íntegra (exemplar anexo A) e submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2005) permitiram identificar as categorias e unidades de sentido, apresentadas no quadro 4. Importa destacar, que as

categorias foram tomadas dos temas do roteiro organizado para as entrevistas, a saber: composição, finalidades, processo de autoavaliação, aspectos destacados, aspectos prioritários, ação a partir dos resultados, tomada de decisão pela gestão, satisfação com os resultados e importância da CPA.

Quadro 4 – Categorias expressas nas entrevistas relativas as CPAs

| CATEGORIA | UNIDADE DE SENTIDO |
|---|------------------------------|
| Perfil | Indicação |
| | Eleição |
| Finalidades | Visão ampliada |
| | Mudança institucional |
| Processo de autoavaliação | Instrumento de avaliação |
| | Sensibilização |
| | Análise |
| Aspectos destacados na autoavaliação | Corpo docente |
| | Infraestrutura física |
| | Qualidade de ensino |
| | Dimensões SINAES |
| Aspectos prioritários na autoavaliação | Corpo docente |
| | Infraestrutura |
| | Satisfação do aluno |
| Ações da CPA a partir dos resultados | Comunicação dos resultados |
| | Acompanhamento |
| Tomada de decisão pela gestão | Gestão próxima |
| | Atendimento às solicitações |
| | Programação de investimentos |
| Satisfação com os resultados | Satisfeita |
| | Melhoria constante |
| Importância da CPA | Melhorias na IES |
| | Diferentes olhares |

Fonte: Elaborado pela autora

No contexto do perfil dos participantes, verificamos que a composição das CPAs se dá, na maioria das vezes, por indicação da gestão da IES e não pelo critério da representatividade dos segmentos a que correspondem. Somente um representante da IES A alegou, sem muita convicção, que entrou na CPA por meio de eleição, como segue: “na época foi tanta eleição que nós passamos, mas eu acho que foi por eleição dos pares”. Os demais entrevistados disseram que foram convidados a participar da comissão, como se evidencia nos depoimentos seguintes: a) “o pessoal fez uma espécie de carta convite [...] e eu me disponibilizei a participar da CPA” (Representante da IES B); b) “nesse ano várias pessoas foram convidadas. [...] A direção indicou alguns funcionários para participar e então entramos” (Representante da IES C).

Por este quadro, confirma-se a posição de Barreyro e Rothen (2006, p. 969) ao afirmarem que “apesar da legislação declarar a autonomia das CPAs em relação aos colegiados e órgãos da instituição, o cumprimento desta é um ato que depende da vontade política institucional e da estrutura organizacional”. Deste modo, a autonomia na maioria das instituições de pequeno porte não se desenvolve de forma clara, o que contraria o desenvolvimento de uma avaliação emancipatória, nos termos de Saul (2010).

A partir dos dados, percebe-se que nas IES pesquisadas a composição das CPAs foi implantada verticalmente, a exemplo do que argumentam Silva e Gomes (2011, p. 586), ao dizer que “o processo de escolha dos membros das CPA tem se dado predominantemente por indicação, [...] o que pode contribuir para a falta de participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo”.

Nas três IES, além dos representantes dos quatro segmentos propostos pela legislação, as mesmas contam com um coordenador da CPA. Cabe ressaltar, no entanto, que na IES A, o coordenador coordena o setor de apoio ao estudante; na IES B, é coordenador de curso; e na IES C, exerce a função de bibliotecário. De acordo com o coordenador da IES B, é exigido que os coordenadores de curso da instituição façam parte da CPA, e por eleição dos membros da comissão, se tornou o seu coordenador. Esse fato também foi detectado em pesquisa realizada nas faculdades privadas de Salvador, em que a pesquisadora aponta que isto “pode indicar um problema visto que pode existir duplicidade de interesses” (CARIBÉ, 2011, p. 62).

Constatamos também que os representantes do segmento docente das CPAs das IES A e B são coordenadores de curso; o representante técnicoadministrativo da IES B também é coordenador administrativo-financeiro da instituição. Na IES C o representante discente é funcionário

da instituição e o representante da sociedade civil é professor na IES. Neste sentido, a pesquisa de Caribé (2011) também destaca que essa proximidade dos membros da CPA com a gestão pode representar subordinação aos interesses da gestão da instituição.

Assim, a composição das CPAs, com ênfase na indicação, enfraquece a autonomia preconizada na legislação vigente e nos regimentos analisados, além de mascarar a participação dos segmentos no processo de avaliação, por não estarem efetivamente representados nos membros da CPA. Assim, a CPA perde seu caráter democrático e emancipatório e assume caráter gerencialista. Sendo o SINAES um dispositivo gerencialista, conforme Bernardes (2014, p. 5), qual a possibilidade que se tem, a partir do processo de autoavaliação institucional, de “abrir brechas e estabelecer uma outra perspectiva por meio da participação da comunidade acadêmica”?

Em relação às finalidades da autoavaliação institucional identificamos duas unidades de sentido: visão ampliada e mudança institucional. A frequência com que estas unidades aparecem nas entrevistas está organizada na tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Finalidades da CPA, de acordo com as entrevistas

| Unidades de Sentido | Frequência | | | Total |
|-----------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | |
| Visão ampliada | 3 | 2 | 3 | 8 |
| Mudança institucional | 3 | 1 | 3 | 7 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

A visão ampliada, para os entrevistados, decorre da participação da comunidade interna e externa na autoavaliação, fortemente destacada (maior frequência), visto que por essa via torna-se possível a identificação de valores institucionais a partir de múltiplos olhares (DIAS SOBRINHO, 2000). Esta é a recomendação das Orientações gerais para o roteiro de autoavaliação institucional, ao predizer que:

a avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Tal ocorre, em especial, quando conta com a participação efetiva de toda a comunidade interna e, ainda, com a contribuição de atores externos do entorno institucional (BRASIL, 2004b, p. 5).

A visão de um membro da CPA da IES B, entre outros, sobre este tema é revelador. Vejamos:

eu tenho a minha visão da instituição [...] da parte como está a estrutura. Mas a CPA avalia tudo, desde o processo interno [...] e todos os outros segmentos da nossa instituição. E isso é avaliado por todos, não só do ambiente interno, mas do externo também, com pessoas da comunidade onde a gente está inserida e que acabam interagindo de alguma forma. (Representante da IES B).

A mudança institucional refere-se à melhoria da qualidade da infraestrutura e dos serviços prestados pela IES. A maioria dos representantes das CPAs pesquisadas entendem que a principal finalidade das comissões que integram é promover a mudança institucional, por meio da percepção e participação da comunidade acadêmica. Tal proposição aparece evidenciada na fala, adiante citada, de um entrevistado da CPA da IES C, que, de certa forma, sintetiza a visão dos demais pesquisados: “a gente não quer identificar falhas [...] e sim as melhorias, as modificações que podem ser feitas para agregar mais aos alunos, à instituição e também aos funcionários”.

Desse modo, observa-se que na visão dos membros das CPAs, a participação da comunidade acadêmica deve se constituir um processo democrático indispensável para ampliar ‘o olhar’ desta comissão, para propor recomendações que correspondam às necessidades dos principais atores da instituição. Tal visão, aproxima-se do argumento de Dias Sobrinho (2003, p. 47), que define a autoavaliação como “um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a universidade, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de melhora”.

Ainda para o autor, “a avaliação institucional começa antes que seja posto em marcha um conjunto de ações e procedimentos práticos. Ela

principia pela expressão de uma decisão da instituição, antes que seja definido o seu desenho e elaborado os seus instrumentos de coleta e análise” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 95). Esse conjunto de ações e procedimentos constituem o processo de autoavaliação, cuja condução “é complexa e exige tempo e dedicação por parte dos integrantes da CPA” (AUGUSTO, 2007, p. 52).

Com base no exposto, a categoria processo de autoavaliação, se constitui das seguintes unidades de sentido: sensibilização, instrumento de avaliação e análise, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 4 – Processos de avaliação da CPA, de acordo com as entrevistas

| Unidades de Sentido | Frequência | | | |
|--------------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | Total |
| Instrumento de avaliação | 5 | 7 | 7 | 19 |
| Sensibilização | 2 | 4 | 1 | 7 |
| Análise | 2 | 2 | 3 | 7 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

Na fala dos entrevistados, a unidade de sentido que aparece com maior frequência refere-se ao instrumento de avaliação, que corresponde à elaboração, aplicação e acompanhamento da adesão de resposta aos questionários. É importante que sejam utilizados questionários complementares, com finalidades e linguagens adequadas para seus públicos específicos, e que permitam o cruzamento das informações (FERNANDES, 2002). Estes instrumentos são agrupados em categorias, visto que “a avaliação institucional deve emitir juízos de valor especialmente sobre categorias universais e estáveis: docentes, discentes, servidores, estruturas curriculares, processo ensinoaprendizagem” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 124).

Nas três instituições pesquisadas, o instrumento utilizado para coleta dos dados é o questionário *on line*, aplicado anualmente, geralmente no final do segundo semestre letivo e composto por questões fechadas e espaços para comentários e sugestões.

De acordo com um representante da IES C, a CPA elabora os instrumentos de avaliação, “a gente monta a pesquisa, [...] as questões que vão ser repassadas para os alunos, professores e técnicoadministrativo responderem. Isso é aprovado e daí a gente coloca no sistema”. Sobre esta questão, Retz (2007, p. 69), ressalta que

A etapa de definição dos instrumentos, no desenho geral da autoavaliação é fundamental para que a etapa de análise dos dados, de montagem dos relatórios, e ainda, posteriormente, a etapa de definições de ações de melhorias e planos de desenvolvimento possam ter sucesso.

Na IES A o preenchimento do questionário *on line* estava sendo aplicado pela primeira vez em 2015, sendo que nos anos anteriores “a gente ia nas salas de aula, dava cerca de uns 10 ou 20 minutinhos para os alunos poder preencher. Não era obrigatório, mas assim a gente tinha um retorno bom” (representante da IES A). Observa-se, portanto, que, existe o princípio da adesão voluntária ao processo de autoavaliação da IES, que, de acordo com Ristoff (2000), é essencial para um diagnóstico mais preciso da realidade institucional.

Outro ponto importante a ser observado é a transparência nos processos, considerada de suma importância para a avaliação institucional. De acordo com um representante da IES A, a avaliação é preenchida “de forma anônima, então eles podem se sentir mais abertos a falar na avaliação”. Entretanto, segundo representante da IES C, muitos funcionários e professores, não preenchem os questionários por medo de ser identificados e punidos. Referente a essa situação, Cunha (2004b, p. 29) chama a atenção, que

usar dados da avaliação numa perspectiva punitiva, que coloque as pessoas em estado de insegurança é condenar o processo na sua dimensão pedagógica e emancipatória. Preservar um clima institucional favorável é tão ou mais importante do que ter instrumentos adequados e/ou alcançar, momentaneamente, índices satisfatórios. É preciso garantir transparência nos procedimentos e no uso dos dados da avaliação para ter como parceria a confiança dos interlocutores.

Essa transparência nos processos é de suma importância para o sucesso da autoavaliação, o que demanda que a CPA conscientize, esclareça e discuta com a comunidade acadêmica os seus processos avaliativos, que caracteriza a unidade de sentido sensibilização.

Nas três CPAs pesquisadas a sensibilização, de acordo com os entrevistados, acontece em vários momentos, e em diferentes formatos: “não só por e-mail, mas também vamos pessoalmente nas salas para

conversar” (representante da IES B). De acordo com um representante da IES A,

a gente faz um seminário antes com os alunos [...] mostrando para eles os resultados do ano passado, enaltecendo o que foi feito, o que cada segmento fez, a nível científico, pedagógico, de ensino, com os dados da CPA, mostrando pra eles a importância e em nenhum momento obrigando-os a responder, mas mostrando a importância de responder”.

A sensibilização da comunidade acadêmica é fundamental para o sucesso da autoavaliação, transformando-se “em atividade de natureza educativa” (ANDRIOLA, 2005, p. 61).

A análise, como o próprio nome sugere, está relacionada à compreensão e ao julgamento dos dados coletados. Para exemplificar, segue o depoimento um representante da CPA da IES B:

Depois dessa avaliação é feito uma tabulação. Verifica os principais itens que tem que ser melhorado e é apresentado: esse item tem que ser melhorado; o que ainda está em fase de desenvolvimento, porque de repente precisa de um investimento maior e no momento não é possível; mas é apresentado para todas as pessoas que fazem parte da instituição, desde os alunos, professores, corpo técnico e comunidade e para aqueles que participaram externamente.

Para Dias Sobrinho e Ristoff (2000, p. 125), analisar significa identificar as partes e também organizá-las e torna-las manejáveis. Só a descrição que se equilibra pela análise pode levar à interpretação”. A análise implica em atribuir juízo de valor (DIAS SOBRINHO, 2000; LEITE, 2000). Assim, “para compreender um sistema, não basta examiná-lo em sua dinâmica interna, é necessário também observá-lo no contexto em que está inserido” (SOUSA; MARCONDES; ACOSTA, 2008, p. 36). Afinal, “uma avaliação indica qual o conhecimento que vale – o que se deve saber a respeito do quê, o que se valoriza em detrimento do quê” (LEITE, 2008, p. 834).

Os aspectos destacados na autoavaliação constituem uma categoria de análise, composta pelas unidades de sentido: infraestrutura física,

corpo docente, qualidade de ensino e dimensões do SINAES, representados na tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Aspectos destacados na autoavaliação, de acordo com as entrevistas

| Unidades de Sentido | Frequência | | | |
|-----------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | Total |
| Infraestrutura física | 3 | 4 | 4 | 11 |
| Corpo docente | 3 | 1 | 5 | 9 |
| Qualidade de ensino | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Dimensões SINAES | 1 | 1 | 0 | 2 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

Constituindo-se em uma das dimensões do SINAES, a infraestrutura física da IES incide sobre as instalações gerais da instituição, biblioteca, salas de aula, laboratórios, entre outros. A infraestrutura física das instituições foi o aspecto mais destacado nas entrevistas. De acordo com os entrevistados, das três IES, duas estão com projeto de criação de novos prédios em andamento, conforme pode ser observado na fala de um representante da IES B: “já está apertado para as necessidades que hoje a gente tem e vamos para um prédio maior no ano que vem, daí vai ter tudo: estacionamento, lanchonete, enfim, tudo o que hoje, não só os alunos, mas também os professores, reivindicam”.

De acordo com o INEP, para que as instituições iniciem suas atividades, é necessário que a mesma atenda, no mínimo, à infraestrutura física necessária para o primeiro ano de funcionamento do(s) curso(s) proposto(s), incluindo as condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2009). Desse modo, pelas entrevistas se infere que, por serem instituições novas, as IES estão se adaptando e melhorando a estrutura física afim de receber novas turmas e cursos.

Essa situação foi colocada por um membro da IES A ao relatar que tiveram um caso em que foi necessário realocar uma sala de aula para o andar térreo, pois um aluno havia quebrado a perna e a instituição não possuía elevador. De acordo com o entrevistado, “essa foi uma solução provisória a curto prazo. A longo prazo seria a instalação de um elevador”, ou seja, as instituições pesquisadas estão se adequando à legislação vigente, visando oferecer à sua comunidade interna, instalações de qualidade.

O corpo docente foi o segundo aspecto mais destacado nas entrevistas e corresponde à avaliação sobre o docente, preenchida pelo discente, destacada, por exemplo, por um representante da IES C ao expor que: “para mim o que importa é o corpo docente. Como o corpo docente está sendo visto pelos alunos”.

A respeito da avaliação docente, Leite (2008, p. 837) observa que “o uso da avaliação docente pelo discente como prática regular poderia ter grande valor quando bem conduzida e na existência de uma cultura de avaliação na instituição. Em circunstâncias normais e de forma isolada ela tende a afastar sujeito e objeto, pouco acrescenta”. Portanto, para que a avaliação docente seja significativa, é necessário que se crie na IES uma cultura de autoavaliação participativa, formativa e democrática envolvendo todos os atores institucionais, em especial os acadêmicos.

A qualidade de ensino aparece como o terceiro aspecto destacado nas entrevistas (frequência). Apesar de seu sentido amplo, neste trabalho relaciona-se ao desempenho dos serviços educacionais ofertados pelas IES, na visão das comunidades interna e externa e de acordo com os padrões de qualidade propostos pelo MEC. Na IES C, por exemplo, de acordo com um entrevistado, a avaliação aborda a “questão mesmo da qualidade de ensino, com perguntas também voltadas para a gente visualizar o que o aluno está percebendo da instituição em relação à educação, em relação ao dia a dia dele aqui dentro”. Essa qualidade de ensino ofertada pela instituição impacta diretamente no modo como a sociedade a vê. É “a visão lá de fora, o que os alunos passam” (representante da IES A).

Dias Sobrinho (2008b p. 817) destaca que “a qualidade se tornou tema central na agenda da educação superior”. Para o autor, “a qualidade de um fenômeno educativo extravasa os exames e as fórmulas e medidas que dão lugar aos *rankings*. Sem pertinência e relevância social não há qualidade em educação” (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 824). Diante do exposto, nos questionamos: é possível, no atual contexto da avaliação educacional brasileira, se pensar em qualidade, fora dos *rankings*? Como as instituições pesquisadas e os integrantes de suas CPAs encaram essa situação?

De acordo com a Lei nº 10.861 (art. 3º, incisos de I a X) as instituições de ensino superior devem ser avaliadas sob a perspectiva de dez dimensões, a saber: I - missão e PDI; II - política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; III - responsabilidade social da IES; IV - comunicação com a sociedade; V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; VI - organização de gestão da IES; VII - infraestrutura física; VIII - planejamento de

avaliação; IX - políticas de atendimento aos estudantes; X - sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004a).

Este conjunto de dimensões caracterizam a unidade dimensões do SINAES, que para um entrevistado da IES A, são os aspectos destacados pela CPA na autoavaliação: “eu sei que são dez dimensões, eu não lembro de cabeça [...], mas tem bastante coisa”. Neste sentido, um membro da CPA da IES B destaca que não é possível, por exemplo, perguntar aos alunos sobre os valores financeiros, “porque eles não vão saber responder, mas dentro das dimensões que eles podem responder, se segue os critérios que o MEC exige. Então é uma pesquisa bem aprofundada”. Tal é a preocupação de Brito e Limana (2005, p. 10), para os quais é impossível analisar as dez dimensões do SINAES utilizando um único instrumento. A autoavaliação necessita de várias análises, em diversos momentos, de acordo com as suas especificidades.

Em relação aos aspectos destacados na autoavaliação, os entrevistados apontaram os que consideram prioritários, a saber: infraestrutura, satisfação do aluno e corpo docente. A frequência com que cada unidade apareceu nas entrevistas está disposta na tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Aspectos prioritários na autoavaliação, de acordo com as entrevistas

| Unidades de Sentido | Frequência | | | Total |
|---------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | |
| Infraestrutura | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Satisfação do aluno | 1 | 3 | 1 | 5 |
| Corpo Docente | 1 | 0 | 3 | 4 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

De acordo com os dados apresentados, na tabela acima, a infraestrutura e a satisfação dos alunos, como aspectos prioritários na autoavaliação, aparecem com maior frequência, seguidas do corpo docente.

A infraestrutura, segundo os entrevistados, refere-se às salas de aula, laboratórios, biblioteca, instalações administrativas, área de lazer e outros. Como mencionado anteriormente, esta prioridade está justificada na fala de um membro da IES C: “eu creio que talvez a parte de infraestrutura seja a parte mais observada pelos alunos, e aí é o que mais se vem buscando atender, principalmente, à questão do estacionamento,

iluminação, do ar condicionado, lanchonete, isso tudo é uma reivindicação constante dos alunos”.

Assim como na visão dos entrevistados, a infraestrutura para Martins, *et al* (2011, p. 2-3), “é a face mais visível da satisfação da comunidade. Tanto alunos quanto professores e funcionários, apresentam graus crescentes de exigências em relação às instalações, equipamentos e acervo bibliográfico”, visto que, por ser uma das dez dimensões do SINAES, a infraestrutura também é avaliada na visita da comissão externa, sendo, portanto, uma exigência do sistema.

A unidade satisfação do aluno, como o próprio nome sugere, está relacionada com o contentamento dos discentes com os serviços prestados pela instituição, como pode ser observada na fala de um entrevistados da IES B, por exemplo,: “acho que é a melhoria de satisfação do aluno. Isso eu acho que é o dado mais importante, porque o aluno satisfeito vai passar lá na frente para outras pessoas e isso só vai fazer com que a instituição cresça cada vez mais e ser bem vista lá fora”.

Deste modo, a satisfação discente apresenta-se como um aspecto de grande relevância na autoavaliação, sendo necessária a aplicação de instrumentos que permitam o julgamento da realidade institucional, uma vez que “medir a satisfação do aluno é uma questão de sobrevivência para a IES” (MOREIRA JUNIOR, 2015, p. 132).

Para um representante da IES C, o que importa na avaliação é a visão que os alunos têm da instituição. Percebe-se, desse modo, que na visão dos pesquisados a satisfação do aluno também está relacionada com a qualidade do corpo docente, que é a unidade de sentido que apareceu em terceiro lugar (frequência) nas entrevistas.

Esta unidade de sentido engloba a titulação, o regime de trabalho, bem como as habilidades e competências do corpo docente em sua prática. Para um entrevistado da IES C, “o que importa é o corpo docente. Como o corpo docente está sendo visto pelo aluno”. Este argumento vem ao encontro do proposto por Braga e Monteiro (2005, p. 191), ao ressaltar que “o corpo docente é um elemento-chave para a imagem de qualidade percebida pela instituição”, visto que a dinamização do corpo docente é um dos pontos mais relevantes das políticas de avaliação do ensino superior brasileiro (TRIGUEIRO, 2003). Porém, cabe ressaltar, que a avaliação do docente pelo discente deve fazer parte de um conjunto de avaliações proposto pela CPA e não realizada de forma isolada (LEITE, 2008), conforme exposto anteriormente.

O representante docente da IES C, que também coordena um curso na instituição, relata que por estar na gestão de um curso, a avaliação dá um retorno muito bom “para voltar a contratar o professor, para aloca-lo

em algumas disciplinas, porque, às vezes, se encaixa numa, mas não se encaixa na outra, porque na nossa área tem disciplinas muito específicas, então como membro da CPA eu fico imaginando que os outros coordenadores e direção utilizam-se dessa ferramenta da mesma forma”. A entrevistada ainda indica que os dados quantitativos e qualitativos (comentários e sugestões), nesse caso, são tomados para recomendações e tomada de decisão. Tal posicionamento vai ao encontro do proposto por Gatti (2006), para quem a autoavaliação deve considerar abordagens diversificadas e não somente os dados qualitativos,

Uma outra categoria que se sobressaiu na fala dos entrevistados, relaciona-se às ações que a CPA realiza a partir dos resultados da autoavaliação, que correspondem à comunicação dos resultados e ao acompanhamento dos processos avaliativos, cuja frequência com que aparecem nas entrevistas está disposta na tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Ação da CPA a partir dos resultados, de acordo com as entrevistas

| Unidades de Sentido | Frequência | | | |
|----------------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | Total |
| Comunicação dos resultados | 9 | 3 | 7 | 19 |
| Acompanhamento | 1 | 1 | 1 | 3 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

Após a análise e interpretação dos dados, as CPAs pesquisadas devem comunicar os resultados da autoavaliação aos setores relacionados, solicitando as devidas devolutivas (*feedback*), para que possam elaborar os relatórios anuais para divulgação dos resultados à comunidade interna e ao INEP.

Na IES C, de acordo com um entrevistado, o processo acontece da seguinte forma:

a gente vê os resultados e vai repassando para as pessoas responsáveis. A parte de professores, a gente entrega tudo para o coordenador do específico curso. A parte melhorias na estrutura a gente entrega pra direção geral, pra ver o que eles podem estar fazendo. E depois quando a gente consegue as respostas, o resultado disso, a gente faz o relatório.

Um entrevistado da IES A complementa ao falar que: “a gente vê o que teve mais pedido [...], põe na planilha, conversa com os setores responsáveis para que eles possam ver o que é de prioridade, que seria a curto prazo e a longo prazo. E depois eles nos passam um retorno”. Esse retorno, ou *feedback*, é essencial “para que a gente possa estar repassando para quem preencheu, principalmente para os alunos” (representante da IES A).

Diante do exposto, percebe-se que na visão dos entrevistados, o resultado da autoavaliação segue na direção do pensamento de Galdino (2005) e Lück (2012), constituindo-se como um processo de coleta, análise e interpretação de dados, que possibilita ao gestor um panorama da realidade institucional, permitindo estabelecer metas para as correções necessárias, visando a melhoria da qualidade da IES.

Com base na legislação vigente, a CPA deve divulgar amplamente para a comunidade acadêmica dados oriundos do processo de autoavaliação, pois a “a transparência acerca dos procedimentos adotados e a publicação dos resultados dão consistência aos processos avaliativos” (BRASIL, 2015a, p. 31). Esse relatório anual de autoavaliação, cujas etapas foram descritas no item 2.2, deve apresentado à comunidade acadêmica e enviado ao INEP, por meio do sistema e-MEC até o dia 31 de março do ano seguinte (BRASIL, 2014e).

A divulgação na ES A é realizada principalmente por meio da *internet*, como pode ser visto no depoimento a seguir: “você vai para o *facebook*, faz campanha, manda e-mail, diz que os relatórios já estão disponíveis, faz toda aquela historinha para que o aluno vá ler, e as vezes ele não lê infelizmente. A gente colocava só site, agora começamos a fazer banners” (representante da IES A). Na IES B, a divulgação ocorre “nos murais a gente também costuma colocar os resultados, aquilo que já foi mudado e aquilo que nós ainda estamos reivindicando” (representantes da IES B).

Segundo Souza, Marcondes e Acosta (2008, p. 41), a divulgação deve proporcionar à comunidade acadêmica a compreensão de sua realidade institucional expressa nos resultados de sua autoavaliação, e “compará-las com outras constantes nos documentos oficiais”. Para isso, os relatórios devem conter a discrição dos *feedbacks* recebidos e das metas propostas, que devem ser acompanhadas pela CPA.

Esse acompanhamento constitui uma unidade de sentido, que na IES C, por exemplo, acontece da seguinte forma: “eles apresentam os relatórios para gente saber o que foi feito, ou que não foi feito, e a gente vai verificando se de fato existe ou não existe”.

Para Zainko e Coelho (2007, p. 113), o acompanhamento constitui a própria concepção de avaliação, uma vez que esta pode ser entendida como “processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de ensino superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente”.

Pertinente à categoria tomada de decisão pela gestão da IES, identificamos as seguintes unidades de sentido: atendimento às solicitações, gestão próxima e programação de investimentos, cuja frequência de entradas se pode visualizar na tabela 8, abaixo.

Tabela 8 – Tomada de decisão pela gestão da IES, de acordo com as entrevistas

| Unidades de Sentido | Frequência | | | Total |
|------------------------------|------------|-------|-------|-------|
| | IES A | IES B | IES C | |
| Atendimento às solicitações | 2 | 4 | 2 | 8 |
| Gestão próxima | 2 | 1 | 3 | 6 |
| Programação de investimentos | 1 | 2 | 1 | 4 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas da unidade de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2015).

A unidade atendimento às solicitações corresponde à resolução, por parte dos gestores da IES, de problemas (fragilidades) detectados pela CPA. É a unidade que aparece com maior frequência nessa categoria, e pode ser evidenciada, por exemplo, na fala de um representante da IES B ao referir-se à gestão: “eu acho que ela é muito proativa, no sentido de sempre estar buscando atender. [...] A gestão deixa a CPA realmente trabalhar e usa essas informações pra estar melhorando sempre que possível”. Por esse argumento, a autoavaliação nas IES constitui-se instrumento que visa à melhoria da qualidade acadêmica, as IES devem estar preparadas para atender às solicitações da comunidade, pois o não atendimento promove o desestímulo, interferindo diretamente na adesão e participação da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2000; RISTOFF, 2000).

Gestão próxima é aquela constituída por pessoas acessíveis, abertas ao diálogo com a CPA. Pelas entrevistas, foi possível identificar que nas três instituições essa proximidade acontece, como se percebe nas falas dos membros das CPAs, a saber: a) “eu acho que quando é pequeno, nós conseguimos ver mais de perto, e aí tu tens prazer em tentar fazer algo

melhor. E às vezes isso faz diferença” (representante da IES A); b) “o que é da direção geralmente é bem aceito, bem atendido, até porque faz parte do negócio” (representante da IES B); c) a direção “ouve realmente as sugestões de melhoria através dos próprios colaboradores, para trazer isso à tona e se pensar como agir” (representante da IES C).

Assim, considerando que nas IES pesquisadas os membros das CPAs são indicados, esta proximidade não estaria influenciada pela ingerência da gestão presente na própria indicação ou convite dos membros, como colocado anteriormente? Nas IES pesquisadas os modelos de gestão favorecem o exercício da ambiguidade e incerteza, conforme exposto por Santiago *et al* (2003)? Ou que autonomia as CPAs teriam para propor recomendações e alternativas pertinentes às questões político-pedagógicas da instituição, que no nosso entender seria a razão principal de sua existência?

Entretanto, muitas dessas mudanças propostas pela CPA necessitam de investimento financeiro e portanto, cabe à gestão da IES realizar a programação orçamentária. Essa programação de investimentos constitui uma unidade de sentido, detectada na fala de membros das três instituições pesquisadas, como pode ser comprovada, por exemplo, na visão de um membro da IES B: “a gente faz uma reunião com a direção, apresenta os resultados, e [...] então a gente tenta visualizar, dentro do planejamento estratégico da unidade, o que que a gente pode fazer, aquilo que não tem custo, aquilo que tem e aquilo que não depende de nós”.

Outro membro da IES B complementa, ao afirmar que “tudo tem que ter uma balança. Tem que ter um equilíbrio. Para poder fazer aquilo que está previsto, depende da tua disponibilidade orçamentária”.

Segundo os membros das CPAs, a gestão precisa fazer uma previsão orçamentária para atender às demandas apontadas na autoavaliação. Isso fará, conforme Marback Neto (2007) e Ristoff (2000), com que o processo de autoavaliação tenha maior confiabilidade, estimulando a participação da comunidade acadêmica em todo processo.

Quanto aos resultados do processo de autoavaliação institucional, a grande maioria dos entrevistados manifestou-se estar satisfeita, isto é, o processo autoavaliativo vem cumprindo o seu papel. São representativas do que afirmamos, as seguintes colocações: a) “gente já conquistou bastante” (representante da IES A); b) “acho que a gente está satisfeita por várias questões já conseguidas” (representante da IES B); “tudo o que a CPA apresentou foi até elogiado” (representante da IES C).

Relacionada à satisfação dos membros da CPA aparecem as melhorias constantes no processo avaliativo. Na visão de um membro da IES C esta preocupação é evidente: “melhorias eu acho que todo processo

precisa ter. Nunca a gente vai achar que está 100%, achar que está bom. Mas acredito que o pessoal vinha fazendo um bom trabalho, representativo, tentando sempre manter sempre isso, buscar essa qualidade”.

Para Augusto e Balzan (2007, p. 619), somente quando o projeto de autoavaliação institucional “é colocado em prática é que se percebe as suas falhas e, assim, os ajustes vão sendo gradualmente implementados na medida em que são necessários”. Deste modo, a implementação das atividades da CPA é realizada constantemente.

Ao se referirem à satisfação com os resultados da autoavaliação, os entrevistados destacaram a importância da CPA em relação à melhoria na IES a partir de diferentes olhares.

Melhorias na IES se refere à tomada de decisão, por parte da gestão institucional, referente às sugestões de melhorias propostas pela CPA. De acordo com o INEP, “a autoavaliação atinge sua função quando a CPA indica para a instituição seus pontos fortes e fracos e sugere modificações a partir das análises realizadas” (BRASIL, 2011, p. 88).

Nas entrevistas, foi possível perceber que nas três IES pesquisadas existe tal preocupação. Para um representante da IES B, “a CPA vem para fazer isso. Para fazer com que a instituição não se acomode e esteja sempre melhorando. Esse é o ponto mais positivo”, que é complementado por um membro da IES C, ao afirmar que o mais importante é “identificar o que precisa ser melhorado mesmo”.

De acordo com Galdino (2005, p. 8), é necessário que exista uma “conscientização da IES sobre a necessidade de adoção da prática diagnóstica permanente que permeie todas as atividades cotidianas na busca de identificação de fragilidades e qualidades, o que resultará na perseguição de padrões de qualidade”.

Os diferentes olhares no processo de autoavaliação institucional provém da participação e percepções de vários atores da comunidade interna e externa sobre a realidade institucional. Esta unidade foi apontada pelos entrevistados como parte importante do autoconhecimento institucional, como pode ser percebido na fala de um membro da IES B referente à importância da CPA:

Acho que é uma ferramenta fundamental. É um canal de comunicação com toda as instâncias, incluindo os públicos internos: funcionários, professores e os nossos alunos, como também a nossa comunidade, uma vez que a gente conta com membros da comunidade para opinar, enfim, para se fazer presentes ali.

Esses diferentes olhares (DIAS SOBRINHO, 2008; LEITE, 2005; SORDI, 2011) possibilitam que o processo de autoavaliação institucional traga possibilidades de constituir-se como um processo democrático, com vistas à melhoria institucional. Como diz Leite (2005, p. 28), “a qualidade de uma instituição pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu perfil e o seu papel”.

Em síntese, podemos destacar que a composição da CPA é realizada, na maioria das vezes, por indicação da gestão da IES, fortalecendo, por conseguinte, o caráter gerencialista em detrimento do caráter democrático e emancipatório.

A satisfação dos entrevistados quanto ao atendimento das equipes gestoras, no sentido de acolher as recomendações das CPAs e incluí-las na tomada de decisão e ação pode estar intimamente relacionada a essa indicação de seus membros pela gestão e não a um processo democrático, visto que a autonomia dessas comissões aparece comprometida, considerando os dados acima descritos. Tal situação revela-se contraditória ao que prevê os regimentos das CPAs ao preconizar que essas devem ser autônomas em relação à gestão da IES para tomar decisões no âmbito de sua atuação mediante a condição de seus membros de representante dos segmentos a que correspondem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, alvo desta dissertação, como descrito na introdução, buscou compreender a relação entre os processos de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão das faculdades isoladas do sul catarinense, na visão dos integrantes da CPA.

Nos regimentos das CPAs pesquisadas, identificamos que tais comissões devem se caracterizar pela autonomia em relação às demais instâncias de gestão da instituição, responsabilizando-se pelo processo avaliativo interno, que compreende a elaboração do projeto, sensibilização da comunidade acadêmica, implementação da avaliação propriamente dita, supervisão, análise dos dados, deliberação sobre recomendações e orientações à gestão institucional e prestação de informações à comunidade e ao INEP.

As entrevistas nos permitiram identificar a visão dos integrantes da CPA sobre o processo de autoavaliação. Por meio delas constatamos que, na visão dos integrantes das CPAs, estas comissões estão satisfeitas com a atenção recebida por parte da equipe gestora das IES, que procuram acolher as recomendações das CPAs e incluí-las na tomada de decisão para melhorar os serviços prestados pela instituição. Porém, identificamos que a composição das CPAs é realizada, na maioria das vezes, por indicação/convite dos gestores, o que compromete a autonomia dessas comissões, prevista na legislação e, por consequência, nos regimentos das CPAs, no que concerne à tomada de decisão no âmbito de sua atuação. Nesse sentido, cabe questionar: qual a representatividade que os membros das CPAs têm em relação aos segmentos que representam? Além disso, qual a autonomia que as CPAs têm para propor recomendações e alternativas pertinentes às questões político-pedagógicas da instituição?

Pela ingerência da gestão sobre a indicação dos membros da CPA, a satisfação das comissões relativa ao acolhimento às suas recomendações pela gestão não decorre de uma negociação consensual, que tende a acontecer nesse caso?

Esses questionamentos, por sua natureza, apontam as limitações da pesquisa que, pelo tempo de que dispúnhamos, nos conduziu à opção de realizar uma pesquisa preliminar de cunho exploratório. No nosso entender, seria interessante realizar o confronto das análises realizadas com a visão dos gestores das IES sobre o processo de autoavaliação. Além disso, a incursão na prática das CPAs seria fundamental para apreender, pela observação *in loco*, sua dinâmica e aprofundar suas possibilidades e

contradições, especialmente, no que se refere à autonomia e ao processo democrático.

Afinal, precisamos fortalecer as CPAs para que elas possam, pela via democrática, resistir à tendência gerencialista burocrática que as enfraquecem como instrumento de emancipação. Nesse sentido, as IES precisam superar a questão do caráter voluntário na composição dos membros das CPAs, criando maiores possibilidades para que os agentes sociais da IES se motivem a se candidatar e os segmentos possam ter maiores opções na escolha de seus representantes. Assim, as equipes gestoras não precisarão se valer do expediente do convite, como acontece nas IES pesquisadas.

Vale ressaltar que, conforme aponta Augusto (2007), Marback Neto (2007) e Tenório e Argollo (2009), a falta de tempo dos integrantes da CPA e de recursos para executar a autoavaliação institucional pode encaminhar o processo com base em modelos avaliativos descritivos ou descritivos analíticos (GATTI, 2006).

De todo modo, considerando que a gestão, no processo de administração educacional, corresponde ao planejamento e organização da instituição para atingir suas metas e objetivos (SILVA; LOPES; TENÓRIO, 2010; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005), podemos inferir que as CPAs contribuem com dados e reflexões para que a gestão das IES se mobilize para alcançar suas metas e objetivos institucionais. Deste modo, o contexto investigado, em termos de autoavaliação institucional, aponta para um quadro de ambiguidade e incerteza (SANTIAGO *et al*, 2003) que transita entre o gerencialismo puro, o burocrático e possibilidades democráticas.

Finalmente, importa salientar que pelo seu desenvolvimento e resultado as pesquisas ajudou-me enquanto pesquisadora, a repensar, como membro e coordenadora de CPA, a práxis do processo autoavaliativo institucional na busca de um processo mais democrático participativo e emancipatório, ciente dos interesses e limitações que se têm no contexto das instituições de ensino superior brasileiras, principalmente, das IES privadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de P. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**.

Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**.

Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRIOLA, Wagner B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das instituições de ensino superior visando à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JR., Vicente (Orgs). **Avaliação participativa, perspectivas e desafios**. Brasília: INEP, 2005. p. 57-70.

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.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton C. **A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2005.

BARREYRO, Gladys B.; ROTHEN, José C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Avaliação (Campinas). 2008, vol.13, n.1, pp. 131-152.

_____. **“SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Educação & Sociedade. V. 27, nº 96, p. 955-977. 2006

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.

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.

BITTENCOURT, Hélio R.; CASARTELLI, Alam de O.; RODRIGUES, Alziro C. de M. **Sobre o índice geral de cursos (IGC)**. Avaliação (Campinas), Nov 2009, vol.14, no.3, p.667-682.

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

BRAGA, Ryon; MONTEIRO, Carlos A.. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino**. São Paulo: Hopper, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 14.343**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 07 de setembro de 1920.

_____. **Decreto nº 19.850**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931a.

_____. **Decreto nº 19.851**. Cria o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931b.

_____. **Decreto nº 19.852**. Reorganiza a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931c.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Brasília: DF. 1961.

_____. **Lei 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: DF. 1968.

_____. **Programa de avaliação da reforma universitária - PARU**. Revista de Saúde Pública. São Paulo, v. 1, n. 17, 1983.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Censo da Educação superior 1990**. INEP/MEC. Brasília, 1990.

_____. **Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional**. Comissão Nacional de Avaliação. Brasília, 26 de novembro de 1993.

_____. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. MEC/SESu. Brasília: SESu, 1994.

_____. **Lei nº 9131**. Instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC). Brasília, 1995.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Censo da Educação superior 1996**. INEP/MEC. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº. 10.861** de 14/04/2004 – Institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de abr. 2004a.

_____. **Orientações Gerais para o Roteiro de Autoavaliação Institucional**. Brasília: DF, 2004b.

_____. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: DF, 2004c.

_____. **Portaria nº 2.051**, de 9 de junho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). Brasília: DF, 2004d.

_____. **Censo da Educação superior 2004**. INEP/MEC. Brasília, 2004e.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: DF, 2006.

_____. **Portaria Normativa Nº 40**, de 13 de dezembro de 2007(*). Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. *Republicada em 29/12/2010.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à Regulamentação**. 5. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). V. 3 **Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Lei nº 12.881**. Regulamenta as Instituições Comunitárias. Brasília: DF, 2013

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014a.

_____. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília: DF, 2014b.

_____. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065 – Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**. Brasília: DF, 2014c.

_____. **Nota Técnica Nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC - Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES**. Brasília: INEP, 2014d

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). V. 5 **Avaliação In Loco**: referenciais no âmbito do SINAES. Brasília: INEP, 2015a.

_____. O Enade no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (Sinaes). **Seminários Enade 2015**. Brasília: INEP, 2015b

BRITO, Márcia Regina F. de; LIMANA, Amir. **O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 2, p. 9-32, jun. 2005

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise dos dados**. DEFCUL – Metodologia da Investigação I, 2004/05.

CARIBÉ, Sabrina O. **Diagnóstico de implantação da Autoavaliação nas faculdades privadas de Salvador na visão dos coordenadores da comissão própria de avaliação**. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Tecnologia Industrial), SENAI/CIMATEC, Salvador, 115p. 2011.

CARDOSO, Roberta Muriel; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 263-273, jan./jun. 2014.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas Palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63 a 82.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-118.

CUNHA, Katia S. **O discurso da Avaliação Institucional trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso.** Tese (Doutorado em Educação), UFPE, Recife, 280p. 2011.

CUNHA, Luiz A. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000

_____. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In: TRINDADE, Héliogio; BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). **Os desafios da educação na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior:** Estado e mercado. Educ. Soc. 2004a, vol.25, n.88, p. 795-817. ISSN 1678-4626.

_____. **A universidade temporã:** da Colônia à era Vargas. 3. ed. [revista]. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel de. **Auto-Avaliação como Dispositivo Fundante da Avaliação Institucional Emancipatória.** Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, SP. v.9, n.4, p. 25-31. 2004b.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação e qualidade.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001

DIAS, Carmém Lúcia; HORIGUELA, Maria de Lourdes M.; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para Avaliação da Qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.12, n.3, 2006. p. 435-464.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: a experiência da Unicamp – Condições, princípios, processo. **Revista Pro-Posições.** Vol. 6 Nº 1, março de 1995, Unicamp, Campinas. pp 41-54

_____. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. In: CATANI, Afrânio M. (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no Limiar do Século XXI.** Campinas/SP: Autores Associados, 1998. p. 137-154.

_____. **Avaliação da educação superior.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Educação e Avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo (org). **Avaliação Democrática** – Para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. Desafios da avaliação universitária na América Latina. In: TRINDADE, Héglio; BLANQUER, Jean-Michel (orgs). **Os desafios da educação na América Latina.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2002b, pp. 115-156.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Avaliação Institucional como prática social de articulação. In: SILVA, Ilton Benoni da; ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla (orgs). **Avaliação institucional integrada:** os dez anos do PAIUNG. Ijuí, RS: ed. Unijuí, 2003b.

_____. **Autonomia e avaliação.** Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México. UAM, n.40, p. 1-12, 2004.

_____. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa: experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Prefácio. In: MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação:** instrumento de gestão universitária. Vila Velha, ES: Hoper, 2007, p. 11-16.

_____. **Avaliação educativa:** produção de sentidos com valor de formação. Avaliação (Campinas), vol.13, n.1, pp. 193-207. 2008a

_____. **Qualidade, Avaliação:** do SINAES à índices. Avaliação: Campinas; Sorocaba, SP, vol.13, n. 3, p. 817-825. nov. 2008b.

_____. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009):** do provão ao Sinaes. Avaliação (Campinas). 2010, vol.15, n.1, pp. 195-224. ISSN 1414-4077.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (org.). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

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.

FERNANDES, Maria E. A. **Avaliação Institucional da escola – Base teórica e construção do projeto**. Coleção Magister, 2ª edição. Edições Demócrito Rocha, 2002.

FIGUEIREDO, Erika S. A. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história**. Revista da UFG, Goiânia, ano VII, nº 2, dez. 2005.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. *Coleção pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman Editora, 2009

FRANCISCO, Thiago Henrique A. **Análise das Ações que Confirmam a Relação Entre o IGC e o PDI: Um Estudo Em Faculdades Isoladas no Sul de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária), UFSC, Florianópolis/SC, 292p., 2012.

FRAUCHES, Celso C.; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 2 ed. Brasília: 2007.

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, SP. V. 17, nº 34 maio/agosto, 2006. pp. 7-14

_____. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. *Avaliação (Campinas)*. 2014, vol.19, n.2, pp. 373-384.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 158p.

GÓMEZ, Gregório R; FLORES, Javier; JIMÈNEZ, Eduardo. **Metodologia de la Investigacion Cualitativa**, Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação brasileira**. Brasília: CRUB, 1983. 5 v.

LEITE, Denise; *et al.* **Avaliação e compromisso**: Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.

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

_____. **Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAs e da autoavaliação**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LIBÂNEO, José Calos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MABA, Elita G. **A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES**: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. Dissertação (Mestrado em Administração); Biguaçu/SC, 232p. 2010.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARTINS, Herbert G.; *et al.* Gestão Participativa e Qualidade no Ensino: o Caso do Curso de Administração da Universidade do Grande

Rio – Campus Magé. **VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Resende: RJ. 2011

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOREIRA JUNIOR, Fernando de J.; *et al.* Avaliação da satisfação de alunos por meio do Modelo de Resposta Gradual da Teoria da Resposta ao Ítem. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 129-158, jan./mar. 2015

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PALHARINI, Francisco de A. **O PAIUB em universidades federais da Região Sul e Sudeste: tormento ou paixão?** Avaliação, Campinas, v. 6, n. 1, mar. 2001.

PILATTI, Orlando. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. In: DURHAN, E.; SCHWARTZMAN, S. (orgs). **A avaliação superior: contextos e experiências**. São Paulo: Edusp, 1990.

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. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo (org). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional** Florianópolis: Insular, 2000.

RETZ, Raquel de G. **Participação, reflexão crítica e movimento no processo avaliativo do SINAES: entrevistas com membros de comissões próprias de avaliação sobre a autoavaliação institucional**. Dissertação (Mestrado em Educação); Pontifícia Universidade Católica - SP, 125p. 2007.

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.

RIBEIRO, Jorge L. L. S. **A avaliação como uma política pública:** aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, J. A. C e DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional:** desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

RISTOFF, Dilvo Ivo. Avaliação institucional: construindo relatórios. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000

RISTOFF, Dilvo Ilvo; GIOLO, Jaime. **O SINAES como sistema.** RBPG, Brasília, v.3, n. 6, p.193-213, dezembro, 2006.

RISTOFF, Dilvo Ivo; LIMANA, Amir. **O ENADE como parte da avaliação da educação superior.** v. 23. 2007.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade:** Nove séculos de história. 2.ed. rev. e ampl. Passo Fundo/RS: UPF, 2005.

SAMPAIO, Helena Maria S. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000. 408p.

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.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice:** O social e o político na pós-modernidade. 8ª. São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

SILVA, Jaqueline S.; LOPES, Uaçai M.; TENÓRIO, Robinson. Gestão e avaliação institucional: o caso da Universidade Federal da Bahia. In: TENÓRIO, R; LOPES, U.M. **Avaliação e Gestão: teorias e práticas.** Salvador: EDUFBA, 2010

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.

SOUSA, Clarilza P. de; MARCONDES, Anamérica P.; ACOSTA, Sandra F. Autoavaliação institucional: uma discussão em processo. Associação Brasileira de Avaliação Institucional – ABAVE. **Revista Estudos em Avaliação Institucional**, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação Social.** Campinas, v. 36, nº 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

TENÓRIO, Robson M.; ANDRADE, Maria Antonia B. de. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, J. A. C e DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós.** Salvador: EDUFBA, 2009.

TENÓRIO, Robson M.; ARGOLLO, Rivailda S. N. de. SINAES na perspectiva de membros da CPA: implantação, condução e avaliação in LORDÊLO, J. A. C e DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós.** 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

_____. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil.** Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Brasília, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. 175p

VIEIRA, Sofia L. **Política educacional em tempos de transição.** Brasília: Plano, 2000.

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.

ZAINKO, Maria A. S.; COELHO, Rúbia H. N. Avaliação e Reformas da Educação Superior no Brasil. In: EYNG, Ana Maria. e GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior:** desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ANEXO

ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGÉ

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

IES: C

Segmento que representa: Docente

Função na IES: Coordenadora de curso e docente

M – De que forma você passou a fazer parte da CPA?

E – Por estar aqui sempre acompanhando como coordenadora, eu acho até que eu era da CPA antes de ser coordenadora, não tenho certeza. Não guardo esse [...] mais por estar engajada aqui com o pessoal.

M – Qual a finalidade da autoavaliação institucional?

E – Ah, eu acho muito importante. Como coordenadora eu uso muito a avaliação dos professores e a autoavaliação eu acho que é o momento de a gente pensar também né. Tu diz assim, pra gente? É porque eu acabo vendo assim com a coordenação tá fazendo uma autoavaliação também né, da própria coordenação. A instituição está fazendo uma autoavaliação da própria instituição. Mas como pessoa eu acho muito importante assim, porque a gente para pra pensar.

M – E na tua visão como integrante da CPA?

E – Eu acho bem, importante justamente pra isso. Pra repensar todo o trabalho que foi feito durante o semestre, pra pensar em mudanças, principalmente quando a gente já está há muito tempo no ensino. O professor que está há muito tempo com aquela disciplina, no momento que ele vai se autoavaliar ele vai pensar: “será que eu estou com mais experiência e, portanto estou melhor? Ou estou com mais experiência e estou relaxando um pouco?” Nesse sentido.

M – Como acontece o processo de autoavaliação institucional?

E – Nós temos a comissão. A gente faz o questionário, aprovado por todos da comissão e que está sendo aplicado agora, e isso passa por todos os membros administrativos, docentes, passa pelos alunos através do sistema que nós usamos e depois isso tudo volta para a coordenação, enfim, para os órgãos interessados. Eu vejo muito pelo lado da coordenação, eu fico nessa expectativa. A gente acompanha o quanto ela está evoluindo em relação a quanto alunos já responderam e como está sendo a avaliação de cada professor...

M – Quais aspectos são destacados pela CPA na autoavaliação?

E – Acho que não há um aspecto que se destaque. Acho que a gente vê como um todo né, tanto que passa por todos os setores. Mas eu vou te acabar respondendo sempre como coordenadora de curso. Pra mim o que importa é o corpo docente. Como o corpo docente está sendo visto pelo aluno. Assim, eu acabo focando muito nessa avaliação que o aluno responde. A parte que o aluno responde.

M – Qual deles você considera mais prioritário?

E – No meu caso como como coordenadora de curso sim.

M - *Mas além dessa avaliação dos docentes vocês fazem outros tipos de avaliação?*

E – Sim, se eu for pensar em CPA, eu acho que tem que ter um conjunto né, de todos os setores que passam por essa avaliação.

M – O que a CPA faz com os resultados da autoavaliação?

E – Passa para os setores responsáveis. Por isso que às vezes fica complicado pra eu ver com a visão de coordenadora. Por exemplo, eu recebo, assim como os demais coordenadores, todo esse resultado. A gente discute isso desde o momento de alocar os professores [...] então como CPA, é essa a função. A gente passa para os setores responsáveis para que as providencias sejam tomadas.

M – O que a gestão faz com os resultados da autoavaliação?

E – Nós repassamos né, e eu acho que nessa gestão eu também estou incluída, como coordenadora. Eu, pelo menos, no meu curso, as decisões elas pesam muito em relação ao resultado da CPA. Porque nós temos um ícone dentro dessa avaliação que por exemplo os alunos (tem nos outros segmentos também), ele pode descrever o que ele achou ali. Então é um momento que ele pode descrever. E essa é a parte que eu mais me apego

assim. Me chama muito atenção porque geralmente eles são muito sinceros. Quando eles tiram aquele tempinho pra escrever, depois que responderam as objetivas, é porque realmente eles querem contar alguma coisa, seja pra elogiar ou seja pra reclamar. Então como coordenadora, como gestora de curso, isso me dá um retorno muito legal pra voltar a contratar o professor, pra aloca-lo em algumas disciplinas, porque às vezes se encaixa numa, mas não se encaixa na outra, porque na nossa área tem disciplinas muito específicas, então como membro da CPA eu fico imaginando que os outros coordenadores e direção utilizam-se dessa ferramenta da mesma forma.

M – E eles dão um retorno pra vocês?

E – Sim, sim.

**M – Na sua opinião, a CPA está satisfeita com o pós resultado?
(Com o que é feito dele pela gestão?)**

E – Na verdade, a gente sempre está preocupado com a quantidade de membros que respondem. Aquele percentual né. Às vezes a gente não consegue atingir 100%. Então no semestre passado nós já fizemos uma campanha legal em relação a isso, de pedir para os coordenadores irem em sala de aula e dizer “pessoal, a avaliação está lá no sistema, vamos responder, né”, pra ter bastante adesão. E nesse semestre a Coordenadora da CPA está batalhando bastante pra isso. Chego no elevador e vejo aquele cartaz da CPA e “não é possível que ao invés do espelho que está ali”, ainda brinquei com elas: “que pelo menos as meninas não respondam, porque vão olhar para o espelho (risos).” Então nesse sentido de mais adesão.

M – Para você, qual a importância da CPA?

E – É esse retorno. A importância da gente saber como as coisas estão acontecendo. Mesmo estando na coordenação ou como professora em sala de aula, a gente consegue captar algumas coisas, mas nem tudo. Sempre tem aquele aluno que deixa pra falar depois sozinho numa avaliação.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE

TERMO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Criciúma, setembro de 2015.

Prezados Senhores,

Solicitamos que a mestranda Kelli Savi da Silva seja autorizada a desenvolver sua pesquisa na Faculdade _____. O tema da pesquisa é assim denominado: “**A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA VISÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO**”, que se refere ao projeto de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.

Informamos que a participação da Instituição neste estudo é voluntária e que na publicação dos resultados da pesquisa a privacidade dos participantes será resguardada, conforme Termo de Consentimento.

Em caso de dúvida(s) e esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o professor orientador da aluna: Dr. Antônio Serafim Pereira, pelo telefone (48) 3431-2727 ou (48) 3431-2594, além do e-mail asp@unesc.net.

Na expectativa de sermos atendidos, subscrevemo-nos.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado, com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: **A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA VISÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO.**

Autorizo a pesquisadora a realizar sua investigação nesta Instituição, comprometendo-me a fornecer o material que se fizer necessário, colaborar para o seu acesso aos membros da CPA, dispondo-me a conceder-lhe entrevista, se necessário.

Do mesmo modo, consinto a identificação da IES no relatório de pesquisa realizado.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, além de não ser nominado(a) no trabalho.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Kelli Savi da Silva, que poderá ser contatada pelo telefone: (48) 9926-5191 ou e-mail: kellisavidasilva@gmail.com.

Criciúma, setembro de 2015.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado(a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: **A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA VISÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO.**

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fim exclusivo da pesquisa. Mesmo não possuindo benefícios diretos em participar, indiretamente estarei contribuindo para a produção do conhecimento científico.

Tenho conhecimento de que receberei resposta para qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à investigação. Fui informado(a) de que minha privacidade será mantida em sigilo, visto que as informações que possam identificar-me serão omitidas.

Este termo, uma vez por mim assinado, ficará de posse da pesquisadora, não devendo ser anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Kelli Savi da Silva, que poderá ser contatada pelo telefone: (48) 9926-5191 ou e-mail: kellisavidasilva@gmail.com.

Criciúma, outubro de 2015.

Participante na condição de _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Faculdade:

Segmento que representa:

Função na IES:

- 1 – De que forma você passou a fazer parte da CPA?
- 2 – Qual a finalidade da autoavaliação institucional?
- 3 – Como acontece o processo de autoavaliação institucional?
- 4 – Quais aspectos são destacados pela CPA na autoavaliação?
 - 4.1 – Qual deles você considera mais prioritário?
- 5 – O que a CPA faz com os resultados da autoavaliação?
- 6 – O que a gestão faz com os resultados da autoavaliação?
- 7 – Na sua opinião, a CPA está satisfeita com o pós resultado? (Com o que é feito dele pela gestão?)
- 8 – Para você, qual a importância da CPA?