



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –
IFG**

Ângela Maria de Menezes

Brasília/DF – 2012

**AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –
IFG**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

Ângela Maria de Menezes

Brasília/DF – 2012

**AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –
IFG**

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

**Professor Dr. José Vieira de Sousa – Orientador
Universidade de Brasília – UnB**

**Professora Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende – Examinadora externa
Universidade Federal do Paraná – UFPR**

**Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho – Examinadora
Universidade de Brasília – UnB**

**Professora Dra. Maria Abádia da Silva – Suplente
Universidade de Brasília – UnB**

Aos meus pais, *in memoriam*, pelo exemplo de que sempre é tempo para investir nos sonhos.

Aos filhos Rafael/Scheila e Marco, aos netos Murilo e Clara, alegrias de minha vida e meu chão.

À amiga Vanderleida irmã que percorreu comigo o caminho da construção e realização deste trabalho.

Ao meu irmão Samuel e cunhada Maria Ignêz sempre apoiando e solidários.

À prima Mariza irmã, comadre, apoiadora nesta jornada.

Meus agradecimentos especiais às pessoas que contribuíram, apoiaram e foram solidárias com a minha formação.

Qualquer coisa que acontece não se deve ao acaso, à fatalidade, mas é obra inteligente dos concidadãos. Não há nesta ninguém à janela observando enquanto os poucos se sacrificam, abnegados no sacrifício; e tampouco há quem esteja entocaiado à janela e que pretenda usufruir o pouco bem que a atividade de poucos busca, e afogue a sua desilusão injuriando o sacrificado, o abnegado, porque não teve êxito na sua tentativa.

*Vivo, sou **partigiano**. Por isso odeio quem não **parteggia**, odeio os indiferentes.*

Gramsci

Ao professor José Vieira de Sousa, pedagogo, pela orientação criteriosa e presente, neste trabalho, demonstrando quão sério e profícuo é o caminho da academia.

À professora Maria Abádia da Silva pelo exemplo de profissionalismo, competência e fibra nos caminhos da docência.

Às colegas Eleni e Kelli, pela alegria da convivência e da generosidade nas descobertas e partilhas.

Aos gestores e membros de Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, pela disponibilidade e contribuição para a realização da pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, pela liberação que me possibilitou realizar o mestrado.

Ao Professor Dr. Carlos Cardoso Silva, da Universidade Federal de Goiás – UFG, pela generosidade em me ouvir e contribuir para dirimir as minhas angústias e dilemas sobre o método. Foi como bálsamo!

A todos que, de uma forma ou de outra, acreditaram e incentivaram a realização de mais uma etapa de minha formação profissional.

A *ratio* de que agora se trata não é senão a compreensão realmente universal e realmente radical de si do espírito, na forma de uma ciência universal responsável, na qual se instaura um modo completamente novo de cientificidade, na qual tem seu lugar todas as questões do ser, as questões da norma, assim como as questões do que se designa como existência.

Edmund Husserl

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.

Gonzaguinha

RESUMO

Este estudo aborda um dos temas centrais da educação superior brasileira: a avaliação institucional e mais especificamente a autoavaliação, instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. A autoavaliação é um dos instrumentos de avaliação institucional, considerado de fundamental importância no âmbito desse sistema, posto que é realizada pelas próprias instituições de educação superior e pelo entendimento de que este protagonismo avança no que diz respeito aos processos avaliativos, no sentido de fazer com que a avaliação qualitativa se sobreponha à avaliação quantitativa. teve por objetivo analisar a apropriação, pela gestão, dos resultados da autoavaliação, na tomada de decisão, com ênfase no uso dos resultados da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A investigação, de abordagem qualitativa, foi realizada no IFG e elegeu como sujeitos da pesquisa os gestores, que ocupavam os cargos de chefias de departamento, pró-reitorias, reitoria e a presidência da CPA, no período entre 2006-2008. As entrevistas semi-estruturadas e a análise documental foram ancoradas no método fenomenológico, por meio do qual se buscou conhecer e desvelar os sentidos que os sujeitos atribuíram aos processos avaliativos. Constatou-se que, de modo geral, os gestores pesquisados compreendem a importância da autoavaliação e a possibilidade de usar seus resultados na gestão, porém a percebem também como um processo de prestação de contas. Desta maneira, os resultados da autoavaliação serviram mais para alinhar as ações da instituição com aquelas que o Ministério da Educação exige, por exemplo, nos processos de reconhecimento de cursos. Os resultados da pesquisa indicaram, também, que os gestores, quando não ignoravam o próprio relatório, tinham dificuldade em usar as recomendações feitas pela CPA, denotando falta de clareza tanto em relação ao processo de avaliação instituído quanto ao uso da autoavaliação como estratégia de gestão para tomada de decisão.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da educação superior. Autoavaliação institucional. Uso dos resultados. Tomada de decisão.

ABSTRACT

This study addresses one of the central themes of Brazilian's higher education: institutional evaluation and more specifically the self-assessment, instituted by the National Assessment of Higher Education - Sinaes, created by the Law 10.861 of 14 April 2004. The self-assessment is an instrument of institutional evaluation, considered of fundamental importance in this system, since it is held by the institutions of higher education themselves and the understanding that this role advances with regard to evaluation processes in order to make qualitative assessment that overlaps the quantitative assessment. This research aimed to know the results of self-assessment, indicated by the report of the Committee for Assessment - CPA. The research, a qualitative approach, was conducted at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás - IFG, and aimed to analyze the appropriation for the management of the results of self-assessment, decision making, with emphasis on the use of the results of the CPA of this institution. The research subjects were the managers of the IFG, who held the positions of department heads, pro-rectors, dean and president of CPA in the period 2006-2008. The semi-structured interviews and the analysis of documents were anchored on the phenomenological method, by which it sought to know and reveal the meanings that the subjects assigned to the evaluation process. It was found that, in general, the surveyed managers understand the importance of self-assessment and the possibility of using their results in the management, but perceive it as a process of accountability. Thus, the results of self-assessment served more to align actions with those of the institution that the Ministry of Education requires, for example, in the process of recognition of courses. The results indicate also that managers, when didn't ignore their own reports, had difficulty using the recommendations made by CPA, indicating lack of clarity in relation to the review process established for the use of self-assessment as a management strategy for decision making.

KEYWORDS: Evaluation of higher education. Institutional self-assessment. Use of the results. Decision-making.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes – Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFET-GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CMES – Conferência Mundial do Ensino Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES – Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Cursos
CRES – Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe
DOU – Diário Oficial da União
EaD – Educação a Distância
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
ETFG – Escola Técnica Federal de Goiás
FAT – Fundo de Apoio ao Trabalhador
FESURV – Fundação de Ensino Superior de Rio Verde
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIC – Formação Inicial e Continuada
FNES – Fórum Nacional de Educação Superior
FURB – Fundação Universidade de Blumenau
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GO – Goiás
IDD – Índice de Diferença de Desempenho
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IGC – Índice Geral de Cursos
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGE – Políticas Públicas e Gestão da Educação
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
SESu – Secretaria do Ensino Superior
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TO – Tocantins
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UCAM – Universidade Cândido Mendes
UDF – Universidade do Distrito Federal
UnB – Universidade de Brasília
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Unisinos – Universidade do Vale dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Uso dos resultados da autoavaliação

Quadro 2 – Estratégias de avaliação

Quadro 3 – Comparação entre os documentos do PARU/CNRES/GERES/PAIUB

Quadro 4 – Composição e valor percentual do Conceito Preliminar de Curso – CPC, Brasil
(2008 e 2009)

Quadro 5 – Perfil dos gestores pesquisados

Quadro 6 – Caracterização Administrativa e Acadêmica do IFG – 2011

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação superior, segundo a natureza administrativa – Brasil (2000 a 2010)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – OBJETO E MÉTODO	23
1.1 Encontro com o objeto: o caminho percorrido	23
1.2 A fenomenologia como opção metodológica	27
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	33
2.1 Educação superior brasileira no âmbito das políticas públicas	33
2.2 Qualidade e educação superior: conceitos, sentidos e impasses	39
2.3 Educação profissional e tecnológica no Brasil: gênese, evolução e desafios	46
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	57
3.1 Avaliação e regulação da educação superior	57
3.2 Políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira: perspectiva histórica.....	68
3.2.1 Sinaes: construção e implementação de uma política de avaliação formativa	74
3.3 Autoavaliação institucional: perspectivas e desafios	79
CAPÍTULO 4 – O USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO: UM CASO EM ESTUDO	88
4.1 Os sujeitos da pesquisa	89
4.2 A instituição escolhida	91
4.3 Perspectivas de análise e interpretação dos dados	92
4.4 Unidades de sentido	98
4.4.1 Importância e finalidade do uso dos resultados da avaliação para a gestão	100
4.4.2 Possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão do IFG.....	107
4.4.3 Medidas adotadas, pela gestão, para implementar as indicações propostas pela Comissão Própria de Avaliação	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	141
ANEXO A	166

INTRODUÇÃO

O humano não consiste apenas em libertar-se mas, ao contrário, consiste num entrar no vir-a-ser eterno e em afirmar-se e comprazer-se nele. A maior vitória do homem sobre si mesmo não é a de evadir-se no conjunto, mas de compreender suas limitações concretas e finitas de vida que estão constantemente se renovando. Nesse estado super-humano é que o homem constata uma alegria infinita da realidade tal como ela é.

Joel Martins

Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e ao Eixo de Interesse Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior.

A avaliação institucional constitui, hoje, tema de irrefutável relevância para realização de pesquisas em educação superior. Os processos de avaliação e regulação da educação superior ganham destaque, em função da expansão desse nível educacional e da preocupação com a qualidade, como forma de garantir, entre outros fatores, a transparência da gestão e fornecimento de informações úteis na tomada de decisão e dar fé pública.

Diante da configuração legal da educação superior, um dos eixos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 que pode dar sustentação e certo controle sobre o sistema são os processos avaliativos, conforme análise de Cury (1997):

O Artigo 45, em vez de uma formulação explícita da hierarquização das instituições de ensino [educação] superior, diz que elas, públicas ou privadas, podem possuir *variados graus de abrangência*. Certamente esse será um aspecto voltado para uma regulamentação em instâncias específicas dos órgãos normativos, pois há sempre o risco de que uma tal abertura se torne indiscriminada. Daí porque se deve zelar não só pela avaliação periódica mas também para que a autorização se faça dentro de condições adequadas aos fins aos quais os cursos se destinam (p.13, sem acréscimo no original).

Ainda, na análise do autor, a importância dos processos avaliativos pode ser identificada na referida lei, observando-se a quantidade de vezes em que a expressão *avaliar*

ou avaliação aparece. Em treze artigos (12% do total de 92 artigos), a expressão é repetida 23 vezes, o que é muito significativo.

A importância da avaliação institucional já se constitui consenso, posto que se manifesta não como um desejo apenas do “Estado avaliador”¹ mas de toda a sociedade. Diante disso, o que se questiona é: quais mecanismos e instrumentos são mais adequados para atender à proposta dos processos avaliativos numa perspectiva formativa e que sejam construídas coletivamente? Como se comportam os diversos atores, sejam eles docentes, discentes, técnico-administrativos, gestores de instituições, frente aos processos da avaliação institucional? Qual a relevância de estudos sobre tais processos?

Cunha (2010), com base nos resultados de sua pesquisa, faz considerações a respeito da necessidade de se conhecer os processos e usos dos resultados da avaliação:

[...] percebe-se que a soma dos resultados das pesquisas empíricas que pude observar em minha trajetória pessoal indicam a dificuldade de se analisar as condições, os processos e os efeitos das experiências avaliativas, seja no âmbito geral das IES, [...], em virtude das contradições e disputas que permeiam a materialização das práticas avaliativas, internas e externas, pois:

- A avaliação ocorre separada dos processos de gestão, apesar de ser indicada como elemento de mudanças curriculares e administrativas tanto das IES quanto dos cursos de graduação;
- Falta a contribuição efetiva da Administração Superior para o uso dos resultados avaliativos, apesar dos gestores apoiarem a realização das experiências autoavaliativas; [...] (p. 79-80).

A autora pondera, ainda, que, analisando o cenário complexo da avaliação institucional, constata-se a necessidade premente de estudos que possibilitem compreender as contradições e tensões do tema, o que foi também intenção desta pesquisa.

Entre as diversas etapas que constituem a avaliação institucional está a autoavaliação. Esta tem como finalidade realizar uma radiografia geral e profunda da instituição, mapeando e expondo os desafios que deverão ser enfrentados, a fim de se alcançarem os resultados educacionais estabelecidos. Não se trata, pois, simplesmente, de estabelecer medidas de comparação, punição ou premiação. Como tal, ela se constitui o centro dos processos da avaliação institucional.

A compreensão do papel e dos resultados da autoavaliação, da sua utilização ou não como instrumento de gestão, é condição necessária para o entendimento do próprio papel e

¹ A expressão “Estado avaliador” é utilizada, aqui, para explicitar a relação entre avaliação, Estado e universidade.

finalidades da instituição. Neste sentido, a explicitação das dificuldades de construção coletiva e de uso dos resultados na tomada de decisão poderá contribuir para o avanço das instituições rumo à avaliação formativa. Isto porque, por meio da reflexão sobre os processos avaliativos, na tomada de consciência do que venham a ser estes processos e quais finalidades cumprem, é que se avançará na execução das políticas públicas de avaliação institucional.

Na presente pesquisa, o recorte do tema se faz na autoavaliação e no uso dos seus resultados. Esta opção se justifica pelas análises sobre avaliação institucional, realizadas pelos estudiosos do tema. Tais análises apontam que não se pode desconsiderar ou, ainda, ignorar esses resultados, mas usá-los na tomada de decisão. Desse modo, o estudo tem importância não só acadêmica, pelo conhecimento que possibilita do tema, mas também social, já que oferece à instituição estudada subsídios para reflexão de sua prática, em vista de seus objetivos educacionais e seu papel na e para a sociedade da qual faz parte.

O que me motivou a pesquisar o tema foi a confluência de leituras que fiz a respeito dele e a minha experiência profissional. Atuando como membro da Comissão responsável pelo processo de avaliação institucional e como pedagoga junto à Coordenação de Pesquisa Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), no período de 2006 a 2008, pude perceber dificuldades por parte de segmentos da gestão em fazer uso dos resultados da comissão de avaliação. Constatando lacuna na autoavaliação entre os dados estatísticos e os dados qualitativos e interessada em compreendê-la para melhor atuar em minhas atribuições, propus-me a estudar o uso dos resultados da autoavaliação nos processos de gestão daquela instituição.

Assim foi que submeti projeto para desenvolver uma pesquisa em estudos de pós-graduação *stricto sensu*, com o propósito de conhecer e desvelar o que pensam os sujeitos gestores que foram incumbidos da implementação das políticas de avaliação da educação superior, proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no IFG, no período 2006-2008. Mais especificamente, o propósito da pesquisa voltou-se para o uso dos resultados da autoavaliação nos processos de gestão adotados pela referida instituição.

O meu interesse por conhecer os usos que se fizeram dos resultados da autoavaliação pelos diferentes segmentos que atuavam na instituição me levou à problematização deste tema nos termos que se seguem.

Em princípio, não se percebia no IFG, no período mencionado, uma contribuição efetiva dos resultados nas ações que se esperavam implementar, a partir dos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA). A que atribuir tais dificuldades e a falta de sintonia entre os processos avaliativos e o de gestão? Seriam razões de que ordem? Das relações

peçoais, da complexidade do processo de operacionalização, da forma de organização institucional, ou de tudo isso em conjunto? O que pensavam os gestores sobre a autoavaliação? Com essas questões, fica claro que não basta conhecer somente as ações que foram implementadas, mas também aquelas que não foram e as razões que as tornaram inexecutáveis.

A autoavaliação como instrumento para tomada de decisão precisa, ela mesma, ser submetida à metaavaliação, sob pena de se tornar rígida e impotente para o cumprimento de seus próprios objetivos. Partindo desse pressuposto e interessada em conhecer os usos que se fizeram dos resultados da autoavaliação, é que propus estudá-la, na forma da seguinte questão: *Como os gestores do IFG se apropriaram dos resultados da autoavaliação, com ênfase no uso das recomendações da Comissão Própria de Avaliação (CPA), no período entre 2006 e 2008?*

Para responder à questão apresentada, outras perguntas se impuseram para clareza do objeto: (i) como os gestores percebem a importância dos processos avaliativos institucionais? (ii) de que forma o IFG utilizou os relatórios produzidos pela CPA, como instrumento de gestão, na tomada de decisão? (iii) suas pró-reitorias utilizaram, na mesma perspectiva, esses relatórios? (iv) de que forma a CPA, no processo da autoavaliação, manifestou preocupação com a utilização, pela instituição, dos resultados apresentados?

Com a finalidade de compreender os trabalhos realizados pela Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal de Goiás e revelar desses a essência possível de ser captada e compreendida nos limites da pesquisa empírica, tracei os objetivos da pesquisa.

Como objetivo geral estabeleci: analisar a apropriação pela gestão dos resultados da autoavaliação, com ênfase no uso das recomendações da Comissão Própria de Avaliação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás no período de 2006/2008.

Deste objetivo mais amplo, desdobraram-se os seguintes de caráter específico:

- analisar a compreensão dos gestores do IFG a respeito da autoavaliação como componente do Sinaes;
- analisar como os gestores do referido Instituto lidaram com os processos de avaliação, considerando o contexto de regulação da educação superior no país;
- examinar os fatores que tenham contribuído ou impedido a utilização dos resultados da autoavaliação pela gestão;
- analisar o uso dos resultados da autoavaliação por meio das ações implementadas na gestão do IFG, no período estudado.

Com vistas a responder os questionamentos anteriormente apresentados e a alcançar os objetivos estabelecidos, busquei referenciais teóricos que me permitissem esclarecer o tema proposto. Realizei leituras em obras e trabalhos de autores como Barreyro (2008), Belloni (2008), Catani (2001, 2002), Dias Sobrinho (2012, 2008, 2003, 2002, 2000, 1996), Dourado (2002), Fávero (2006, 2000), Ferreti (2010), Frigoto (1998), Oliveira (2009), que vêm se dedicando ao tema com destaque no meio acadêmico. Também busquei o referencial metodológico na fenomenologia de Husserl (2006, 2000, 1990, 1975, 1973), por entendê-lo mais apropriado para o alcance dos objetivos propostos e para compreensão do fenômeno em estudo.

Quanto ao tema, tem-se que a configuração da educação superior demonstra o alto grau de complexidade do sistema, formado por instituições assim qualificadas do ponto de vista de sua organização acadêmica: universidades, centros universitários, faculdades e institutos. Esta heterogeneidade possui desafios que não podem ser desconsiderados quando nos propomos pesquisar o campo configurado por essas instituições.

É na materialização da avaliação que as ideias de integração e participação precisam ser melhor compreendidas. Várias têm sido as críticas sobre as ações de implantação e implementação da proposta apresentada pelo Sinaes, que teve em sua gênese uma participação mais efetiva das instituições e da academia, mas que, ao longo do processo, se distanciou das propostas mais inovadoras e, em direção oposta, firmou-se com definições mais autoritárias no que diz respeito à criação de índices e indicadores. Neste contexto, a construção de índices e indicadores, tão importantes quanto os conceitos e concepções de avaliação, precisaria de participação coletiva, visto que a complexidade e heterogeneidade da educação superior é fator importante a ser considerado nesta fase da avaliação. A autoavaliação fica prejudicada, diante das definições de novos indicadores da avaliação da educação superior², e perde centralidade no decorrer do processo de implantação e implementação do Sinaes.

Ora, o Estado apresenta políticas públicas com a intenção de garantir a qualidade da educação superior, o direito à educação superior e também ao acesso, à permanência, à conclusão do curso, bem como à inserção no mundo do trabalho. No entanto, no texto e nas considerações apresentadas pelo Sinaes, algumas contradições suscitam o questionamento: o quê ou a quem realmente esta proposta vem atender? Ao *mercado* ou ao *cidadão*?

² Em 2008, são apresentados os indicadores: Conceito Preliminar de Cursos (CPC) que era assim composto: Enade; Índice de Diferença de Desempenho (IDD); Instalações e infraestrutura; Recursos didáticos; Programa ou questões pedagógicas; Percentual de doutores, professores em tempo integral, professores em regime integral ou parcial e percentual de professores mestres e o Índice Geral de cursos (IGC) que tem por objetivo apontar a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado das IES. Estes índices serão discutidos no Capítulo 3, item 3.3.

São muitas as inquietações a respeito da avaliação institucional, posto que ela vem sendo utilizada como instrumento para modelar o sistema, sem apresentar, contudo, um princípio educativo. Neste cenário, as instituições têm sido levadas a se adequarem às regras estabelecidas, criando aí uma contradição com os princípios da autonomia institucional.

As mudanças no cenário mundial e nacional atingem as instituições de educação superior, no que diz respeito ao seu papel social, às questões econômicas, à sua inserção em um mercado globalizado, aos modelos de gestão e, principalmente, às políticas públicas. Estas instituições, no afã de acompanhar tais mudanças, têm sido levadas a se preocuparem mais com os resultados de desempenho apontados pelos índices instituídos pelo Estado do que com a avaliação mesma na sua dimensão formativa. Isto porque o modelo de avaliação institucional tem servido mais à regulação e monitoração do desempenho institucional pelo Estado do que para induzir processos de avaliação segundo o princípio da autonomia.

A autonomia supõe uma instituição capaz de definir seus próprios métodos e critérios de avaliação, tendo em vista seus princípios, objetivos e finalidades, bem como a ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Chauí (1998) entende que a dificuldade principal na aplicação da avaliação à universidade reside na falta de liberdade de criação de métodos e elaboração de técnicas específicas de autoavaliação. Como centro de investigação, produtora de conhecimento, a universidade tem competência para avaliar também a si mesma.

Diante disto, pode-se afirmar que é no interior das instituições, no exercício da autoavaliação e no uso dos seus resultados que se poderá trazê-la de volta para o centro do sistema avaliativo, posto que ela propicia uma análise marcada pelo envolvimento de seus agentes. A autoavaliação se apresenta, pois, como objeto que requer desvelamento e plena compreensão por parte de todos os envolvidos. Daí a importância de pesquisas que tenham como objeto a autoavaliação e que esclareçam a implementação deste instrumento, no contexto da política pública que criou o sistema de avaliação institucional.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborou, por meio da comissão constituída pela Portaria 202 de 10 de setembro de 2009, o documento Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior, divulgado em 2011. Este documento teve como fonte principal os relatórios de autoavaliação das instituições de educação superior (IES), integrantes do Sinaes (2004-2006), e que tiveram cursos avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) em 2004-2007, nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social. Os dados desse documento quanto ao uso dos resultados da autoavaliação nas instituições de educação superior demonstram como a política de avaliação tem sido efetivamente aplicada.

Os dados apresentados no referido documento podem ser visualizados no quadro 1, em que se pode verificar como as instituições trataram os resultados da autoavaliação quanto a: (i) ações corretivas decorrentes da autoavaliação; (ii) ações efetivadas a partir do resultado da autoavaliação e; (iii) uso dos resultados da avaliação institucional para o replanejamento.

Instituições de Educação Superior	Sim		Não		Total	
IES públicas e privadas que afirmaram ter sugerido ações corretivas a partir da autoavaliação	105	61%	67	39%	172	100%
IES públicas e privadas que informaram ter efetivado ações corretivas a partir da autoavaliação	44	25,6%	128	74,4%	172	100%
IES públicas e privadas que indicaram uso dos resultados da avaliação institucional para o replanejamento	64	37,2%	108	62,8%	172	100%

Quadro 1 – Uso dos resultados da autoavaliação – Fonte: Brasil/MEC/Inep (2011)

Pelos dados apresentados, vê-se que 61% das instituições afirmaram ter sugerido ações corretivas, a partir da autoavaliação, e apenas 25,6% informaram ter efetivado estas ações. Enquanto isto, somente 37,2% indicaram ter usado os resultados da avaliação institucional como instrumento para o replanejamento, dado que leva à percepção da dificuldade de apropriação, pelas instituições, da autoavaliação como instrumento de gestão na tomada de decisão.

Estes dados nos levam ao *locus* da pesquisa. A instituição escolhida fazia parte das antigas escolas técnicas federais, com marcada e reconhecida experiência na modalidade de educação profissional, e compõe a atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em 2012, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG³ encontra-se em fase de construção de sua identidade no âmbito da educação superior. Assim, os processos avaliativos institucionais constituem ferramenta importante no delineamento do modo de ser – como instituição social – e de formas de atuação nos diversos campos de sua competência: ensino, pesquisa e extensão.

O IFG possui experiência em educação superior há pouco mais de uma década. Portanto, quaisquer pesquisas que o tome como objeto de estudo revestem-se de grande relevância para a produção do conhecimento na área de educação profissional, para a educação brasileira e para as políticas públicas educacionais.

³ A Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Não se pode negar a importância da avaliação como forma de garantir qualidade aos processos educacionais, que vão desde os pedagógicos até aos de gestão institucional, com a finalidade de assegurar o direito à educação de boa qualidade à parcela mais ampla da sociedade, elevando, assim, os índices de desenvolvimento humano e social. Por isso, estudos que busquem compreender a lógica da avaliação e a esclareçam são relevantes e necessários para explicitação das reais possibilidades e limites da consecução de seus objetivos.

Quanto ao método, farei explanação detalhada adiante. Por ora, apenas anuncio que optei por uma abordagem qualitativa e descritiva, segundo os pressupostos da fenomenologia de Husserl (2000). A razão por esta escolha se justifica pelo entendimento de que o homem é o centro dos processos de gestão, e que estes se realizam conforme o sentido dado pelos sujeitos às suas experiências e às experiências com o outro. Assim, o fenômeno a ser estudado é configurado a partir da consciência que os sujeitos têm dele. Captar essa “consciência” para compreender o fenômeno é, pois, o objetivo da pesquisa fenomenológica.

O método escolhido buscou assegurar a intenção de manter o sujeito na centralidade dos processos avaliativos e conhecer o sentido e o significado do fenômeno para os sujeitos que tomam os destinos em suas mãos e se responsabilizam, desta forma, por sua história.

A pesquisa empreendida resultou na dissertação que ora apresento, está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo discorro como se deu o meu encontro com o objeto bem como o processo de apropriação e definição do método.

No segundo capítulo, trato da educação superior brasileira no âmbito das políticas públicas, dos sentidos da qualidade na educação superior e da educação profissional e tecnológica no Brasil. Estas questões foram abordadas de forma ampla, buscando destacar pontos relevantes quanto à educação superior no Brasil, o processo histórico, a construção das políticas públicas de avaliação e como os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica figuram no âmbito da educação superior.

No terceiro capítulo, discuto a avaliação institucional da educação superior brasileira, com foco no uso dos resultados da autoavaliação institucional, proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Apresento, ainda, os conceitos de avaliação e regulação, pois são eles de fundamental importância no estabelecimento das políticas públicas de avaliação institucional. Discorro, também, sobre o Sinaes como política pública, fazendo uma retrospectiva histórica de outras políticas avaliativas que o antecederam e, mais especificamente, da autoavaliação, suas perspectivas e desafios.

No quarto capítulo, apresento, inicialmente, os sujeitos da pesquisa, a instituição escolhida – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), bem como as

perspectivas de análise e interpretação dos dados coletados. Em seguida, discuto as unidades de sentido extraídas dos dados. As análises e interpretação dos dados são apresentadas na perspectiva fenomenológica, no que diz respeito ao que pensavam e como agiam os gestores, sobre o uso dos resultados da autoavaliação como instrumento de gestão, na tomada de decisão.

Em considerações finais retomo alguns elementos dos dados coletados à luz dos objetivos propostos e proponho algumas questões, intencionando sugerir desenvolvimento e aprofundamento do tema em outras pesquisas de semelhante natureza. Também intenciono contribuir com apontamentos para orientar os processos avaliativos institucionais.

Este trabalho traduz um pouco da minha prática e do meu pensamento sobre os processos avaliativos, no âmbito da gestão e das políticas públicas, com ênfase na autoavaliação institucional. Acredito que o aprofundamento do tema pesquisado trará contribuições importantes para a educação superior, em especial, para a educação profissional e tecnológica e para o campo da avaliação.

CAPÍTULO 1 – OBJETO E MÉTODO

A filosofia não somente dispõe de um sistema doutrinal inacabado e incompleto nos pormenores, mas até dispõe de sistema algum. Tudo nela é discutível, toda tomada de posição depende da convicção individual, da opinião da escola, do ponto de vista.

Edmund Husserl

O objetivo deste capítulo é apresentar elementos de minha trajetória profissional que contribuíram para o encontro com objeto e o meu processo de apropriação e definição do método, com os dilemas e desafios gerados durante o árduo, porém profícuo, caminho rumo à fenomenologia.

1.1 Encontro com o objeto: o caminho percorrido

Mantendo a coerência com o método escolhido para realizar esta pesquisa, a possibilidade de refazer a minha trajetória no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) gerou um movimento fenomenológico, de resgate da minha história de vida, tanto pessoal quanto profissional, trazendo à tona as experiências, o ambiente de trabalho e a vivência com as pessoas envolvidas no meu dia-a-dia. Este processo desencadeou sentimentos de fatos vividos que vieram carregados das alegrias, conquistas e enfrentamentos, hoje ressignificados pelas experiências vividas.

A opção pelo curso de Pedagogia se deu em função da minha trajetória e formação em grupos de jovens, pastoral da juventude e trabalhos desenvolvidos junto às comunidades de base da Igreja Católica. A experiência vivida ali me despertou a necessidade de aprofundamento nos processos educacionais e pedagógicos.

Conclui meu curso de Licenciatura Curta em Pedagogia, Supervisão e Administração Escolar, em 1985, na Fundação de Ensino Superior de Rio Verde – GO (FESURV), com a

clara convicção de que o curso tinha sido opção acertada. Em 1986, mudei-me para a cidade de Cerejeiras – RO, indo, imediatamente, trabalhar em uma escola do antigo 1º Grau como supervisora pedagógica.

Trabalhar em Rondônia foi um marco importante em minha vida profissional. Tinha um quê de “inovação”, “de estar desbravando”, “fazendo parte da construção”. Em 1987, fui eleita diretora da Escola de 1º Grau Floriano Peixoto, sendo esta minha primeira experiência na gestão escolar. Foi uma experiência também importante, tanto na parte administrativa e pedagógica quanto no processo de gestão participativa.

Em 1988, transferi-me de cidade. Tendo sido aprovada em concurso público para Professor de 1º Grau, da Secretaria Municipal de Educação de Jataí – GO, assumi uma turma de 1ª série, no turno intermediário, que compreendia o período entre as 11h e 14h. Nesta experiência, tive a oportunidade de contribuir, efetivamente, na formação dos meus alunos que eram de uma comunidade muito carente, com dificuldades de aprendizagem e que estavam defasados quanto à idade escolar.

Em função deste trabalho, fui convidada para atuar como supervisora pedagógica na equipe central da Secretaria Municipal de Educação local, atendendo tanto escolas na zona urbana como na zona rural. Neste período atuei, paralelamente, como coordenadora pedagógica de uma escola rural pertencente a uma indústria de álcool.

Neste mesmo ano, fui aprovada em concurso público para Pedagogo – Supervisão, para a Escola Técnica Federal de Goiás – Unidade Descentralizada de Jataí – GO, que estava em implantação, como parte da política de expansão das escolas técnicas promovida pelo governo José Sarney a partir dos meados da década de 1980. Este foi um dos grandes desafios enfrentados, devido à minha inexperiência com educação profissional. Foi um processo de construção coletiva nos projetos pedagógicos, nem sempre tranquilos, em que se observava e experimentava uma resistência à figura do pedagogo no campo da educação profissional. Contudo, a experiência demonstrou que é possível e importante a contribuição do pedagogo nos processos acadêmicos, tanto no apoio ao docente quanto ao discente e à gestão.

Com a transformação da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), ano de 1998, a gestão solicitou projeto de implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Turística e Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria. A proposta foi aprovada pelo Conselho Superior e implantado no ano 2000, sob minha coordenação.

Em 2004, o CEFET-GO foi procurado pela Prefeitura Municipal de Hidrolândia⁴ para assumir uma escola rural que tinha sido construída no município, por meio de um projeto do Ministério da Educação e recursos do Banco Mundial, e implantar ali um câmpus do CEFET-GO. No país, foram construídas 150 dessas escolas, que estavam em sua maioria desativadas. Participei da equipe que elaborou o projeto de implantação do câmpus e que conduziu os primeiros trabalhos ali realizados.

Este foi um projeto que gerou grande frustração, pois foi abandonado um ano após ter-se inaugurado o Câmpus de Hidrolândia. Com a mudança de gestão municipal, os gestores que assumiram a Prefeitura recusaram o projeto de implantação de uma unidade do CEFET-GO na cidade, quando já estávamos com o projeto pedagógico concluído e com um orçamento de um milhão de reais aprovado pela Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação.

Retornando a Goiânia, em 2005, assumi função de coordenadora de Registros Acadêmicos, permanecendo na função até 2007. A partir daí, passei a compor a equipe de apoio ao Pesquisador Institucional com o objetivo de coletar, tratar e analisar os dados levantados pela Pesquisa Institucional. Foi atuando na pesquisa institucional que acompanhei ativamente a transformação do CEFET-GO em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que teve início em 2008 no bojo das mudanças que afetaram toda a rede de educação profissional.

Nesse ano, assumi a presidência da Comissão Própria de Avaliação do recém criado Instituto, envolvendo-me, a partir de então, mais profundamente com as questões relacionadas à avaliação institucional. No desenvolvimento dessas atividades, senti a necessidade de maior conhecimento das políticas de avaliação da educação superior, principalmente do Sinaes. Assim, matriculei-me, no mesmo ano, como aluna especial, na disciplina de Políticas Públicas do Ensino Superior do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás, vislumbrando a possibilidade de desenvolver estudos sobre o tema da autoavaliação institucional que, à época, era percebido por mim de forma intuitiva, natural, pouco fundamentado nos estudos que já vinham sendo realizados.

O trabalho desenvolvido na instituição e as leituras que fui realizando na referida disciplina foram orientando e consolidando meu interesse pelo tema. A constatação da grande e rápida expansão da educação superior, tanto das instituições quanto do sistema, bem como das implicações que isto acarreta para a qualidade dos processos formativos me levou a ter um

⁴ A cidade de Hidrolândia está localizada na região metropolitana de Goiânia-GO, sendo distante cerca de 30 km desta capital.

olhar mais focado na gestão e, mais especificamente, na autoavaliação institucional. Isto me convenceu da pertinência e necessidade de realizar pesquisa sobre o tema no âmbito da instituição em que atuava.

Ao observar a relação da gestão e dos gestores com o tema avaliação, pude perceber que a avaliação é complexa, geradora de tensões entre os diversos atores de uma instituição de ensino, tais como docentes, estudantes e técnicos administrativos. Percebi, ainda, que a avaliação é um conceito pouco claro para estes atores ou, quando há alguma clareza, aponta direções discrepantes, o que torna difícil efetivá-la como processo desencadeador de mudanças necessárias.

Motivada pelo trabalho que estava desenvolvendo e considerando as análises dos pesquisadores, passei a considerar com mais clareza a avaliação da educação superior constitui tema realmente central nas políticas públicas. Em 2009, elaborei e apresentei pré-projeto para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e ao Eixo de Interesse Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior, obtendo aprovação.

Cursar o mestrado sempre foi um sonho e uma necessidade adiados por uma série de fatores, ora familiares, filhos pequenos, ora por condições financeiras e por entender que este deveria ser feito numa área que me fosse instigante e que contribuísse de forma efetiva com a instituição onde trabalhava. O ano de 2009 trouxe muitas mudanças, muito trabalho e grandes realizações à minha trajetória acadêmica e profissional. A aprovação no mestrado e o convite para assumir a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Câmpus Planaltina, vieram dar um novo ânimo à minha carreira e à minha formação.

A avaliação, seja ela da aprendizagem ou institucional, permeou constantemente as discussões no desenvolvimento do meu trabalho como pedagoga, visto que este tema sempre desafiou os profissionais da educação na construção da sua prática pedagógica. E esta pesquisa me instigou mais ainda, visto que me possibilitou rever, aprofundar e ampliar conceitos, dilemas e desafios próprios dos processos avaliativos.

1.2 A fenomenologia como opção metodológica

O método pensado, inicialmente, como condutor da pesquisa, foi o crítico-dialético, pois o objeto em estudo requeria uma identificação dos pressupostos e ideologias subjacentes aos discursos dos sujeitos e aos documentos pesquisados, assim como as contradições, dissonâncias, conflitos e interesses divergentes que certamente existiriam.

No primeiro ano do curso de mestrado, em 2010, as disciplinas estudadas e o processo de orientação foram proporcionando reflexões e análises que culminaram com a possibilidade de outra abordagem, de outro olhar sobre o objeto. Este foi um processo muito angustiante, pois exigiu uma inflexão para outras perspectivas, mudando de orientação o que já estava proposto tanto no sentido metodológico quanto no suporte teórico.

A indicação proposta, como resultado das orientações, foi de adoção da abordagem fenomenológica, baseada em Husserl (1990), o que exigiu uma manobra de 360° nos estudos e aprofundamentos sobre o método. Este, acredito, foi o momento mais tenso da pesquisa, porém, com resultados muito positivos. A busca por conhecer e desvelar o que pensam os sujeitos da pesquisa possibilitou uma análise mais focada no sujeito que compreende e atribui sentido às suas ações.

Não existe “o” ou “um método”, de acordo com Mansini (1989), mas uma postura/atitude fenomenológica do ser humano para compreender o que se mostra como realidade, buscando rever aquilo que está dado como critério de certeza, questionando os seus fundamentos.

Essa postura/atitude fenomenológica corresponde às questões de natureza não fáticas voltadas para as ciências sociais. Para Asti-Vera (1980), “a objetividade da ciência do homem é uma objetividade diferente: os seres humanos não são objetos e suas atividades não são simples reações. Em síntese, a relação básica, neste caso, não é de sujeito-objeto, mas de sujeito-sujeito” (p. 77).

O estudo por meio da postura/atitude fenomenológica exige que se compreendam as características próprias do método a partir de alguns conceitos-chave que o fundamentam, tais como: atitude natural, essência, intencionalidade e *epoché*.

A atitude natural é assim explicitada por Husserl (2000):

A atitude natural não se preocupa ainda com a crítica do conhecimento. Na atitude espiritual natural viramo-nos, intuitiva e intelectualmente, para as

‘coisas’ que, em cada caso, nos estão dadas e obviamente nos estão dadas, se bem que de modo diverso e em diferentes espécies de ser, segundo a fonte e o grau de conhecimento. Na percepção, por ex., está no meio das outras coisas, vivas e mortas, animadas e inanimadas, cai sob a percepção e, em parte, está também dado no nexa da recordação, e se estende a partir daí até o indeterminado e ao desconhecido. A este mundo se referem aos nossos juízos. Fazemos enunciados, em parte singulares, em parte universais, sobre coisas, as suas relações, as suas mudanças, as suas dependências funcionais ao modificar-se e as leis destas modificações. Expressamos o que a experiência direta nos oferece. Seguindo os motivos da experiência, inferimos o não experimentado a partir de conhecimentos universais. Os conhecimentos não seguem simplesmente aos conhecimentos à maneira de mera fila, mas entram em relações lógicas uns com os outros, seguem-se uns aos outros, “concordam” reciprocamente, confirma-se, intensificando, por assim dizer, a sua força lógica (p. 39-40).

O senso comum é tratado por Husserl (2000) como atitude natural, isto porque a consciência percebe os objetos como sendo exteriores e reais, sem, contudo, questioná-los. Na atitude fenomenológica não há negação do mundo, ela apenas se preocupa com o que seja real, sendo, pois, o objeto constituído na consciência. Assim, podemos dizer que a “fenomenologia torna-se o estudo da constituição do mundo e do próprio sujeito na consciência” (MOREIRA, 2004, p. 85).

A fenomenologia é, assim, o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção e a essência da consciência. As unidades de sentido são as essências, percebidas de formas distintas por vários indivíduos ou pelo mesmo indivíduo em diferentes atos. Moreira (2004) assim pondera sobre as essências:

[...] quando um fato se nos apresenta à consciência, juntamente com ele captamos a sua essência. A essência é a maneira característica do aparecer de um dado fenômeno.

O conhecimento das essências é intuição, uma intuição diferente daquela que nos permite captar fatos singulares. As essências são conceitos, isto é, objetos ideais que nos permitem distinguir e classificar os fatos (p.84).

Portanto, as essências referem-se ao sentido ideal ou verdadeiro de alguma coisa, sobre um entendimento comum ao fenômeno investigado. Para compararmos vários fatos isolados, é preciso, de antemão, ter percebido a essência, para que se possa julgar se existem semelhanças entre eles.

A intencionalidade tem por característica principal o ser consciente de algo, ou ainda, o ser direcionada a um objeto, como assevera Moreira (2004):

A intencionalidade é de natureza lógico-transcendental, significando uma possibilidade que define o modo de ser da consciência como um transcender, como o dirigir-se a outra coisa que não é o próprio ato da consciência. ... É a consciência intencional que faz o mundo aparecer como fenômeno, como significação, pelo fato de ser um *cogitatum* intencionado pelo sujeito (p.85).

A consciência não é coisa, porém é o que dá sentido às coisas e, portanto, a intencionalidade da consciência só poderá ser tratada em termos da interpretação do sentido que se dá ao fenômeno.

A *epoché*, por sua vez, na filosofia grega, significava “suspensão do julgamento”, que também é tratada como redução fenomenológica ou transcendental. A palavra transcendental tem origem no vocábulo latino *transcendere*, significando literalmente “ir além” ou “ultrapassar”.

A *epoché* ou redução fenomenológica é pilar de sustentação da pesquisa fenomenológica. Considerando que, em relação a ela, deve-se fazer uma caracterização mais restrita, Husserl (2006) propõe:

Colocamos fora de ação a tese geral inerente à essência da orientação natural, colocamos entre parênteses tudo o que é por ela abrangido no aspecto ôntico: isto é todo este mundo natural que está constantemente “para nós aí”, “a nosso dispor”, e que continuará sempre aí como “efetividade” para a consciência, mesmo quando nos aprouver colocá-la entre parênteses.

*Se assim procedo, como é de minha liberdade, então não nego este “mundo”, como se eu fosse sofista, não duvido de sua existência, como se fosse cético, mas efetuo a *epoché* “fenomenológica”, que me impede totalmente de fazer qualquer juízo sobre a existência espaço-temporal.*

Tiro, pois, de circuito todas as ciências que se referem a esse mundo natural, por mais firmemente estabelecidas que sejam para mim, por mais que as admire, por mínimas que sejam as objeções que pense lhe fazer: eu não faço absolutamente uso algum de suas validades. Não me aproprio de uma única proposição sequer delas, mesmo que de inteira evidência, nenhuma é aceita por mim, nenhuma me fornece um alicerce – enquanto, note-se bem, for entendida tal como nessas ciências, como uma verdade sobre realidades deste mundo. Só posso admiti-la depois de lhe conferir parênteses. Quer dizer: somente na consciência modificante que tira o juízo de circuito, logo, justamente não da maneira em que é preposição na ciência, uma proposição que tem pretensão à validade, e cuja validade eu reconheço e utilizo (p. 81, com grifos no original).

Para o autor, a suspensão de juízo – *epoché* – é uma forma de se compreender o fenômeno não da forma como dizem que ele é, mas da forma como ele realmente é, sendo também uma forma de nos abstermos completamente de todo julgamento. Moreira (2004) aponta que “A *epoché* propicia uma mudança radical da tese natural; ou seja, da atitude

natural e do mundo natural” (p. 88), acontecendo neste momento a colocação entre parênteses da própria realidade.

A suspensão de julgamento é de fundamental importância para se compreender o fenômeno. Husserl (2006) afirma que “A *epoché* filosófica, que nos propusemos praticar, deve consistir, formulando-o expressamente, em nos abstermos por completo de julgar acerca das doutrinas de qualquer filosofia e em levar a cabo as nossas descrições no âmbito desta abstenção” (p. 20). Tem que se ter uma atitude totalmente desvinculada do interesse natural, no modo de ser da existência das coisas do mundo.

Eidos – que quer dizer “forma” em grego – é o princípio ou estrutura da coisa. Ela é decorrência da *epoché* e anterior a qualquer interpretação. O desentranhar, desvendar, pôr a descoberto o fenômeno nos leva a atingir as essências, que não alcançadas no processo da redução *eidética* (descrição). Observamos, ainda, que apreender a consciência é insuficiente: é preciso tornar acessível essa consciência para que as essências sejam apreendidas.

A pesquisa fenomenológica, de acordo com Martins e Bicudo (1989),

[...] está dirigida para significados, ou seja, para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe... ele não está interessado apenas nos dados coletados, mas nos *significados* atribuídos pelos *sujeitos* entrevistados/observados (p. 97, grifos meus).

Conhecer o que dizem os sujeitos, o *significado* que eles atribuem às suas ações e o que fazem para que os resultados da avaliação sejam utilizados como instrumento de gestão permitiu desvelar o *sentido* da ação, à luz das teorias explicativas subjacentes aos discursos e das próprias condições objetivas de materialização das palavras.

Com este enfoque, pretendi responder à indagação da pesquisa, buscando compreender a essência das ações administrativas e pedagógicas dos agentes que ocupam cargos em qualquer nível hierárquico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, além das minhas próprias ações, como participante do *mundo da vida* administrativa da instituição. Ao descrever e compreender o significado que os sujeitos deram ao fenômeno investigado, busquei reforçar a importância das unidades de sentido para o desenvolvimento do método e da postura fenomenológica proposta como caminho a ser percorrido.

Os sujeitos da pesquisa foram 9 (nove) servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a saber: (i) gestores, nos níveis de reitoria, pró-reitoria e chefias de departamento; (ii) presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A escolha da instituição se deu em função de meu mundo vivido no *lócus* da pesquisa. Mesmo ciente de todos os “riscos” que se corre ao se investigar um fenômeno numa realidade “conhecida”, optei por realizar esta pesquisa no IFG, local onde atuei, por entender que o conhecimento prévio pode trazer reflexões apropriadas e pertinentes. Busquei me cercar de todos os cuidados com atenção ao método, desde a *epoché* ao processo de redução *eidética* e à interpretação por fim, de modo a não comprometer a apreensão da essência do fenômeno, que não é outra coisa senão a essência da percepção e da consciência que os sujeitos possuem sobre aquilo que está sendo investigado.

Para a coleta de dados, foram aplicadas técnicas combinadas de leitura, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas. Essas técnicas permitiram abordar o problema sob vários pontos de vista, procurando compreendê-lo em sua singularidade, porém, dentro do contexto no qual se manifesta.

Como um dos instrumentos básicos da pesquisa qualitativa, a entrevista, mais que outros, permitiu tratar de temas complexos, dada sua natureza interativa, oportunizando uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Possibilitou, ainda, não só a captação imediata das informações bem como possíveis correções, retificações, esclarecimentos, aprofundamentos do assunto tratado. Por meio da entrevista, puderam ser apreendidas informações que, de outra forma, ficariam obscuras.

O tipo de entrevista que mais permite alcançar tais objetivos é a semi-estruturada, conforme asseveram Lüdke e André (1986):

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral, professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (p. 34).

Além dessas “conveniências”, a entrevista atende melhor às propostas do método fenomenológico, principalmente no que diz respeito ao desvelar e trazer à consciência o que pensa o sujeito entrevistado.

Quanto à forma de registro, optei pela gravação direta, com expressa autorização do entrevistado. Esta opção procurou garantir fidedignidade ao relato dos informantes, mantendo-se atenção às questões éticas aí implicadas, além de constituir prova que pode ser consultada e confrontada mediante dúvida quanto ao conteúdo.

As entrevistas foram realizadas com gravação de áudio e transcritas em seguida. Dois dos pesquisados optaram por responder a entrevista por escrito e tiveram sua vontade atendida. As transcrições foram submetidas aos entrevistados para conferência das informações. Depois de aprovadas pelos informantes é que procedi às análises, procurando interpretá-las com o apoio da abordagem fenomenológica e o aporte da literatura que trata da temática.

Por meio das entrevistas, objetivei pôr a descoberto o fenômeno investigado pelo prisma do mundo vivido dos sujeitos e da compreensão que eles têm desse mundo. Assim, busquei com os gestores saber qual o entendimento de cada um sobre a autoavaliação; como foram utilizados os resultados; quais as motivações para a realização da autoavaliação; quais esforços foram empreendidos no sentido de utilizar os resultados indicados pela CPA, na tomada de decisão; e quais as dificuldades de uso dos resultados.

Do presidente da CPA era importante conhecer como foi conduzido o processo da autoavaliação; como a comissão se posicionou; que estratégias implementou no acompanhamento junto à gestão para que as indicações fossem usadas na tomada de decisão; e como avalia o processo e o resultado alcançado.

Já, por meio da análise de documentos, objetivei identificar informações que estão para além de sua escritura; em outras palavras, busquei identificar o que o “dito não diz”, o que ele oculta, a partir de questões ou hipóteses de interesse. A fonte documental foi importante não só para compreender os sujeitos, mas também as determinações a que estão submetidos.

Finalmente, a escolha do método e dos procedimentos aqui explicitados para proceder a esta pesquisa veio ao encontro do que sempre acreditei no que diz respeito à gestão: de que o homem, o sujeito, é o centro dos processos, e que conhecer as experiências e o mundo vivido por eles nos dá um olhar mais humanizado sobre as questões administrativas e pedagógicas, sobre os resultados da avaliação institucional e sobre a execução das políticas públicas estabelecidas pelo Sinaes.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Bem sabemos a finalidade da escola superior. Bem sabemos que a precisamos não somente boa, mas ótima. Bem sabemos que dela depende a aceleração do nosso progresso.

Anísio Teixeira

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com todos os desafios, contradições e processos de construção, compõem, com as demais instituições universitárias, o sistema de educação superior do Brasil. Este campo é complexo, cuja compreensão necessita de elementos teóricos que possibilitem a percepção de suas nuances, contradições, tensões, dimensões históricas e suas imbricações com as políticas de avaliação e regulação. Por isso, é fundamental recorrermos à produção acadêmica de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo do tema, a fim de esclarecermos o *locus* onde o fenômeno é percebido pelos sujeitos.

Neste capítulo trataremos da Educação Profissional e Tecnológica no contexto da educação superior brasileira, abordando: (i) a educação superior no âmbito das políticas públicas; (ii) a educação profissional e tecnológica no Brasil: gênese, evolução e desafios; (iii) a qualidade da educação superior: conceitos, sentidos e impasses.

2.1 A educação superior brasileira no âmbito das políticas públicas

A educação superior ocupa, cada vez mais, espaço de destaque nos planos e políticas de Estado de todos os países. A Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES), realizada em Paris no ano de 2009, em seu documento *Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior em El siglo XXI: Vision e Acion*, apresenta as políticas da Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) que valorizam a educação superior como um bem público, acessível a todos, com base na competência e no mérito, promovendo os valores da tolerância e do pluralismo.

Considerando o parágrafo 1º do Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, temos que “toda pessoa tem direito à educação”; que “o acesso ao ensino [educação] superior será igual para todos, em função dos respectivos méritos” (DECLARAÇÃO..., 1948). Isto se faz em atendimento às recomendações das grandes comissões e conferências locais e mundiais, convencidos que estão de que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento sustentável. Disto deriva que a educação superior poderá contribuir de forma significativa na solução dos problemas e desafios do século XXI. Tomando isto como pressuposto, a referida Conferência definiu a missão e funções da educação superior em seus artigos 1º ao 17⁵. A educação superior tem papel estratégico, como assevera Speller (2010):

- 1) A educação superior é um direito humano e um bem público social. Os Estados têm o dever fundamental de garantir este direito. Os Estados, as sociedades nacionais e as comunidades acadêmicas devem ser os atores que definem os princípios básicos nos quais se fundamenta a formação dos cidadãos e cidadãs, cuidando para que ela seja pertinente e de qualidade.
- 2) O caráter de bem público social da educação superior se reafirma à medida que o acesso à mesma seja um direito real de todos os cidadãos e cidadãs. As políticas educacionais nacionais constituem a condição necessária para favorecer o acesso a uma educação superior de qualidade, mediante estratégias e ações consequentes (p.19).

Todas as indicações de investimento e da importância da educação superior feitas pela Conferência Mundial e no documento de preparação da Conferência Regional da Educação Superior (CRES) se apresentam como situação *sine qua non* para o desenvolvimento dos

⁵ Artigo 1º - A missão de educar, formar e realizar pesquisas. Artigo 2º - Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva. Artigo 3º - Igualdade de acesso. Artigo 4º - Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres. Artigo 5º - Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados. Artigo 6º - Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior. Artigo 7º - Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade. Artigo 8º - Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades. Artigo 9º - Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade. Artigo 10 - Pessoal de educação superior e estudantes como a gentes principais. Artigo 11 - Avaliação da qualidade. Artigo 12 - O potencial e o desafio de tecnologia. Artigo 13 - Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior. Artigo 14 - O financiamento da educação superior como serviço público. Artigo 15 - Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes. Artigo 16 - Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos. Artigo 17 - Parcerias e alianças (UNESCO, 2010).

estados nacionais e que, portanto, a discussão e implantação de políticas devem ser executadas com a maior urgência possível.

O Brasil também se preparou para a referida Conferência realizando, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), em maio de 2009, ocasião em que divulgou as diretrizes estabelecidas na CRES, ocorrida em 2008. O Documento Síntese do Fórum apresentou as indicações básicas em relação à educação superior no Brasil⁶.

As principais convergências apontadas pelo CNE (BRASIL, 2009c) demonstram o quanto estamos alinhados com as indicações das conferências sobre educação superior, tanto no contexto da América Latina quanto no contexto mundial.

Os participantes da Conferência Mundial do Ensino Superior (CMES) 2009, *La nueva dinámica de La educación superior y La investigación para El cambio social y El desarrollo*, realizada na sede da Unesco, em Paris, no período de 05 a 08 de julho de 2009, entenderam que os resultados da Declaração da Conferência Mundial de 1998 mantêm atual a pertinência de suas conclusões e reconheceram as seis conferências regionais (Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo), bem como os debates e os resultados da Conferência. Diante disso, divulgaram documento que releva a importância estratégica da educação como bem público.

As recomendações dos participantes da CMES se apoiam em algumas conclusões-chave. Uma é que o momento para investimento em educação é importante, com vistas à construção de uma sociedade do conhecimento; outra é que as experiências têm mostrado que a contribuição da educação e da pesquisa na erradicação da pobreza fomenta o desenvolvimento sustentável. Diante dessas conclusões, a CMES elaborou um Comunicado em 08 de julho de 2009, apontando seis pontos a serem observados pelos países membros: (i)

⁶ Em relação à educação superior, o Fórum Nacional de Educação prepara documento síntese para a Conferência, com as seguintes indicações: i) A educação como direito social e universal, como bem público, com a convicção de que a Educação Superior tem papel estratégico na promoção de processos de desenvolvimento sustentável dos países da região; ii) O direito à educação não deve estar restrito a uma única etapa de formação, não existindo uma oposição entre Educação Básica e Educação Superior. Ao contrário, cabe efetivar um sistema orgânico entre os diferentes níveis do processo educativo, promovendo sua interação e articulação; iii) A necessidade de articulação da Universidade com os demais níveis de ensino e, fundamentalmente, com a sociedade, como dimensão necessária ao trabalho acadêmico. Particularmente nos países latino-americanos e caribenhos, com dificuldades históricas de promover o desenvolvimento econômico e social, a dissociação entre as instituições de educação superior e estas instâncias produz como consequências a desigualdade, a exclusão histórica de pessoas, de grupos sociais e de países; iv) A excelência acadêmica (ou qualidade) e pertinência são conceitos interdependentes: não há excelência acadêmica sem que esta seja acessível à sociedade; não há pertinência social sem difusão da excelência. Em outras palavras: não podem os países ter universidades de estatura, em meio à desigualdade social, nem fugir do subdesenvolvimento sem um investimento contínuo em matéria de conhecimento e promoção da qualidade (BRASIL, 2009c, p.10-11).

responsabilidade social da educação; (ii) acesso, equidade e qualidade; (iii) internacionalização, regionalização e mundialização da educação; (iv) ensino, pesquisa e inovação; (v) educação superior na África e (vi) chamamento à ação dos Estados membros e da Unesco.

O Brasil precisa superar os desafios e atender ao conjunto de recomendações, tanto do plano de ação da CRES (2008), quanto da Declaração Final da CMES (2009). Para tanto, segundo Speller (2010), precisará “conhecê-los, debatê-los e incorporá-los criticamente, acompanhando sua implementação ao longo da década que se inicia e assim, quem sabe, participarmos de modo mais consistente da Cres [sic] 2018 e da CMES 2019” (p. 26).

Os sistemas de educação de diversos países têm buscado desenvolver com todos os envolvidos uma visão ampla de seus objetivos, atividades e funcionamento. No Brasil, não tem sido diferente. Em busca de atender a esta crescente demanda realça-se a preocupação com a qualidade da educação superior, uma vez que não é suficiente assegurar o direito à educação como direito de todos, mas que este atenda aos anseios dos envolvidos no processo como quadro de pessoal, alunos e comunidade.

Em função desta preocupação com a qualidade da educação superior é que a autoavaliação se torna um importante instrumento de gestão, uma vez que propicia o acompanhamento das ações desenvolvidos pela instituição, como também o redirecionamento dos rumos das instituições de educação superior (IES).

A Conferência Mundial de Educação Superior e os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio – (OMC), apontam, de forma categórica, a importância da educação superior como alavancadora do desenvolvimento sustentável de qualquer país. Diante destes apontamentos, a partir da década de 1990, incrementa-se a expansão do número de vagas na rede privada e, na década de 2000, um investimento maior na expansão da rede pública de educação superior. Essa expansão está afinada com o processo histórico da educação superior no Brasil, como aponta Sousa (2006):

[...] a tendência histórica de incentivo à ampliação de vagas no ensino superior por meio das instituições privadas não foi revertida, mas, ao contrário, reforçada. No quadro atual, além da pressão dos mantenedores dos estabelecimentos particulares e de certo corporativismo que ainda se faz notar no segmento público, somam-se as orientações de ordem econômica que acabam por agravar o financiamento desse nível de ensino no País.

Na última década, o Estado brasileiro não conseguiu garantir à população, de forma satisfatória, o acesso à educação superior pública. Diante disso, o ensino superior privado passou a ser percebido por determinados grupos

como uma atividade capaz de assegurar retorno para os investimentos nele feitos, considerando a grande demanda existente (p.172).

Os processos de expansão, na forma como argumentou o autor, também podem ser confirmados pelos dados da última década, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação superior, segundo a natureza administrativa – Brasil (2000 a 2010)

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2000	1.180	185	30,2	1.004	1,0
2001	1.391	183	1,0	1.008	20,3
2002	1.637	195	6,1	1.442	19,5
2003	1.859	207	5,7	1.652	14,6
2004	2.003	224	7,5	1.780	8,3
2005	2.165	234	4,2	1.934	8,1
2006	2.070	248	5,6	2.022	4,6
2007	2.281	249	0,4	2.032	0,5
2008	2.252	236	-5,5	2.016	0,8
2009	2.314	245	3,6	2.069	2,5
2010	2.377	278	13,5	2.099	1,4

Fonte: BRASIL/MEC/Inep (2011a)⁷.

Estes números são impactantes e não deixam dúvida quanto às políticas implementadas para a expansão da educação superior no Brasil. Vemos que, quanto à expansão nas instituições públicas, o crescimento, no período compreendido entre 2000 e 2010, foi de 190%, enquanto a iniciativa privada cresceu 229% no mesmo período. Para termos uma real percepção da magnitude dos números, as instituições públicas e privadas possuíam, em 2010, um total de 5.449.120 alunos matriculados nos cursos presenciais, sendo 1.461.696 nas instituições públicas e 3.987.424 nas instituições privadas (BRASIL, 2011a).

Também como ação promotora desta expansão, em 1994, as Escolas Técnicas Federais foram elevadas à condição de Centros Federais de Educação Tecnológica e, em 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devendo, a partir de então, ofertar a educação superior na modalidade de educação tecnológica, engenharias e licenciaturas.

⁷ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia já constam como instituições de educação superior neste quadro.

As primeiras escolas a assumirem este status foram as escolas de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca, localizada no Rio de Janeiro, em 1978. Em 1994, transformaram-se as demais, com exceção da Escola Técnica de Palmas (TO). Em 2005, criou-se a Universidade Tecnológica do Paraná.

Em 2008, faz-se a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com exceção dos CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Ficam, a partir de então, os demais Institutos autorizados a oferecer cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas, mestrados e doutorados, além da educação básica nas diversas modalidades.

A Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) foi criada por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a). Sua composição conta com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e com as escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Até o ano de 2012, a Rede de EPCT contava com 38 Institutos, tendo o MEC estabelecido o objetivo de alcançar o número de 350 unidades em todo o território nacional, conforme mapa de projeção divulgado pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC). Cada estado da federação foi contemplado com pelo menos um Instituto, que conta com um ou mais câmpus na capital e outros distribuídos pelo interior dos estados.

Quanto aos cursos de graduação, no ano de 2010, a rede ofertou 680 cursos e contava com um total de 68.572 alunos matriculados, com a projeção de atender 500 mil estudantes até 2020 (BRASIL, 2011a).

A educação superior é um campo complexo e assim também o é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, política pública na qual se situa o objeto da presente pesquisa. Isto realça a importância de considerar sua dimensão formativa e educativa bem como sua configuração como espaço de contradição e disputas ideológicas.

No contexto das políticas públicas para a educação superior, a avaliação institucional é fator preponderante para se construir, coletivamente, instituições que reflitam sua prática de forma criativa, vencendo a herança autoritária da avaliação. Essas políticas contribuem para a consolidação de instituições com qualidade acadêmica, qualidade educativa e qualidade social.

A educação superior não resolverá, com certeza, todos os desafios do país. Sabemos também que a importância que se dá às políticas e aos processos avaliativos/regulatórios tem

um peso significativo no objetivo último deste nível educacional que é ofertar uma educação de qualidade e acessível à sociedade em geral, como veremos a seguir.

2.2 Qualidade e educação superior: conceitos, sentidos e impasses

As instituições de educação superior, sejam elas faculdades, centros universitários, universidades ou institutos, sempre foram permeadas pela preocupação com a qualidade de suas atividades, ou com a falta dela, no ensino, na pesquisa e na extensão. A avaliação institucional, importante vetor nesse processo de melhoria, se sustenta no princípio da qualidade das atividades que essas instituições desenvolvem.

O termo “qualidade” é, usualmente, tomado como um conceito unívoco. Ou seja, não importa quem o utilize ou em qual situação ele é empregado, vai sempre referir-se à mesma ideia e ser interpretado da mesma forma. Basta evocá-lo em qualquer discurso que todos saberão que se trata “daquilo que é bom”, que possui excelência. Contudo, isto é insuficiente para esclarecer a qualidade de algo. Existem tanto tipos como padrões de qualidade diferenciados, que determinam se uma coisa, ação ou processo atende a funções, expectativas ou metas estabelecidas em vista da excelência. Neste caso, até mesmo excelência carece de ser esclarecida.

Por isso, tão importante quanto preocupar-se com a qualidade e com a forma como a instituição vai alcançar este princípio é proceder a uma revisão dos vários conceitos da qualidade. E isto será melhor se feito pelo coletivo das pessoas que atribuem qualidade às ações que desenvolvem e ao processo – no nosso caso, educacional – como um todo. Na visão de Lima (2009), “o processo, desde a elaboração do projeto de avaliação, deve ser negociado, inclusive qual a qualidade se busca, sem cair no falso conceito de que tudo que se faz é qualidade. O padrão de qualidade precisa ser construído e negociado coletivamente” (p. 191).

Para sustentação teórica desta discussão, tomamos de empréstimo os conceitos sobre qualidade em educação de Demo (2001), que trata da qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa, e de Belloni e Belloni (2003), que abordam os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade social.

Qualidade é um termo que não tem precisão semântica. Se for tratado no campo da economia e da administração, pode significar a relação entre as características de fabricação ou desenvolvimento de um produto ou serviço, ou quanto ao grau de satisfação do cliente com

o produto ou serviço adquirido em relação à sua expectativa inicial. No campo da educação, qualidade é tratada numa dimensão dual entre quantidade e intensidade:

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que ter (DEMO, 2001, p. 10).

O autor faz uma diferenciação entre os vários tipos de qualidade – qualidade formal, qualidade política, qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa – com o objetivo de abarcar a diversidade do termo no que diz respeito ao campo da educação. Para tanto, caracteriza cada uma destas: qualidade formal é “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”; qualidade política é “a competência do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 2001, p. 14). Estas duas competências são importantes e estão entrelaçadas, uma vez que é fundamental desenvolver habilidades técnicas que possibilitem instrumentalizar adequadamente o sujeito e ter a consciência de se estar fazendo história no contexto social.

No que diz respeito especificamente à qualidade da educação superior e da universidade, Demo (1985) pondera que: qualidade acadêmica é “a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (p. 35). Já a qualidade social é “a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento. [...] Trata-se de colocar à universidade a necessidade de ter consciência teórica e prática do desenvolvimento” (p. 38). A qualidade acadêmica e a capacidade social estão aqui associadas, posto que a docência tem o papel de produzir conhecimento que venha contribuir de forma efetiva com a comunidade na qual ela está inserida.

A qualidade educativa refere-se à “formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa” (p.39). Educação e política se implicam mutuamente, não se dissociam. Afirma o autor, ainda, que “o aspecto educativo coloca essencialmente a questão política, portanto, educação é principalmente a formação da cidadania, o cultivo da capacidade de autopromoção, a impregnação da identidade cultural e comunitária, a instrumentação da participação política” (p. 40). As instituições de educação superior têm

este grande desafio, que é aliar todas estas “qualidades” com o objetivo único de atender de forma orgânica à sociedade da qual fazem parte.

Demo (2001) entende *qualidade formal* como meio e *qualidade política* como fim. Estas duas dimensões têm como objetivo final alcançar a *qualidade*. Para ele, educação tem um conceito mais amplo; o conhecimento fica mais restrito ao aspecto formal da qualidade e a educação, de forma mais ampliada, abrange a qualidade política.

No âmbito educacional, para se alcançarem os resultados propostos com qualidade, exigem-se construção e participação coletivas, visto que: “precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo, de bons professores, de gestão criativa, de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos” (p. 14).

Quanto à *qualidade acadêmica*, *qualidade social* e *qualidade educativa*, no que diz respeito especificamente à educação superior, estas três dimensões estão entrelaçadas, formando uma interdependência e um objetivo único que é alcançar a qualidade.

Os conceitos de *eficiência*, *eficácia* e *efetividade social* estão também entrelaçados ao conceito de qualidade. Belloni e Belloni (2003) tratam estas dimensões quando faz uma análise sobre avaliação de programas, sistemas de educação superior e de políticas públicas, que podemos trazer para a avaliação da qualidade das instituições de educação superior. Para os autores, elas podem ser definidas nos seguintes termos:

Entende-se por *eficiência* a combinação de insumos, implementos e o tempo necessário à consecução dos resultados visados. Refere-se, portanto, à otimização dos recursos utilizados para os fins visados.

Considera-se *eficácia* o nível ou qualidade do resultado efetivamente alcançado em decorrência de uma determinada ação. Assim leva-se em conta o processo desenvolvido para a consecução dos objetivos e metas visados.

Efetividade social tem a ver com os objetivos da instituição acadêmica, enquanto educação, produção científica e sua disseminação, adequação às *necessidades técnicas e sociais* do mundo do trabalho, do desenvolvimento científico, tecnológico e da sociedade, no contexto das *transformações sociais e tecnológicas*, considerando as demandas por *justiça e equidade*, as características do modelo econômico vigente e da política pública, em especial suas *implicações* em processos de *inclusão* ou de *exclusão social* (p. 21-22, com grifos no original).

Os conceitos tratados tanto por Demo (1985 e 2001) quanto por Belloni e Belloni (2003) são convergentes e complementares, conduzindo-nos a uma reflexão mais aprofundada das questões pertinentes à qualidade no campo da educação profissional.

Qualidade é, como se pode ver, um termo polissêmico, que nos desafia a buscar dentre as várias possibilidades a que melhor atenda aos interesses institucionais.

Demo (1998) faz, ainda, uma abordagem quase poética sobre os desafios dos conceitos e concepções de qualidade: “Qualidade não é sólida; é frágil. Não tem resistência dura daquilo que se petrifica. É passageira, para retornar. Recriar é seu signo. Só se recria o que passa. O melhor é sempre mais passageiro” (p. 103). Portanto, toda a *fragilidade* e a *flexibilidade*, características da qualidade, precisam ser observadas pelos agentes responsáveis na elaboração e construção das políticas públicas de avaliação da educação superior.

Estes conceitos sobre qualidade precisam ser discutidos e internalizados individual e coletivamente, para que o significado que cada sujeito e a própria comunidade dão a eles subsidiem o processo de avaliação institucional e a autoavaliação. Não se pode pensar e nem implementar uma política pública, como é o caso da avaliação institucional, sem que se conheçam as concepções e os sentidos que as instituições e os sujeitos do processo têm em relação a essa política. Da mesma maneira – em instâncias diferentes, mas não menos importantes –, as IES precisam proporcionar, tanto aos docentes quanto aos alunos, condições para realização de práticas educativas (estágio curricular), atividades extraclasse e extensão, que também atendam às demandas e ao desenvolvimento social.

A capacidade das IES em atender à formação da cidadania plena, investir na formação docente, ter uma gestão que contemple os aspectos da transparência pública, participação da comunidade acadêmica e das lideranças comunitárias, é que dará condições para que se alcance a *qualidade educativa*.

Além do desafio de se chegar a um “consenso”, quanto às concepções sobre qualidade, a educação superior tem ainda que superar ou avançar sobre alguns impasses quanto à forma de implantação dos processos e tipos de gestão que levem as instituições a alcançarem a tão desejada qualidade.

Numa perspectiva histórica, este tema vem de longa data. Amaral (2009) apresenta três modelos de avaliação da qualidade que subsidiam esta análise. Já no século XIII, o modelo francês, com um controle de uma autoridade externa, tenho como preocupação a prestação de contas. O Chanceler de Notre Dame, em nome do Bispo, tinha o poder de conceder a *licentia ubique docendi* (licença para ensinar em qualquer instituição sob a jurisdição do Papa).

No modelo inglês, também no século XIII, os colegiados eram soberanos e as universidades gozavam de um elevado grau de autonomia, desde que se mantivessem com orçamento próprio, também denominado de autogoverno.

O terceiro modelo indicado pelo autor é o da Universidade de Bolonha, a *alma mater studiorum*, uma universidade governada por estudantes. Neste modelo, os estudantes contratavam, controlavam a qualidade do ensino e assiduidade dos professores, impondo-lhes, inclusive, multas. O modelo de Bolonha poderia ser visto como um exemplo extremo de levar em consideração a opinião dos estudantes.

Cada um destes modelos tem características próprias, sendo o francês mais ligado à dimensão da prestação de contas a uma autoridade externa, no caso, ao Chanceler de Notre Dame, que representava o Papa; o modelo inglês representa o processo de autogoverno, de gestão com recursos próprios e revisão pelos pares. Enquanto isto, o modelo de Bolonha corresponde, com a gestão feita pelos alunos, à situação que hoje chamamos de ouvidoria e atendimento às exigências dos clientes, como forma de aproximação e manutenção da qualidade.

No Brasil, as críticas à forma como se constituíram e se implementaram as políticas de educação superior demonstram a preocupação com a qualidade: “O ensino ministrado pelos jesuítas, de modo geral, é completamente alheio às exigências e necessidades da Colônia: desinteressado e destinado a proporcionar cultura geral básica, sem preocupação de qualificar para o trabalho” (FÁVERO, 2000, p. 30). Isto quando ainda tínhamos somente as escolas superiores e a universidade era uma realidade distante.

Segundo a autora, na implantação da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, esta preocupação continua presente podendo ser citado, como exemplo, alguns dos princípios que nortearam sua criação: os da autonomia, liberdade, integração, cooperação e o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e o da Cultura brasileira. Esta preocupação se mostrava também na constituição de seus quadros, “embora seus cursos continuassem de bom nível, graças à atuação de alguns professores brasileiros e estrangeiros que nela permaneceram trabalhando” (FÁVERO, 2000, p. 76-77).

A questão da qualidade do quadro docente sempre perpassou as discussões sobre a educação superior, como uma das dimensões a serem observadas nos processos avaliativos. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, buscando avaliar de forma global as instituições de educação superior, apresenta no seu art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de

2004 (BRASIL, 2004b), as dez dimensões⁸ institucionais a serem observadas, obrigatoriamente, como forma de se alcançar, através da regulação, a qualidade institucional.

A preocupação com a qualidade também está presente na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), que cria a Rede de Educação Profissional e transforma os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente nos itens I, III, V, VI, e VII do art. 6º, que tratam das finalidades e características dos Institutos e nos itens III, IV e V do art. 7º, que tratam dos objetivos dos Institutos (ANEXO A).

No campo da qualidade, na abordagem da acadêmica questiona-se que lugar ela ocupa nas políticas de educação superior. Sguissardi (2009) pondera que “quando se analisa os indicadores e a legislação aprovada ou como projeto, é que o *lugar da qualidade*, nas políticas recentes de educação superior, é muito pouco significativo, isto é, está muito aquém das necessidades do país” (p. 276). Os indicadores apontados pelo autor são os seguintes:

Redução dos índices de financiamento oficial das Instituições Federais de Educação Superior – IFES, de 1% do PIB para 0,5%;

A redução de 5% do corpo docente das IFES, durante o governo Fernando Henrique Cardoso;

A questão salarial do corpo técnico e administrativos das IFES;

A alta rotatividade do emprego de docentes no setor privado – em especial os Docentes-Doutores (SGUISSARDI, 2009, p. 276).

Nesta perspectiva, o que poderia contribuir com a qualidade da educação superior são, dentre outras, as novas exigências em termos de qualificação e regime de trabalho – dedicação integral. Por outro lado, com a rápida expansão da educação superior, a necessidade de se controlar e de se manter a qualidade acaba impulsionando e/ou justificando a criação de um sistema de avaliação, tendo como suporte o cenário da internacionalização da educação superior (SGUISSARD, 2009).

Os vários conceitos, significados e impasses da qualidade nos conduzem a reflexões importantes em sua dimensão social e política. Face à complexidade, diversificação e diversidade das instituições de educação superior, o tratamento deste tema exige vários olhares, como assevera Dias Sobrinho (2010):

A qualidade da educação superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas

⁸ No Capítulo 4 da dissertação estas dimensões serão detalhadas e comentadas.

vinculações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, os contextos internacionais do conhecimento e o Estado nacional. Por isso, não são aceitáveis as formulações da educação como bem público *global* propostas por influentes organismos multilaterais, capitaneados pelo Banco Mundial com adesão de alguns setores da UNESCO. [...]. As noções de qualidade da educação superior têm muito a ver com os lugares relativos dos indivíduos, os compromissos dos grupos numa dada formação social, as concepções de mundo e, particularmente, os papéis que os atores atribuem à educação superior. Dada a heterogeneidade das concepções de mundo e tendo em vista as contradições de toda formação social, dificilmente se construirá unanimidade a respeito do que é e deve ser uma educação superior de qualidade (p. 1.228).

Na ótica das políticas públicas, tem-se a influência do positivismo e de idéias como gerenciamento, objetivismo, mensuração e um maior prestígio dos modelos de análise de sistemas – eficiência na relação custo benefício, de objetivos comportamentais, interessados na produtividade. Nessa lógica, o propósito da avaliação é analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los mais produtivos.

Para as instituições de educação superior, a qualidade, mais que uma questão de princípio, de sustentação e de opção, é uma questão vital. E ainda, a forma como se constrói o conceito também o é, posto que qualidade “não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa” (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Como vimos, são várias as concepções de qualidade. A comunidade acadêmica é quem deve se incumbir da definição e incorporação destas concepções, visto que elas sustentarão todo o processo de avaliação institucional e ampliarão os compromissos e responsabilidades sociais das IES.

Diante disso, podemos afirmar que a autoavaliação realizada pela comunidade interna, comunidade externa e setores da sociedade organizada é um instrumento importante que balizará e explicitará a *qualidade social* que a instituição busca. Isto porque ela tem como papel principal produzir conhecimento que esteja permeado pela necessidade da comunidade em que ela está inserida e da sociedade em geral.

O fato de os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia serem instituições também responsáveis pela oferta de educação superior nos provoca a lançar um olhar sobre a sua gênese, evolução e desafios, a fim de darmos a conhecer este espaço, para melhor apreensão e compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: gênese, evolução e desafios

A Educação Profissional e Tecnológica tem, em sua concepção e origem, aspectos específicos e diferenciados das demais modalidades de educação, seja na educação básica ou educação superior, inclusive na pós-graduação. Para compreendermos suas especificidades e seu desenvolvimento na educação superior, faz-se necessário realizar uma contextualização a priori. Este retrospecto histórico também nos subsidia quanto ao entendimento da construção da instituição e seus impactos nos processos de gestão e, mais especificamente, na avaliação institucional.

Nos primórdios da educação no Brasil, o ensino foi concebido, organizado e ofertado de forma diferenciada para atender às elites, aos índios, aos mamelucos e portugueses pobres, tendo os jesuítas papel importante e presença marcante neste processo de ensino. Segundo Saviani (2008), a história da educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada do primeiro grupo de padres jesuítas. Para o autor,

[...] as idéias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta configuraram uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses (p.47).

Esta afirmativa demonstra a importância do papel dos jesuítas na educação brasileira. Quanto à educação superior, os jesuítas também tiveram efetiva atuação. Foram eles a criarem o primeiro estabelecimento destinado a este nível, em 1550, em Salvador-BA. Foram criados cursos superiores, ainda, em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará, a partir de 1553.

A educação superior teve seu desenvolvimento estruturado na expansão dos cursos isolados de Medicina, Engenharia e Direito, tendo ganhado mais estrutura no período imperial (1822-1889). Uma das ações mais importantes decorrente desta reestruturação foi a criação da Escola Politécnica no Rio de Janeiro, em 1874, e a instalação do curso de Minas, em Ouro Preto- MG, em 1875. Durante este período, a criação e manutenção destes estabelecimentos eram de iniciativa estatal.

Com a reforma das escolas de primeiras letras, a concepção de que a educação é direito de poucos continua presente. Como a intenção não era atender a todos os empregados braçais, os das artes fabris foram excluídos, pois, para eles bastaria a “instrução dos párocos”.

A concepção norteadora desta reforma era que os trabalhos manuais e braçais não precisavam de grandes estudos e deveriam ficar restritos ao saber-fazer.

As atividades que envolviam esforços físicos e trabalhos manuais sempre foram associadas ao serviço de escravos, cuja execução dispensava maiores habilidades intelectuais. As pessoas buscavam se afastar desse tipo de trabalho na medida em que, quando dispunham de mais recursos, compravam escravos para fazer as atividades consideradas mais apropriadas para os serviços.

No início do Império (1822), a concepção de que a educação profissional era para os pobres e desvalidos mantém a discriminação dessas atividades, antes atribuídas somente aos escravos.

Conforme Santos (2010, p. 209), “A primeira ação concreta para dar uma nova organização à aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826, quando foi apresentado o Projeto de Lei que organizasse o ensino público em todo país, em todos os níveis; fato até então inédito na história da educação brasileira”. Este Projeto de Lei tinha por objetivo estruturar, no país, os vários graus de ensino e os estabelecimentos, que estavam assim categorizados: Pedagogia, responsáveis pelo primeiro grau; os Liceus, responsáveis pelo segundo grau; os Ginásios, responsáveis pelo terceiro grau e o ensino superior sob a responsabilidade das Academias. O Projeto foi aprovado em 1827 pela Câmara dos Deputados.

No Rio de Janeiro, em 1858, é criado o primeiro Liceu de Artes e Ofícios com o objetivo de disseminar junto à classe operária “a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais” (SANTOS, 2010, p. 210). Os cursos ofertados por este estabelecimento eram gratuitos e mantinham a discriminação com os escravos, que não tinham o direito de frequentarem os Liceus.

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi criado em 1873, dentro dos mesmos moldes do Liceu do Rio de Janeiro, e tinha como objetivo “ministrar ao povo os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias” (SANTOS, 2010, p. 211). Quanto às características dos Liceus, o autor aponta:

Os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não estatais que, dentre várias outras que existiam no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial. Para atingir aos seus objetivos, utilizava-se, como vimos anteriormente, dos recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu durante o regime republicano (p. 211).

Os liceus atenderam a uma demanda da população por este tipo de formação, tendo o Liceu de São Paulo, entre 1885 e 1888, atendido em torno de 2.523 alunos (SANTOS, 2010). A prática de destinar recursos públicos para a iniciativa privada, como podemos observar, não é nova no cenário da educação brasileira.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas em 1909 por Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909). Formavam inicialmente uma rede de 19 estabelecimentos nas capitais dos estados, com o objetivo de ofertar o ensino industrial, tendo como modelo os Liceus de Artes e Ofícios e o governo federal como mantenedor. Em que pese a intenção de alavancar o ensino técnico e profissional, o referido decreto trazia uma concepção de sujeito carregada de preconceitos e uma proposta educacional limitada e assistencialista.

O mesmo decreto foi regulamentado mais de um ano depois de sua criação, já no governo do Presidente Hermes da Fonseca (1909-1914) pelo Decreto 9.070, de 25 de outubro de 1911 (BRASIL, 1911), demonstrando a mesma preocupação de Nilo Peçanha, ao regulamentar a oferta de ensino profissionalizante.

Trazendo essa discussão para o âmbito desta pesquisa, farei uma breve exposição de como se deu a instalação da Escola de Aprendizes e Artífices no Estado de Goiás. Isto é relevante porque o objeto desta pesquisa – *a autoavaliação como instrumento de gestão* – tem como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, como ressaltado anteriormente.

A Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás teve a sua instalação formal apenas em 10 de janeiro de 1910 e, em 1912, o seu efetivo funcionamento, à Rua da Abadia, na cidade de Goiás, primeira capital do estado goiano. A escola deu início às suas atividades com um número de matrículas bem restrito – 33 alunos no total. O seu funcionamento, nessa cidade, se deu até 1941, quando, em função da transferência da capital para Goiânia, foi instalada, em prédio próprio, à Rua 75, nº 46, centro (MENDONÇA, 2005). Hoje, este endereço sedia um dos 6 (seis) campi do IFG, o Câmpus de Goiânia.

Coincidindo com este fato histórico, a Escola de Aprendizes e Artífices passa a se chamar Escola Técnica de Goiânia, conforme institui o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942), em seu artigo 8º, como transcrito a seguir:

Art. 8º Ficam ainda instituídas as seguintes escolas técnicas federais:

[...]

XI – Escola Técnica de Goiânia, com sede na capital do Estado de Goiaz.

§ 1º – As escolas técnicas referidas neste artigo ministrarão os cursos técnicos e os cursos pedagógicos, e bem assim os cursos industriais e os cursos de mestría, de que trata o regulamento do quadro dos cursos de ensino industrial, expedido com o decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, e que forem compatíveis com as suas instalações.

A legislação deixa explicitados os cursos que deveriam ser oferecidos, mas esta oferta só deveria acontecer mediante observância das condições de estrutura física de cada escola. Este mesmo Decreto-Lei institui a primeira rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, sendo assim constituída:

Art. 1º - A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de:

- a) escolas técnicas;
- b) escolas industriais;
- c) escolas artesanais;
- d) escolas de aprendizagem.

Pelo momento político e econômico da época, e por ser Goiás um estado com perfil agrícola, a Escola de Artífices e Aprendizizes teve uma atuação mais restrita e de forma mais lenta, alcançando um nível de maior desenvolvimento a partir da instalação da *Estrada de Ferro Goiaz*, em 1911.

Com o avanço das atividades destas escolas, surge a necessidade de uma legislação que regule, organize e amplie sua atuação. Em 16 de fevereiro de 1959, a Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959) vem cumprir este papel transformando as escolas técnicas em autarquias e mudando suas denominações de escolas técnicas para escolas técnicas federais. A legislação define como deveriam ser conduzidos todos os processos das escolas no âmbito acadêmico, pedagógico, administrativo e financeiro.

As escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978), foram transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET), o que produziu certo mal-estar nas demais escolas que se sentiram alijadas do processo. Estes três CEFET ficaram com a denominação pejorativa de “Cefetões”, como reação “ressentida” das escolas ao tratamento dado diferenciadamente. O entendimento era que essa mudança de *status* de algumas deixava as demais escolas em desvantagens, nos âmbitos político, pedagógico, administrativo e financeiro-orçamentário.

Em 1989, no Governo do Presidente José Sarney⁹, a Escola Técnica Federal do Maranhão é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, pela Lei nº 7.863 de 30 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 1º de novembro de 1989 nos termos que segue:

Art. 1º A Escola Técnica Federal do Maranhão, criada nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, fica transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica.

Art. 2º O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão será regido pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e por seus estatutos e regimentos, aprovados nos termos da legislação em vigor.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Esta lei aumenta, ainda mais, o descontentamento das demais escolas que ainda não tinham conseguido a “tão sonhada” transformação de escolas técnicas federais para centros federais. Instaura-se um longo movimento de articulação para que as demais escolas fossem transformadas em centros, o que acaba acontecendo em 1994 pela Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994). Porém, o §1º, do art. 3º da lei estipula que tal transformação se daria de forma gradativa e de acordo com as condições de cada escola, mantendo em “passos lentos”, por um bom período, a efetivação da transformação.

A Escola Técnica Federal de Goiás foi transformada em Centro Federal de Educação pela referida lei, mas a sua regulamentação e efetiva instalação só se deram em 22 de março de 1999, através de Decreto sem número (BRASIL, 1999).

Todas estas transformações que se deram no contexto da educação profissional, e mais especificamente, nas escolas da rede federal, ocorreram com muitas discussões internas, articulações políticas e contradições. Estes interesses nem sempre foram consoante os interesses daqueles para quem, desde 1909, esta modalidade de educação foi criada: os pobres e desvalidos da sorte, hoje denominados pessoas em situação de risco e/ou excluídos.

A academia também acompanha e faz críticas às reformas, transformações e propostas que vêm ocorrendo de forma legal, porém não legítima, posto que não contemplam as necessidades e discussões travadas no interior de cada instituição. Mais especificamente em relação ao Decreto-lei nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que dá nova organização à educação profissional, Frigotto (1998) comenta que a lei é retrógrada e reafirma o tecnicismo e

⁹ Cumpre esclarecer para o leitor que, porventura, desconheça o fato, que o Presidente Sarney é maranhense e tem seu maior reduto eleitoral naquele estado.

fragmentação nunca vista nem nos regimes militares. Ademais, é importante lembrar que esse Decreto tem como proposta uma educação aligeirada e desarticulada da Educação Básica do trabalhador.

A articulação entre o referido Decreto-Lei e as políticas restritivas de financiamento da educação profissional e de geração de ciência e tecnologia culminou com a retirada, no que diz respeito ao financiamento, do Estado, tanto no âmbito federal quanto estadual. Segundo Kuenzer (1999), o financiamento da educação profissional tecnológica foi efetivado com recursos do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT), do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Sistema S e de empresas e instituições privadas.

No que tange às concepções e tensões presentes nas discussões sobre educação profissional, a autora aponta:

Do ponto de vista da proposta pedagógica é importante salientar que estas escolas, ao longo do tempo, vêm buscando a superação de um paradigma de formação meramente técnico, taylorista-fordista, através da construção de um paradigma de educação tecnológica, mais compatível com as novas demandas do mundo do trabalho. E, segundo a mesma lógica do capital, já exposta, este nível não é para todos.

A substituição de um modelo de educação tecnológica média por cursos pós-médios e básicos traz várias armadilhas.

A primeira delas diz respeito à constatação, já relatada, de que não se faz formação profissional competente em face das novas demandas do mundo do trabalho, a não ser sobre a sólida base de educação geral; os cursos básicos, de todas as durações possíveis, não exigem pré-requisito de escolaridade (p. 133-134).

Quando tratamos da educação profissional, seja ela inicial, continuada, básica (médio integrado à educação profissional ou subsequente), técnica e tecnológica, é preciso permear as discussões sobre o papel da educação técnica e tecnológica no interior das instituições com a clareza de que as questões de inserção no mundo do trabalho não serão resolvidas somente pela educação.

Neste sentido, a educação profissional precisa se firmar em outras bases, rompendo com a lógica histórica estabelecida na dualidade entre as modalidades de educação – propedêutica e profissional, posto que essa dualidade dificulta a formação do sujeito global. Ferreti (2010) faz críticas à implantação dos Institutos, apontando como principais aspectos a ênfase no domínio da técnica e da tecnologia; a falta de politização dos centros; a articulação com a produção e o mercado, assumindo-os como apoio principal; a ligação muito próxima

com os atores do mercado, no que tange às concepções e à condução da reforma da educação profissional.

Esta discussão sobre a dualidade propedêutico/profissional e a relação educação/mercado de trabalho sempre esteve presente no interior das instituições, seja no que diz respeito à participação e inserção do estudante no mundo do trabalho, seja como de que forma a instituição vai buscar neste mercado elementos para subsidiar a sua proposta de currículo e como efetivamente a instituição vai contribuir com a sociedade.

Além das críticas quanto às concepções que dão sustentação às reformas propostas e com base em pesquisa empírica junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Ferreti (2010) aponta os resultados no contexto interno da instituição:

Os desdobramentos desse processo expressam o desmonte do AET e a instalação do Instituto Federal de Educação Tecnológica sob a perspectiva de sua conversão em Universidade Tecnológica. Esse itinerário marca o desgaste das relações interpessoais e a fragmentação do corpo docente e técnico administrativo. A esses aspectos é acrescentada a descrença quanto à possibilidade de transformação do trabalho pedagógico (p. 435).

Estas críticas demonstram que as discussões e os processos de definição e implantação das políticas de reforma da educação profissional não tiveram suas formulações construídas com a efetiva participação dos atores, quais sejam: docentes, alunos, técnicos administrativos e gestores.

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que cria a Rede de Educação Profissional e Tecnológica transforma os centros federais de educação tecnológica em institutos federais de educação, ciência e tecnologia, também traz, em sua essência, a preocupação com a oferta de educação profissional num contexto socioeconômico bem diferenciado. O crescimento econômico e a falta de mão-de-obra qualificada são desafios que preocupam o mercado industrial, agrícola, de serviços e o próprio Estado.

As justificativas apresentadas na criação dos institutos federais demonstram o grau de preocupação e envolvimento do Estado como agente propositor de políticas para a educação profissional. Apesar das preocupações, defesas e vontade política, ou da falta dela, com a educação profissional, os fatos e os processos de implantação desta modalidade mostram as contradições e dificuldades na expansão, implementação e efetiva oferta, seja no financiamento do projeto, seja na lentidão das ações pedagógicas.

As finalidades e objetivos dos institutos, estabelecidos na lei de sua criação, têm uma amplitude muito grande e fazem com que a complexidade e a heterogeneidade institucional sejam questões mais desafiadoras para a Rede.

Além de abarcar a educação profissional desde os cursos básicos até a pós-graduação, no seu Art. 8º, a Lei sujeita cada instituto a ofertar um número mínimo de vagas para cada modalidade de ensino, independentemente da vocação regional, condições de infraestrutura e quadro de pessoal.

Não conseguimos perceber nas propostas de alteração e implantação de novos modelos de educação profissional alguma preocupação em avaliar, de forma sistemática, o modelo em andamento. A avaliação institucional e a autoavaliação são instrumentos importantes para subsidiar a gestão e oportunizar à comunidade acadêmica momentos para a reflexão e contribuição na mudança de rumos da instituição. O que se percebe é que se passa de um modelo para outro, de acordo com os ventos políticos, econômicos, internos ou externos, sem nenhuma avaliação consistente das instituições de educação profissional.

As transformações por que passavam os centros federais poderiam lançar mão da avaliação institucional e da autoavaliação como instrumentos de extrema importância, pois estes processos, potencialmente e idealmente, dariam subsídios e elementos que apontariam os novos rumos e a nova identidade institucional, tendo como fator principal a construção coletiva dessa nova realidade.

Mesmo tendo a Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), no §1º do art. 3º, estipulado que estas transformações se dariam de forma gradativa e de acordo com avaliação por parte do Ministério da Educação (MEC) e das condições de cada escola, isto efetivamente não aconteceu. Cada uma delas foi transformada muito mais por interesses políticos do que pelas condições pedagógicas, administrativas, financeiras e em atendimento aos interesses regionais.

De acordo com Carvalho (1999):

A história da educação profissional nos mostra, ainda, que o entendimento da função social desta parcela do processo formativo tem se diversificado, conforme o contexto político-social em que ela se insere, assumindo diversas nomenclaturas e formas. Assim, ora se fala em instrução profissional, aprendizado profissional, educação técnica, capacitação profissional, ora ensino técnico-profissional, formação profissional, qualificação, etc. Entretanto, apesar desta diversidade, elas sempre têm traduzido uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento (p. 119).

As concepções de educação profissional, defendidas e implementadas, ao longo de todo processo histórico, nos coloca em condições de inferir que, estruturalmente, mudou-se muito para ficar do mesmo jeito. Continuamos fazendo uma educação profissional para poucos. Os pobres e desvalidos da sorte são “contemplados” com: formação inicial e continuada (FIC), Educação a Distância (EaD), e na mais curta duração possível para atender de forma rápida ao mercado.

A despeito de toda crítica e reconhecimento de sua pertinência, os institutos federais vêm procurando construir uma identidade que supere a dicotomia da formação propedêutica/profissional. Mas, o êxito desta construção depende de algumas condições. Uma delas é a autoavaliação institucional, concebida e construída com instrumentos avaliativos que propiciem a participação de todos e exponham os desafios a serem enfrentados.

Com a oferta de cursos de tecnologia, engenharia e licenciatura, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é alçada à educação superior, tendo ainda que superar desafios históricos, tais como os até aqui apresentados. O esforço para superação desses desafios tem sido empreendido pela rede de forma coletiva, ainda que carente de maior participação e articulação, buscando socializar as experiências exitosas e os erros a serem evitados. Um dos fatores que permite a socialização das experiências é o fato de a educação profissional federal ter-se constituído em rede.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pelos números apresentados, seja na quantidade de campi espalhados pelo país (350), seja pelo número de alunos a serem beneficiados (500 mil vagas), busca contribuir, de forma significativa, com as políticas de expansão da educação superior. A intenção declarada é oportunizar, em cada localidade, o atendimento à parcela significativa da população de jovens e adultos com formação e qualificação nas várias modalidades de educação profissional.

Após o processo de expansão, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia estarão distribuídos geograficamente pelo país, de tal forma que deverão abranger o maior número de municípios possível, conforme demonstra o mapa de expansão da rede formada por esses institutos.



Figura 1: Mapa da Rede Federal – Fonte: BRASIL/MEC (2012).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a sua nova institucionalidade tem desafios que são também das demais instituições de educação superior no Brasil, há várias décadas. As licenciaturas, com desafios no que diz respeito ao acesso, permanência e número de concluintes dos cursos; os cursos de tecnologia, que ainda não estão consolidados, têm dificuldades de aceitação tanto por alunos quanto pelo próprio mercado empregador. E o maior desafio de todos: manter e avançar naquilo que sempre foi a *expertise* da educação profissional – os cursos técnicos.

Buscando compreender as mudanças que atingiram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, podemos afirmar que a educação profissional foi alçada para ofertar educação superior, como elemento importante para alavancar o acesso, a permanência e o crescimento do número de alunos concluintes na educação superior.

Também podemos afirmar que a motivação para trazer para a educação profissional mais estes desafios se dá pelo reconhecimento que estas instituições gozavam enquanto escolas técnicas, enquanto centros federais e, ainda, pela capilaridade que a rede possui, como podemos observar no mapa de expansão apresentado anteriormente.

Entre as motivações para realização desta pesquisa, destaco a implantação e implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e a convicção de que a avaliação institucional deve permear todo este processo de mudança, para que a comunidade acadêmica possa, coletivamente, participar da construção do projeto de avaliação institucional e apresentar sugestões de correção de rumos.

Além de compreender o contexto no qual se efetivam as políticas públicas de avaliação, da educação superior brasileira, importante também se faz compreender os conceitos e suportes teóricos que estão permeando os processos da avaliação institucional. Esses conceitos subsidiarão também a compreensão do fenômeno no que diz respeito ao mundo vivido, as intencionalidades, essências e ao uso dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar.

Campbell

A abordagem adequada do tema deste estudo – o uso dos resultados da autoavaliação institucional, proposta pelo Sinaes, no IFG – requer a explicitação de alguns conceitos importantes e de alguns modelos de avaliação que têm orientado a elaboração de políticas públicas de avaliação, entre as quais figura o Sinaes.

Para tanto, na primeira parte deste capítulo, serão tratados os conceitos de avaliação e regulação, para que possamos ter conhecimento do suporte teórico que sustenta as políticas de avaliação da educação superior em vários países. Isto porque tais conceitos são de fundamental importância no estabelecimento das políticas públicas de avaliação institucional. Na segunda parte, será feita uma retrospectiva histórica de outros modelos de avaliação, apresentando o Sinaes como política pública. Na terceira parte, mais especificamente, será discutida a autoavaliação, enfatizando-se suas perspectivas e desafios.

3.1 Avaliação e regulação da educação superior

A avaliação é um tema que ganhou centralidade nas políticas públicas no Brasil, acompanhando uma tendência mundial. A partir da década de 1990, nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002), isto ocorreu como consequência do plano geral da Reforma do Estado. No bojo desta reforma, estavam como principais aspectos a privatização, a diversificação e diferenciação na constituição da

educação superior no que diz respeito à organização administrativa e acadêmica (SGUISSARDI, 2000).

Em função da expansão da educação superior e da preocupação com a qualidade, os processos de avaliação e regulação da educação superior ganham destaque, como forma de garantir, entre outras coisas, a transparência da gestão, fornecer informações úteis nas tomadas de decisão e dar fé pública. Portanto, antes de tratarmos da avaliação institucional, faz-se necessário problematizarmos o conceito de avaliação, de forma mais abrangente.

O conceito de avaliação encontrado no dicionário diz: “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; aquilatar; estimar, prezar; julgar-se como” (FERREIRA, 2000, p. 77). Estas definições semânticas permeiam as definições da avaliação da aprendizagem, avaliação educacional e institucional.

Para Luckesi (2010), a avaliação é um “ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios. A atividade de avaliar caracteriza-se como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório” (p. 165). E podemos compreendê-la, também, com base ainda no mesmo autor, como um juízo de valor sobre atos importantes da realidade, como subsídio na tomada de decisão, posto que a avaliação é: conhecer, qualificar, decidir e agir.

Mesmo ações avaliativas corriqueiras não são mecânicas, mas envolvem reflexões complexas, como o exemplo de decidir qual o melhor caminho a percorrer até o trabalho. Isto envolve conhecimento dos vários trajetos e dos vários pontos de estrangulamento, decisão pelo caminho a ser seguido e as consequências da decisão tomada.

Para Dias Sobrinho (2003) “o valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais” (p. 24). Isto quer dizer que ela deve ser organizada de forma a atender a todos os elementos que a compõem, o que a torna complexa e fundamentalmente flexível.

Os processos avaliativos como provas, testes ou exames, tradicionalmente, aconteciam no âmbito escolar. Na Grécia e na China, a avaliação era usada como instrumento de seleção social, como nos aponta o autor (2002):

Na velha China, a avaliação selecionava os mais aptos ao serviço dos mandarins. Na Grécia antiga, Atena praticava a docimasia: a avaliação se centrava no julgamento das aptidões morais dos candidatos a funções públicas. ... A avaliação esteve sempre referenciada a necessidades de escolas no plano social. Inicialmente, porém, isto nada tinha a ver com

sistemas ou aprendizagens escolares, sobretudo não a exames escritos e notas, que, como se sabe, são uma invenção bem mais recente (p. 124).

As avaliações podem atender às mais diversas finalidades, dependendo de quem as propõe, sejam instituições educativas, sociais, burocráticas, econômicas, políticas e o próprio Estado. No que diz respeito ao Estado, a finalidade com que ele se apropria da avaliação é apontado por Cunha (2010), nos seguintes termos:

O modelo avaliativo hegemônico do século XIX terminou por expor, afirmar e reproduzir a primazia da lógica mercantil. Passou a realizar no âmbito das práticas e políticas de seleção o que Marx (2003) denunciou como a maneira de legislar do Estado moderno, no caso, transformando privilégios privados (dos agentes econômicos) em objetivos sociais. Este modelo avaliativo passou a agir como se a razão capitalista, baseada na lógica do menor custo com a maior eficiência contábil, fosse a única forma válida e verdadeira de avaliar, fosse os indivíduos ou mesmo as instituições (p. 108).

Ao se apropriar da avaliação, o estado o faz com objetivo de medir a eficiência dos seus programas, sejam eles sociais ou educacionais. No Brasil, nos últimos anos, a perspectiva gerencial e contábil tem orientado as práticas de avaliação, gerando conflito entre as formas de pensar os processos avaliativos, uma mais pedagógica e outra mais produtiva. Os processos mais produtivistas procuram indicadores que possam medir e controlar o mercado educacional, posto que o Estado deixou de ser o provedor e passou a ser o fiscalizador dos serviços educacionais.

As IES, principalmente as universidades, tiveram sua credibilidade questionada como justificativa para a redução dos financiamentos. Como instrumento das políticas educacionais, a avaliação passou a ser utilizada como instrumento de “prestação de contas” ou *accountability*¹⁰. Ocorre, então, uma volta da epistemologia positivista em uma lógica gerencialista e fiscalizadora, com ênfase nos exames nacionais como meio de controle e vigilância sobre as instituições de educação e professores.

Com efeito, a avaliação institucional se tornou consenso no interior das instituições. Entretanto, às vezes, apresenta-se como uma imposição/dominação de várias maneiras e através de vários instrumentos por parte do Estado regulador. Tal variedade se justifica pelo

¹⁰ A prestação de contas aqui é entendida como conceitua Cunha (2010): “*Accountability* é uma expressão inglesa que pode ser traduzida para o português de duas formas diferentes: como prestação de contas ou como responsabilização. Prestar contas se confunde com assumir responsabilidades porque este conceito remete ao processo de demonstrar e justificar as ações desenvolvidas, admitindo os erros e as punições cabíveis, ou então as vitórias e premiações relacionadas” (p. 128).

fato de que nem todos os processos serão aceitos em função tanto da complexidade do campo da educação superior, quanto da diversidade e diversificação institucional.

Por outro lado, são as definições de avaliação institucional que buscam dar suporte a esta atividade que hoje se tornou central nas discussões e nas análises da educação superior. Ristoff (2008) lista algumas que, para ele, sintetiza as várias definições existentes:

- “Avaliar é importante para impulsionar um processo criativo de auto-crítica”;
- “Avaliar é importante para conhecer como se realizam e se inter-relacionam as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração”;
- “Avaliar é uma forma de reestabelecer compromissos com a sociedade”;
- Avaliar é importante para “repensar objetivos, modos de atuação e resultados”;
- Avaliar é “estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas”;
- “Avaliar para poder planejar”;
- “Avaliar para evoluir” etc (p. 45, com grifos no original).

O autor considera, ainda, que todas estas definições são pertinentes e conseguem atender tanto às suas expectativas quanto aos conceitos. Porém, acrescenta a esta lista de objetivos: “avaliar para (a) firmar valores”, nos seguintes termos:

Quando dizemos que avaliar tem a função de (a) firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultados de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos ou outro (p.46).

Diante das várias definições apresentadas, entendemos que este último conceito relaciona a avaliação institucional com a forma de *firmar valores*, ampliando a visão e quebrando alguns paradigmas que tratam a avaliação como neutra, tanto nos seus instrumentos quanto nos seus processos.

Podemos inferir, diante da literatura explorada neste trabalho, que a avaliação institucional é incontestável. Belloni (1989) apresenta, de forma contundente, duas necessidades para os processos de avaliação:

A avaliação surge de um lado de um caráter estrutural e estrategicamente utilizado pelos setores interessados na redemocratização do país, pois as universidades, enquanto instituições públicas, deviam ser avaliadas como forma de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados; por outro, decorrente da própria conjuntura, a avaliação surge como resposta às críticas feitas à universidade pública, na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização (p. 59-60).

Essas necessidades pontuadas pela autora apresentam de forma muito clara a necessidade da avaliação para além dos processos de punição e do controle pelo controle. O ato avaliativo deve, pois, estar a serviço das instituições e, em última instância, dos interesses da sociedade.

O objetivo de se tratar da avaliação institucional, para além da sua importância, é para que possamos, na medida do possível, deixar claro seus conceitos, finalidades, modelos e usos. Para tanto, recorremos novamente a Dias Sobrinho (2008) que assevera:

A avaliação é uma categoria imprescindível dessa produção contínua da Universidade. A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. Ela precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto. É um exercício com forte sentido pedagógico (p. 33, sem grifos no original).

Nos processos de avaliação institucional, como exercício pedagógico e aplicado em instituições que, a princípio, parecem ser o *locus* apropriado para tal, encontramos tensões e disputas, nem sempre convergentes para uma aplicação consensual e participativa, que levem a cabo os processos avaliativos formativos nas IES. Por isto, são muitas as inquietações a respeito da avaliação institucional, posto que ela vem sendo utilizada como instrumento para modelar o sistema, sem apresentar, contudo, um princípio educativo. O resultado disso é que, frequentemente, as instituições se vêem obrigadas a se adequarem às regras estabelecidas, criando aí uma contradição com os princípios da autonomia institucional.

A autonomia supõe uma instituição capaz de definir seus próprios métodos e critérios de avaliação, tendo em vista seus princípios, objetivos e finalidades, bem como a ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Chauí (1998) entende que a dificuldade principal na aplicação da avaliação à universidade reside na falta de liberdade de criação de métodos e de elaboração de técnicas específicas de autoavaliação.

Cunha (2010) constrói um quadro que exemplifica e demonstra de forma concisa as diversas estratégias vinculadas às políticas avaliativas que provocam mudanças nas instituições de educação superior:

Estratégias	Dimensões afetadas		
	Gestão institucional	Propostas curriculares	Docência
<i>Accountability</i>	❖ Exige eficiência contábil e nutre o binômio premiação/punição.	❖ Exige mudanças que ampliem a qualidade, a quantidade de vagas e de cursos.	❖ Responsabiliza os docentes pela formação inadequada às demandas sociais e produtivas.
Avaliação	❖ Exige a avaliação e/ou autoavaliação institucional	❖ Induz a inclusão das habilidades requeridas pelos exames oficiais.	❖ Induz a criar a avaliação de desempenho do professor.
<i>Stakeholder</i> ¹¹	❖ Auxiliam, direta ou indiretamente, na captação de verbas, na gestão e na tomada de decisão.	❖ Pressionam por mudanças que atendam suas necessidades mais imediatas.	❖ Criam desafios didáticos e metodológicos aos professores. Exigem novas formas de interação e comunicação docente.
<i>Rankings</i>	❖ Estimula a incorporação da lógica da excelência.	❖ Estimula a cópia dos modelos curriculares das líderes.	❖ Confirma ou abala a reputação sobre a qualidade do trabalho docente.
Privatização	❖ Exige flexibilidade financeira e administração e controle gerenciais.	❖ Induz a adoção de modelos com forte apelo comercial.	❖ Estimula a Desprofissionalização pelo discurso das competências.

Quadro 2: Estratégias de avaliação (CUNHA, 2010, p. 137).

A avaliação institucional tem por objetivo verificar o mérito e a qualidade, no caso aqui estudado, das instituições de educação superior e, também, um propósito mais formativo, construtivista e com a possibilidade de estar articulada à regulação, tema do qual nos ocuparemos mais adiante. A respeito dessa articulação ou da contraposição entre avaliação e regulação, Catani, Oliveira e Dourado (2001) esclarecem:

Duas tendências opostas balizam o debate na área: uma tem por finalidade básica a regulação e o controle centrado em instrumentos estandarizados e, outra, voltada para a emancipação por meio de Mecanismos e processos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional. A primeira abordagem assume várias tipologias, sendo conhecida, dentre outras, como avaliação centralizadora, funcional, contábil, operacional, de

¹¹ *Stakeholder* é um termo inglês que designa uma pessoa, um grupo ou várias entidades com os mesmos interesses. Aqui, especificamente, refere-se aos interesses da avaliação institucional. Estão incluídos nos *stakeholders*, no nosso caso, gestores, servidores docentes e técnico-administrativo, discentes, Estado (como instância social e reguladora) e diversas outras pessoas ou entidades que se relacionam com a educação superior.

resultados. A segunda, por sua vez, recebe fundamentalmente as designações de avaliação formativa, participativa, efetividade social e científica (p. 7).

A resistência dos envolvidos nos processos avaliativos se explica visto que a avaliação pode mostrar-se atrelada a ações de auditoria, punição e, conseqüentemente, a classificação e estandarização dos resultados, gerando muito mais constrangimentos do que possibilidades de superação dos desafios apontados pela avaliação.

Desse ponto de vista, a prática avaliativa tem vindo na contramão, uma vez que os processos regulatórios tendem a superar as propostas mais emancipatórias. Para superar isto, o que se busca é uma maior aproximação da regulação qualitativa nos processos de avaliação, o que, na prática, não é tarefa fácil.

Os processos emancipatórios de avaliação, na concepção de Saul (2010), foram pensados para a avaliação da aprendizagem. Todavia, eles cabem, em parte, para a avaliação institucional, quando guardadas as devidas proporções. Isto porque suas dimensões vão além da político-pedagógica, quais sejam, sociais e educativas. A avaliação emancipatória é tratada, pela autora, como

[...] um processo de descrição, análise crítica de uma dada realidade, visando 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 provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas (p.65).

O objetivo final da avaliação está, sem dúvida, relacionado com a elevação da qualidade da educação. Para tanto, o Estado assume papel de organizar e regular os mecanismos necessários para garantir a coerência do conjunto, envolvendo todas as dimensões e funções de uma IES. Por meio da avaliação, se conhecem as características – tanto as positivas quanto as negativas – e necessidades de cada uma, como exigência primeira para tomada de decisões. Encarada de forma objetiva, a avaliação se justifica pela necessidade de conhecimento para ação, o que a torna não só necessária, mas desejável.

Entretanto, à avaliação novos significados têm sido atribuídos. Dias Sobrinho (2002) comenta que ela também é utilizada para o exercício do controle, que são utilizados pelos sistemas, propostos por governos e agências. Assegura ainda que

[...] uma das suas funções mais importantes é estabelecer as classificações (*rankings*) das instituições, tendo em vista a eficiência que cada uma é capaz de demonstrar, para orientação do governo especialmente nas políticas de distribuição de recursos, no controle do credenciamento e credenciamento, e à sociedade, neste caso, transformada em indivíduos-clientes (p. 23-24).

A avaliação parece constituir aí um eficiente mecanismo de controle e dominação das instituições, para as quais a alternativa é procurar alcançar as metas e os índices estabelecidos como forma de sobrevivência. Nesse sentido, a avaliação passa a merecer um exame mais aprofundado, a fim de se reconhecerem seus objetivos tácitos que não se revelam imediatamente e os desdobramentos na prática das instituições. Por outro lado, o Estado vem intervindo na qualidade das instituições ofertantes de educação superior, o que acaba gerando competição entre elas, ao buscarem ser reconhecidas pela qualidade do seu trabalho ofertado.

A avaliação e a regulação, equivocadamente, muitas vezes são tratadas como sinônimos. Isto contribui para provocar confusão e dificultar o entendimento do papel que cada uma tem no âmbito das políticas estabelecidas para a educação superior. Cabe esclarecer que as palavras regulação/regular estão ligadas ao ato de direcionar, reger ou mesmo governar.

Partindo deste sentido mais amplo, o conceito de regulação no campo da avaliação institucional, segundo Kells (2000), pode ser entendido como

[...] o processo informado e periódico através do qual um sistema, uma instituição, um programa ou procedimento é, com o passar do tempo, colocado em sintonia com suas expectativas (intenções, padrões, normas), através de escolhas e ações julgadas necessárias pelos reguladores, tendo como base o resultado de uma avaliação formativa ou somativa (p. 9).

Estas tendências estão sempre no bojo das discussões e nos remetendo às contradições existentes tanto no interior das instituições, quanto nas ações individuais nos momentos de se construir e implementar propostas de avaliação. Neste sentido, a regulação tem por objetivo propor critérios para que se percebam o mérito acadêmico e a qualidade das instituições da educação.

Barroso (2006) afirma que a regulação apresenta uma pluralidade de significados, mas também pondera que, no campo das políticas públicas, esse termo é utilizado

[...] para descrever dois tipos de fenômenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam (p. 12).

Na discussão sobre a regulação, o autor levanta dois fenômenos: o primeiro diz respeito às políticas públicas elaboradas pelo governo, no caso específico desta pesquisa, na educação. No Brasil, a elaboração de regras e diretrizes do ensino e dos processos de avaliação é de responsabilidade do governo federal. No caso da avaliação da educação superior, o governo federal criou o Sinaes para se incumbir dela. O segundo refere-se aos dados produzidos pelas instituições de educação que fornecem subsídios para que correções e reajustes sejam feitos, visto que cada instituição executa de forma heterônoma as regras postas pelo governo, gerando diferentes modos de agir no processo de execução. Para o autor, este tipo de regulação é entendida como autônoma, ativa e situacional.

Ao elaborar tais regras, o governo conta com possíveis discrepâncias, pois entende que as instituições de educação superior são complexas, heterogêneas, diversas, diferentes e que existem dificuldades em se atender de forma global e homogênea todas elas. As dificuldades aparecem nos resultados da avaliação institucional que tem por objetivo corrigir os rumos e alcançar os objetivos propostos pelas políticas públicas de avaliação.

Ainda de acordo com Barroso (2006), os processos regulatórios apresentam três níveis de regulação, que são distintos e complementares, quais sejam: (i) regulação transnacional; (ii) regulação nacional; (iii) microrregulação. Os dois primeiros tipos são definidos pelo autor nos seguintes termos:

- (i) [...] conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (p. 44-45).
- (ii) [...] as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados (p. 50).

Em relação à regulação transnacional, o autor aponta que os programas “sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme), que acabam por constituir uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países” (p. 45). As normas e regras são estabelecidas e pactuadas por organismos internacionais, na regulação transnacional, que, através de seus especialistas, realizam estudos nos sistemas de diversos países, com o objetivo de propor alterações e adequações. É assim que vemos as políticas nacionais sofrerem interferências e até imposições pelos organismos internacionais, no que diz respeito à educação superior.

A regulação nacional recebe estas interferências e as normas e regras internas acabam sofrendo mutações, posto que o contexto nacional também interfere nestas proposições, quando da definição de políticas públicas. Tais políticas, em função destas duas interferências – transnacional e nacional – pendem ora para uma intervenção estatal ora para uma intervenção do mercado.

A autoavaliação destaca-se como exemplo de microrregulação. Isto porque a autoavaliação, um dos instrumentos estabelecidos pelo Sinaes, tem como característica principal a possibilidade de ser elaborada e executada contando com participação da comunidade acadêmica e da própria sociedade, representada pelas instâncias. Barroso (2006) assim define este terceiro nível de regulação:

A microrregulação, jogo de estratégias, negociações e ações, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional. Neste sentido, a microrregulação local pode ser definida como o processo de coordenação da ação dos actores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios etc (p. 56-57, com grifos no original).

Os processos regulatórios e a sua constituição em forma de rede nos fazem entender que este processo é complexo. Além disso, apontam que ele não pode ser implementado pelos governos de forma impositiva, mas, constituído de vários olhares e de vários atores, podendo, inclusive, trazer imprevisíveis resultados. Quando tratamos os sistemas educacionais pela sua amplitude, conforme Barroso (2006), podemos dizer que estamos tratando de multirregulação.

As instituições reguladoras são agências governamentais, posto que o Estado traz para si a responsabilidade pela condução do processo de regular e avaliar, posição que tem gerado

tensões e discussões, visto que os processos avaliativos têm sido preponderantemente regulatórios. Dias Sobrinho (2003), ao analisar o Estado avaliador, afirma:

Como avaliador ou interventor, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos –, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimento e qualificação de produtos, (re)credenciamentos de cursos e *acreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizados por *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas (p. 59-60).

Em seu papel avaliador, o Estado apresenta em seus programas e propostas avaliativas conceitos de avaliação politicamente corretos, mas que acabam esbarrando na legislação estabelecida, ao atender prioritariamente às dimensões de controle, modelação, ajustamento e fiscalização. Neave (2001) aborda a origem do “Estado avaliador” nos seguintes termos:

[...] este surge como uma respuesta a las demandas del gobierno de lograr eficiencia y espíritu emprendedor institucionales de mayor calidad y como consecuencia de la introducción del mercado como el principio regulador supremo de la enseñanza superior, asimismo tenemos que reconocer que esta también fue una respuesta de coyuntura a una serie de dificultades profundamente arraigadas. Visto que desde esta perspectiva, el hecho de que se considere que el “estado evaluador” es un nuevo concepto en la política de la enseñanza superior refleja una situación que había alcanzado un punto crítico [...] (p. 216).¹²

As origens do “Estado avaliador”, na concepção do autor, vêm responder às demandas da sociedade e do próprio Estado, no que diz respeito ao “controle de qualidade” da educação superior.

¹² Tradução livre da autora: Este surge como uma resposta às demandas do governo para alcançar maior eficiência e qualidade no empreendedorismo institucional, após a introdução do mercado como principal regulador do ensino [educação] superior. Também temos que reconhecer que esta foi uma resposta de conjuntura a uma série de profundas dificuldades. Visto desta perspectiva, o “Estado avaliador”, que é um conceito novo na política de educação superior, reflete que a situação tinha atingido um ponto crítico.

3.2 Políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira: perspectiva histórica

Neste item, faremos uma apresentação dos modelos de políticas de avaliação institucional da educação superior no Brasil, como foram constituídos e seus impactos no campo da educação superior. O Sinaes, instituído em 2004, tem como um de seus instrumentos, a autoavaliação, que é o objeto deste estudo, sendo, portanto, o destaque deste capítulo.

Quando se trata de avaliação, seja ela de qualquer natureza, tem-se uma dificuldade muito grande em não classificar e ranquear. Isto porque é comum esquecer-se dos princípios e fundamentos que ancoram os processos avaliativos, que vão muito além das aparências que estes resultados mostram em um primeiro olhar. Estas dificuldades perpassam o trabalho do professor na sala de aula, a gestão das instituições educacionais e as políticas públicas desenvolvidas pelos órgãos governamentais que tratam da avaliação institucional.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, em princípio, apresenta uma proposta de regulação que aponta ser “necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva” (BRASIL, 2009a, p. 95-96).

No processo de construção da política de avaliação da educação superior brasileira, existem outras propostas e modelos. Para compreendê-los, portanto, torna-se necessário uma retrospectiva histórica dessas políticas.

Na década de 1970, é instituída a política de avaliação da pós-graduação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de avaliar os cursos de mestrado e doutorado. Criada em 1951, no governo Getúlio Vargas (1951-1954), a Capes, segundo Oliveira (2010), tinha por objetivo:

[...] a implantação de um projeto nacional de desenvolvimento, pautado no planejamento econômico, no aumento dos gastos públicos, na industrialização intensiva (bens de consumo duráveis e bens de produção), na diversificação do processo de substituição de importações, na aceleração do processo de urbanização e na modernização do País em diferentes setores. Tais proposições trouxeram à tona a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade, como por exemplo: cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais (p.26).

O referido órgão foi criado como possibilidade de atender às necessidades das instituições públicas, privadas, ao desenvolvimento do país e na perspectiva de assegurar a existência de pessoal qualificado. Em 1976, implanta-se o sistema de avaliação da pós-graduação, fortalecendo, assim, o seu papel no meio acadêmico. Tanto a Capes quanto o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no que diz respeito à pós-graduação, desenvolveram tradição e modelos de avaliação.

Sguissard (2006) tece algumas considerações importantes sobre o atual “Modelo Capes de Avaliação”:

[...] talvez seja hora de se pensar seriamente em pôr a mão na massa na implementação de formas de autoavaliação institucional que garantam o alcance dos objetivos de qualidade que se julgam próprios da pós-graduação brasileira e que possivelmente não coincidam com os de uma agência financiadora, reguladora e credenciadora estatal (p.172-173).

O autor aponta, ainda, “que a relação entre a universidade e o Modelo Capes de Avaliação é de profunda ambiguidade. Ao mesmo tempo em que o reconhece como legítimo o teme” (p.172). Este temor pode se dar pela falta de cultura da autoavaliação institucional, tirando das instituições a oportunidade de serem protagonistas de seus processos avaliativos. Todavia, com o desenvolvimento dos processos avaliativos na pós-graduação, a Capes tem influenciado os processos avaliativos da educação superior, no âmbito da graduação.

Na criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) em 1983, foram priorizados dois focos temáticos: (i) a gestão das instituições de educação superior, (ii) o processo de produção e disseminação do conhecimento, constituindo sua metodologia na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes. Com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, utilizou-se o processo da avaliação institucional e considerou-se como fundamental a participação de todos os atores, tendo na avaliação interna (autoavaliação) sua principal característica.

O Paru teve seus trabalhos encerrados em 1984, um ano depois de sua criação, por não ter recebido apoio suficiente do MEC, conforme aponta Dias Sobrinho (2003). Em decorrência de sua curta duração, esse programa não se constituiu em recomendações legais e técnicas para viabilizar a concretização de um modelo de avaliação da educação superior, como afirma Belloni (1989):

Depois de três anos de desenvolvimento, a pesquisa de maior porte já desenvolvida neste país acerca de educação superior está com escassa

possibilidade de chegar a termo, para concretizar seu objetivo de servir de subsídio à tomada de decisão e formulação de políticas. A destituição do Grupo [Gestor da Pesquisa], decidida pelo próprio coordenador e por dirigentes da SESu, foi justificada sob o argumento de ‘pouca produtividade e não colaboração com as necessidades’ da SESu e, em particular do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) cujos trabalhos encerram-se em princípio de setembro de 1986 (p.62, com grifos no original).

Um dos objetivos da pesquisa, como bem aponta a autora, era que os resultados pudessem ser usados como subsídio à tomada de decisão, dando a ideia da importância dos usos dos mesmos como instrumento de gestão, o que também é a defesa e proposta do presente trabalho.

Em 1985, num período de turbulência e crise da educação superior, o então Presidente da República José Sarney cria a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior. Presidida por Caio Tácito, e composta por um total de 24 pessoas¹³, essa comissão apresenta seu relatório em 21 de novembro de 1985 ao Ministro da Educação da época, Marco Antonio Maciel.

A Comissão Nacional entendia que o desempenho das instituições daria suporte à autonomia universitária e a avaliação pelos pares geraria um controle do desempenho e, através de processos meritocráticos, se criariam os critérios para o financiamento público da educação superior. O trabalho dessa comissão não resultou em ações efetivas, por parte do governo, e foi, então, substituído pelo Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior (GERES). Este foi constituído por cinco pessoas¹⁴, tendo como ponto de partida para os trabalhos o relatório da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (CNRE), com o objetivo de elaborar uma proposta de Reforma Universitária.

As críticas levantadas pela academia, tanto no que diz respeito à redemocratização, à recessão econômica, mobilização dos movimentos sociais e os debates a respeito do papel da universidade, tiveram como embasamento o forte apelo racionalista e tecnológico da avaliação, não alcançando legitimidade na sua implementação nas instituições de educação superior.

¹³ Intitulada, no meio acadêmico, de “Comissão de Notáveis”, era composta por: Amílcar Tupiassu, Bolívar Lamounier, Carlos Nelson Coutinho, Clementino Fraga Filho, Dom Lourenço de Almeida Prado, Edmar Lisboa Bacha, Eduardo de Lamônica Freire, Fernando Jorge Lessa Sarmento, Francisco Javier Alfaya, Guiomar Namó de Mello, Haroldo Tavares, Jair Pereira dos Santos, Jorge Gerdau Johanpeter, José Leite Lopes, José Arthur Guiannotti, Luiz Eduardo Wanderley, Marly Moysés Silva Araújo, Paulo da Silveira Rosas, Roberto Cardoso de Oliveira, Romeu Ritter dos Reis, Ubiratan Borges de Macedo, José Eduardo Faria como Secretário Executivo e Simon Schwartzman como Relator.

¹⁴ Componentes do Grupo Executivo: Antonio Octávio Cintra, Getúlio Carvalho, Sérgio Costa Ribeiro, Edson Machado de Souza e Paulo Elpídio Menezes Neto.

A avaliação da educação superior foi permeada pela divergência de opiniões quanto ao seu papel, de forma mais intensa a partir da década de 1990. Assim, surge, em 1993, uma proposta mais coletiva, com a participação de várias entidades – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)¹⁵. Considerado um exemplo de perspectiva de avaliação qualitativa, o Paiub era constituído de: avaliação interna, avaliação externa e reavaliação.

Esta foi uma proposta desenvolvida no interior das instituições e que conseguiu dar legitimidade aos processos avaliativos, provocando mudanças significativas nas universidades. Conseguiu, ainda, estabelecer um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. O Documento Básico do Programa nos seus cinco objetivos previam:

- i) impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade de auto-avaliar para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;
- ii) conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- iii) (re)estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permeia o constante reordenamento, consolidação e ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;
- iv) repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectivas de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;
- v) estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão contribuindo para a reformulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes (PAIUB, 1993, p. 3).

Tal proposta se configurou como um processo avaliativo interno às instituições, visto que não conseguiu apoio e nem incentivo de continuidade no MEC. Dias Sobrinho (2002) aponta como característica mais marcante e identificadora do Paiub o fato de ser uma obra coletiva, aberta, que contemplava a pluralidade, com as bases teóricas e práticas coerentes

¹⁵ Paiub (1993) – O documento base que criou o programa entendia que o processo de avaliação deve ser o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, buscando atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

para atingir objetivos socialmente construídos e com, inequivocadamente, um caráter pedagógico e formativo.

O Paiub propunha a realização do processo avaliativo institucional, com o pressuposto de que a universidade precisava ser avaliada considerando-se os diversos aspectos de suas atividades, no que diz respeito à missão e à gestão institucional. Neste caso, já se considerava a importância da autoavaliação.

Após a experiência de construção coletiva de uma proposta de avaliação da educação superior com o Paiub, acontece um retrocesso e é apresentado o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. Conhecido como “Provão”, foi implementado no governo Fernando Henrique Cardoso e capitaneado por Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação. Tinha como proposta central promover a regulação, controlar o ensino de graduação, controlar o rendimento dos alunos e orientar os empregadores quanto às competências e habilidades demonstradas pelos estudantes candidatos a um emprego. Além disso, propunha classificar os cursos, com o intuito de informar o mercado quanto à qualidade e também à regulação do sistema, por meio da legitimação dos processos de reconhecimento dos cursos.

Em função das suas propostas e do grande destaque dado pela mídia e pelo próprio Inep nos resultados, o ENC recebeu inúmeras críticas, tanto da academia quanto dos estudantes, como indica Dias Sobrinho (2002):

As proposições e imposições do Banco Mundial são bastante precisas e de graves consequências relativamente às reformas da educação superior e às funções e papéis da avaliação.

O Exame Nacional de Cursos e a Análise das Condições de Oferta apresentam aspectos que os assemelham ao modelo “análise de sistemas” e tiveram grande vigor nos anos 70 e 80, nos Estados Unidos.

A tecnologia da avaliação, que instrumenta a metodologia positivista de quantificação dos rendimentos educacionais, bem como os indicadores de produtividade, são determinados pelos valores economicistas da rentabilidade e da competitividade. Essa avaliação estará então muito mais voltada para os interesses do mercado, para o lucro e a competitividade, do que para os valores concernentes ao desenvolvimento e à melhora da humanidade (p.76, 78).

A marca deixada pelo ENC, por levar para a grande mídia os resultados do “Provão”, foi a de *ranqueamento* das instituições, não tratando de forma mais consistente e ampliada os demais resultados da avaliação institucional e numa proposta inversa à proposta do Paiub. Isto causou um desconforto e desconfiança por parte dos segmentos das instituições, culminando com o boicote dos estudantes e críticas acirradas da academia e das instituições envolvidas.

Barreyro (2008) propõe um quadro esquemático que oferece uma visão mais global do que foram as propostas do Paru, CNRES, GERES e Paiub:

Documento/Tópico	PARU (1983)	CNRES (1985)	GERES (1986)	PAIUB (1993)
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC).	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade.	Grupo interno do MEC.	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades).
Objetivo	Diagnóstico da educação superior.	Propor nova política de educação superior.	Propor nova lei de educação superior.	Propor uma sistemática de avaliação institucional.
Função/concepção de avaliação	Formativa.	Regulação.	Regulação.	Formativa.
Justificativa	Investigação sistemática da realidade.	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento.	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento.	Prestação de contas por ser bem público que atinge a sociedade.
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação e avaliação externa.
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica.	Conselho Federal de Educação (para as universidades) Universidades (para as faculdades próximas).	Secretaria de Educação Superior para a Educação Pública e Mercado (para a educação privada).	Endógena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação.
Instrumentos	Indicadores e estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Quadro 3: Comparação entre os documentos do PARU/CNRES/GERES/PAIUB – (BARREYRO, 2008, p. 18).

Modelos como Paru e GERES, instituídos na década de 1980, bem como Paiub e ENC, nos anos de 1990, foram se conformando como política pública de avaliação da educação superior. A autoavaliação trouxe na sua constituição vários elementos do Paiub, tais como avaliação interna, avaliação externa, re-avaliação, numa perspectiva de uma avaliação mais qualitativa. Como forma de dar continuidade e, apropriando das experiências destes modelos, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituído em abril de 2004.

3.2.1 Sinaes: construção e implementação de uma política de avaliação formativa

Neste item será apresentado o processo de discussão, instituição e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o objetivo de situar o contexto legal e político do objeto deste trabalho, os usos dos resultados da autoavaliação.

Uma comissão foi instalada em 29 de abril de 2003, no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, cujo cargo de Ministro da Educação era ocupado por Cristovam Buarque. Os objetivos desta comissão eram analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior. Além disso, foi responsável por elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados, dando início ao que viria ser o Sinaes.

Como forma de assegurar o funcionamento adequado do Sinaes, é criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)¹⁶, composta por doze membros. É uma comissão nacional colegiada, órgão associado, mas com autonomia, que busca se articular com outros órgãos.

Esta comissão¹⁷, intitulada de Comissão Especial ou Nacional de Avaliação da Educação Superior (CEA), foi presidida pelo pesquisador José Dias Sobrinho, da

¹⁶ As competências da Conaes são: (i) institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade; (ii) coordenar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); (iii) oferecer subsídios ao MEC para a formulação e execução de políticas de educação superior de médio e longo prazo; (iii) avaliar a dinâmica e os mecanismos empregados na avaliação Institucional, de área e de cursos; (iv) facilitar o fluxo de informações e diálogo entre as instituições e as diversas instâncias do MEC; (v) fazer com que as IES avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de oferecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes; (vi) assegurar a articulação e a coerência dos instrumentos e das práticas, para a consolidação do sistema de avaliação da Educação Superior; (vii) dar estabilidade e continuidade ao processo de avaliação institucional das IES, tendo como referência experiências avaliativas anteriores; (viii) instituir comissões para realizar a avaliação institucional externa, bem como as avaliações de áreas ou de cursos das IES; (ix) receber, analisar e emitir parecer conclusivo sobre os relatórios de avaliação, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC; (x) informar à sociedade brasileira sobre o estado da arte e o desenvolvimento das diferentes áreas de formação em nível superior, com base nos processos de avaliação; (xi) estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior; (xii) estimular a criação de uma cultura de avaliação nos diversos âmbitos da educação superior; (xiii) estabelecer intercâmbios com órgãos semelhantes de outros países, especialmente na América Latina; (xiv) divulgar, periodicamente, os resultados agregados da avaliação institucional, considerando os diversos formatos institucionais, área de conhecimento ou curso; (xv) indicar avanços obtidos e dificuldades encontradas por formato institucional, área de conhecimento ou curso; (xvi) promover a articulação com os Sistemas Estaduais de Ensino, incluindo o fórum, a fim de estabelecer critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; (xvii) organizar seminários para a discussão de temas relacionados à avaliação da educação superior (BRASIL, 2009a, p.108-109).

¹⁷ José Dias Sobrinho (UNICAMP), Dilvo Ristof (UFSC), Edson de Oliveira Nunes (UCAM), Héliog Trindade (UFRGS), Isaac Roitmam (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Era composta por um representante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dois representantes do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dois representantes da Secretaria de Educação Superior (SESu), e por onze professores de universidades públicas e privadas, num total de dezessete integrantes.

Como proposta de política pública que atendesse a estas demandas da sociedade e, mais ainda, do mercado, o governo brasileiro, já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2004, implanta o Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

Em princípio, o Sinaes apresenta uma proposta de regulação que aponta que é “necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva” (BRASIL, 2009a, p. 95-96). Nessa lógica, ele tem os objetivos e finalidades assim definidos no texto da lei:

Art.1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

O documento norteador da avaliação institucional do Sinaes apresenta uma construção mais avançada e, conforme o texto abaixo, com a proposta de ser

[...] construído para ser assumido coletivamente, com a função de prestar informação para as tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas (BRASIL, 2009a, p. 92).

Neste sentido, a proposta avaliativa em questão pretende “assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (BRASIL, 2009a, p. 91-92). Na mesma proposta do Sinaes, a avaliação aborda prioritariamente três aspectos:

- O objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação e etc.
- Os sujeitos da avaliação são o conjunto de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa, especialmente convidados ou designados; e
- Os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infraestrutura da própria instituição (BRASIL, 2009a, p. 102-104).

As dimensões tratadas, no instrumento de análise do Sinaes, proporcionam uma avaliação global para que a tríade ensino-pesquisa-extensão seja contemplada no processo. O documento estabelece que a participação da comunidade acadêmica é também fundamental e ainda que, no relatório final da avaliação, possa transparecer a vontade da comunidade, dando legitimidade aos processos da avaliação institucional.

A proposta apresentada no documento diz que a avaliação tem por finalidade produzir informações para subsidiar as ações internas das instituições de educação superior, bem como organizar e readequar o sistema da educação superior. Para tanto, propõe metodologias e procedimentos operacionais para a realização desta avaliação.

O objetivo final da avaliação está, sem dúvida, relacionado com a elevação da qualidade da educação. Para isto, o Estado assume o papel de organizar e regular os mecanismos necessários para garantir a coerência do conjunto, envolvendo todas as dimensões e funções de uma IES.

A elaboração e construção do Sinaes está ancorada em princípios, critérios, pressupostos e premissas que dão sustentação conceitual e política, além de uma sólida justificativa para a implementação dos processos, elencados a seguir:

- *Educação é um direito social e dever do Estado.* Este princípio fundamenta a responsabilidade social das instituições educativas, que devem “dar respostas públicas à

questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado” (BRASIL, 2009a, p. 94).

- *Valores sociais historicamente determinados.* As instituições de Educação superior devem construir, solidariamente, meios para o desenvolvimento do país, devendo para tanto ter “[...] liberdade especialmente para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimento e, enfim, educar” (p. 95).
- *Regulação e controle* é de responsabilidade do Estado e da comunidade educacional. Fica como atribuição individual do Estado regular e avaliar. E como atribuição conjunta, a responsabilidade de construírem diagnósticos para estabelecer a “qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo critérios do trabalho e cidadania, etc., no âmbito da educação superior” (p. 95).
- *A Prática social com objetivos educativos* deve perceber os processos avaliativos de forma eminentemente formativa. Enquanto direito social e dever do Estado, a educação superior deve ser orientada por valores públicos e a “avaliação educativa deve ser conseqüentemente um processo democrático e participativo. Sendo educativos e sociais os seus objetivos, ela deve aprofundar a solidariedade inter e intra-institucional” (p. 97).
- *Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado.* Frente à grande diversificação da educação superior, os processos avaliativos não podem desconsiderar as características próprias de cada instituição e, para tanto, “a avaliação deve estabelecer um elo de ligação entre o específico institucional e o sistema de Educação Superior. O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para a solidariedade interinstitucional” (p. 99).
- *Globalidade.* Diante da complexidade do sistema de avaliação, os processos avaliativos precisam se apropriar das diversas dimensões e dos diversos sentidos de forma articulada. Portanto, “A busca da integração e da globalidade é central para a construção de um sistema de avaliação, tanto nas dimensões internas e institucionais, quanto nas suas manifestações externas e de sistema” (p. 100).
- *Legitimidade.* Em sendo a avaliação um grandioso instrumento de poder, além de seus aspectos meramente técnicos, os processos avaliativos precisam estar legitimados pela técnica, pela teoria e pelas questões metodológicas, posto que:

[...] movem-se dentro de um marco ético, em que devem estar garantidos alguns critérios: liberdade no debate argumentativo, negociação,

solidariedade (cooperação), equidade (tratamento justo e adequado), compromisso com o conhecimento, com os valores socialmente distinguidos e com a responsabilidade pública (p. 101).

- *Continuidade.* Os processos avaliativos não podem ser desenvolvidos de forma fragmentada e pontual, posto que, para atender aos seus princípios, eles devem ser contínuos e permanentes. Portanto, é necessário ter nos seus processos as seguintes características: “justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade formativa, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional, sistematização” (p. 101).

Para atender a todos os princípios, critérios e pressupostos, o sistema prevê três instrumentos de avaliação, quais sejam: a Avaliação das Instituições de Educação Superior; a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes, através do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade). Estes instrumentos buscam dar ao Sinaes a percepção da complexidade que é a educação superior brasileira.

Institui-se, então, que, obrigatoriamente, a avaliação dos cursos seja realizada através de visita *in loco*, pelas comissões de especialistas, designadas pelo Inep, e que outros instrumentos e procedimentos devam ser utilizados como forma de diversificar e ampliar os processos. E, ainda, que a autoavaliação seja levada a efeito, como o instrumento básico e de sustentação da avaliação institucional, e complementada pela avaliação externa, apresentada anteriormente.

A autoavaliação é concebida, deste modo, como instrumento obrigatório e ponto de partida dos processos avaliativos das instituições de educação superior. Este processo iniciado pelas IES, de forma compulsória, dá sustentação tanto à regulação, imposta pelo Estado, quanto à instituição que usará o resultado para a tomada de decisão. A análise desses resultados também servirá para a melhoria da qualidade, dos objetivos e da própria missão institucional.

O Inep, por meio do Sinaes, institui as Comissões Próprias de Avaliação (CPA), que tem como objetivo criar e preservar um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas atividades, com termos fixados pelo Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b):

Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de

avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, *assegurada a participação de todos os segmentos* da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e *vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos*;

II – *atuação autônoma* em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (sem grifos no original).

A legislação não deixa dúvida quanto à autonomia das referidas comissões, para que não se tenha no desenvolvimento de suas atividades e na elaboração dos relatórios quaisquer interferências, sejam elas de ordem interna ou externa. Essa autonomia também contribui para que os processos tenham credibilidade junto à comunidade acadêmica, visto que a CPA, que deve ser representativa dos vários segmentos, tem um compromisso mais amplo, pois se reportará à comunidade interna, externa e à sociedade em geral.

Para que a autonomia institucional seja preservada ou conquistada, as IES precisam tomar ou retomar a autoavaliação como central nos seus processos de planejamento e de gestão, dentro dos princípios da construção coletiva e da participação de todos os envolvidos.

3.3 Autoavaliação institucional: perspectivas e desafios

Na proposta para uma política de avaliação da educação superior apresentada pelo Sinaes, o conceito de avaliação está centrado na ideia de integração e de participação. Estes conceitos são fundamentais para a construção de um sistema de avaliação que seja capaz de cumprir os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, promovendo os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.

É importante que, ao se tratar da autoavaliação, definam-se os pressupostos e questões básicas que sustentam esta questão. Entre os importantes, Rasco (2000) seleciona os três mais:

1. Toda autoavaliação pretende melhorar a compreensão da vida, a organização e as práticas (docentes e de pesquisa) das instituições.
2. A melhora da compreensão se sustenta na construção de espaços públicos para a reflexão crítica compartilhada, isto é, para a expressão de sua responsabilidade pública e profissional.

3. Tal reflexão só é possível conquanto a universidade assuma (ou possa assumir) sua autonomia profissional e sua responsabilidade social através da autoavaliação (p. 84-85).

Estes pressupostos precisam estar presentes no desenvolvimento da autoavaliação, para que seus resultados possam refletir a vontade da comunidade em melhorar suas práticas, sua responsabilidade pública, a autonomia institucional e a responsabilidade social da instituição.

A forma como a avaliação se materializa e as ideias de integração e participação precisam ser melhor compreendidas. Várias têm sido as críticas sobre as ações de implantação e implementação da proposta apresentada pelo Sinaes, que teve em sua gênese uma participação mais efetiva das instituições e da academia, mas que, ao longo do processo, vem se perdendo e com definições mais autoritárias, no que diz respeito à criação de índices e indicadores.

A construção de índices e indicadores, tão importantes quanto os conceitos e concepções de avaliação, precisaria de participação mais ampla do coletivo institucional, visto que a complexidade e heterogeneidade da educação superior é fator importante a ser considerado nesta fase da avaliação.

Esses índices e indicadores geram, como consequência, um ranqueamento das instituições. Além dessa consequência, existem outros impactos que não podem ser ignorados. Conforme Dourado, Catani e Oliviera (2010):

Os rankings oficiais, mais que os não-oficiais, estão gerando impactos consideráveis na lógica de constituição do campo da educação superior, bem como no relacionamento entre as instituições. Passam a ter maior importância elementos como qualidade dos alunos ingressantes, conceitualização e demanda aos cursos, prestígio das instituições, encontradas nas IES, com base nas análises e recomendações produzidas pelos processos de avaliação; formular propostas para a superação das deficiências qualificação do corpo docente, currículo adaptado ao mercado de trabalho, infra-estrutura acadêmica, mensalidades, saúde financeira da instituição, entre outros (p.10).

Ao ranquear as instituições, Estado e mercado reforçam a ideia de mercadoria que a educação vem ganhando. Pode-se dizer que o Estado se constitui instrumento, não só de controle, mas de ressignificação do sentido de educação como mercadoria.

Uma política pública que trata a educação como mercadoria precisa indicar quem será o regulador/regulamentador desta atividade. O Estado assume, assim, o papel daquele que

definirá os critérios de qualidade e indicará, pelo processo avaliativo, qual instituição tem o melhor produto no mercado. Quando a educação superior é percebida como produto, as questões se complicam, posto que este não é um produto de fácil controle e possui características peculiares. De acordo com Amaral (2009): “a) É um “bem de experiência”; b) É uma compra rara; c) Tem custos de abandono muito altos” (p. 19).

Estas três características servem de argumento para legitimar a pesada regulação do Estado, que assume o papel de defensor do consumidor, o que inclui diferentes formas de informação, como licenciamento, acreditação, bem como fornecimento de informações sobre a qualidade dos bens e serviços (SMITH, 2000).

No texto e nas considerações do Sinaes, algumas contradições se mostram, produzindo inquietações e indagações, tais como: a quem realmente esta proposta vem atender? Ao mercado, enquanto “Estado avaliador”, ou ao cidadão? O Estado apresenta uma política preocupada em garantir o direito à educação superior, com acesso, permanência, conclusão e inserção no mundo do trabalho? Como? Estas são questões que continuam a repercutir nos estudos de diversos pesquisadores.

Por tudo o que se disse até aqui, poderíamos inferir que a tendência verificada na materialização da proposta do Sinaes é atender, prioritariamente, às exigências do mercado. Ainda que isto não esteja formalmente declarado, a condução do processo leva a uma maior satisfação do mercado. Ao favorecer acesso à educação superior por diversos instrumentos e ao enfatizar o Enade como central no processo avaliativo, o Estado produz dados cada vez mais satisfatórios, sem, contudo, agregar-lhes a necessária qualidade, nos termos aqui já tratados.

Entre tantas inquietações, uma que sobressai é relativa à questão da autonomia universitária, que fica comprometida, a depender do uso que o governo faz da avaliação. Dias Sobrinho (2002) pontua que

[...] a avaliação é, pois, o instrumento que muitos governos vêm utilizando para modelar o sistema, não tendo, portanto, em princípio, uma função educativa. Às instituições cabe adequar-se, guiadas pela avaliação. Isto parece ser contraditório com o conceito clássico de autonomia universitária (p. 25).

Ora, a autonomia supõe uma instituição capaz de definir seus próprios métodos e critérios de avaliação, tendo em vista seus princípios, objetivos e finalidades, bem como os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A autoavaliação, como um dos aspectos da avaliação institucional, é apresentada pelo Sinaes como sendo um dos instrumentos mais importantes. Isto faz entender que é neste momento que as instituições têm maiores possibilidades de apresentar suas considerações e realizar uma construção mais coletiva de suas ações e reflexões. Entretanto, ao estabelecer que seja realizada dentro das dimensões previamente definidas pelo sistema, impossibilita o exercício da autonomia institucional.

No limite, a autonomia aí diz respeito ao avaliador e não à avaliação, que muito pouco tem de elaboração da instituição. E, como pondera Dias Sobrinho (2010),

[...] a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o Enade foi ganhando crescente destaque e autonomia. [...]. Dificuldades operacionais e escassa compreensão de alguns aspectos do paradigma do Sinaes estão levando a avaliação institucional a se burocratizar, tornando pouco relevante o papel das CPA (Comissões Próprias de Avaliação) e praticamente abafando as reflexões dos professores, estudantes e funcionários (p. 216).

Os processos e os resultados produzidos pelas CPA no interior das instituições precisam ser esmiuçados e expostos à comunidade acadêmica, a fim de serem confrontados com as dificuldades por que passam as instituições, no que diz respeito aos processos de instalação, de execução e de uso dos resultados apresentados pela referida comissão. O exame minucioso destes processos é que fortalecerá e produzirá avanços nos instrumentos internos de avaliação.

Outra inquietação diz respeito ao uso dos índices. O Índice Geral de Cursos (IGC)¹⁸ e o Conceito Preliminar de Curso (CPC)¹⁹ serviriam para definir a necessidade ou não da avaliação externa *in loco*. Estabeleceu-se que, na renovação de reconhecimento de cursos, cujo conceito fosse satisfatório (3, 4 ou 5), a realização da visita dos avaliadores *in loco* seria dispensada.

O Conceito Preliminar de Cursos tinha por objetivo sintetizar a avaliação do Enade e dos insumos que influenciam na qualidade do curso, e o Índice Geral de Cursos foi instituído com o objetivo de sintetizar as médias ponderadas dos CPC e as médias ponderadas das notas emitidas pela Capes, ao avaliar os programas de pós-graduação das instituições de educação superior. No entanto, pode-se perceber claramente como estes índices levaram ao ranqueamento das IES, como fez a mídia, na análise de Barreyro (2008):

¹⁸ O CPC foi regulamentado pela Portaria nº 4, de 05 de agosto de 2008 do MEC (BRASIL, 2008c), modificada pela Portaria 821, de 24 de agosto de 2009.

¹⁹ O IGC foi regulamentado pela Portaria nº 12, de 05 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c).

[...] o súbito aparecimento do CPC e do IGC não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder à lógica e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do Sinaes. Embora alguns estudos sobre o Sinaes mostrem a evidência de modelo de avaliação em transformação e não definitivo, o novo índice e seus conceitos preliminares parecem levar-nos novamente ao ponto dos *rankings*, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximas de uma visibilidade publicitária do que da verdade da avaliação da qualidade (p. 867).

Enquanto nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), segundo a autora, a mídia é que se ocupava em fazer o ranqueamento das instituições, no atual governo, com o fortalecimento do Enade através do IGC e CPC, passa-se a instigar este processo de classificação. Daí, porque podemos considerar que “o MEC copiou a Mídia”, conforme afirma Barreyro (2008).

Fazer a articulação entre regulação e avaliação, de forma que elas atendam com equilíbrio às suas funções precípua é tarefa árdua, posto que, por mais que estejamos propensos a aderir, pelo menos, conceitualmente, a uma avaliação formativa, a regulação acaba sendo preponderante no momento de analisar dados e apresentar resultados. Os indicadores CPC e IGC são responsáveis pela maior parte nas avaliações das instituições de educação superior do Brasil.

O CPC tem a seguinte composição, conforme quadro apresentado por Cunha (2010):

Componente CPC	2008		2009	
	%	Acumulado	%	Acumulado
Enade	40	40	30	30
Índice de Diferença de Desempenho	30	70	30	60
Instalações de Infraestrutura*	3	73	5	65
Recursos didáticos	8	81	-	-
Programa ou Questão pedagógica*	-	-	5	70
Percentual de doutores	12	93	20	90
Percentual de professores com tempo integral	7	100	-	-
Percentual de prof. com regime integral ou parcial	-	-	5	95
Percentual de professores mestres	-	-	5	100
Total	100	-	100	-

Quadro 4: Composição e valor percentual do Conceito Preliminar de Curso CPC – (CUNHA, 2010).

Nota: * perguntas no questionário socioeconômico do Enade.

Como afirmado anteriormente, as instituições que alcançam índices satisfatórios (entre 3 e 5) ficam isentas das visitas *in loco*. Um dos motivos desta decisão é o número insuficiente de recursos humanos e financeiros para viabilizar visitas das comissões externas de avaliação às instituições.

Na criação dos referidos índices, os impactos que o ranqueamento gera no interior das instituições são preocupantes, uma vez que eles vêm desmotivando e/ou desconstruindo processos que poderiam ser feitos de forma mais coletiva e que reforçariam a autonomia das IES.

A autoavaliação, na composição dos índices e no resultado final da avaliação institucional, não tem nenhuma contribuição, ficando sombreada pelo Enade, que foi superestimado. Esta é uma decisão que enfraquece a autoavaliação proposta pelo Sinaes, no interior das instituições, visto que ela não gera consequência no resultado das avaliações.

A utilização da autoavaliação como instrumento de gestão nos processos de planejamento institucional acaba ficando a critério dos gestores, que os utilizarão ou não conforme a concepção de autoavaliação, característica, comprometimento, significado, entendimento de cada gestão e maturidade da comunidade acadêmica. Para que, como política pública, a autoavaliação se efetive de forma orgânica e passe a fazer parte dos processos de gestão de cada instituição de educação superior, a sua implementação deve receber os mesmos ou até mais apoio que já recebeu e vem recebendo o Enade. Este processo será longo e precisará contar com ações nas áreas de formação da comunidade acadêmica em avaliação e gestão participativa. Além destes fatores, Cunha (2010) nos lembra que:

[...] a defesa por **condições práticas de autonomia** na Educação Superior requer luta coletiva das IES (em especial as de maior prestígio, pela força que possuem dentro e fora do campo) por políticas e práticas de avaliação, regulação e supervisão que se compatibilizem com os valores e compromissos da educação e da ciência. Que estimulem o exercício de inovações organizacionais e o desenvolvimento qualitativo das atividades acadêmicas: o ensino, a pesquisa e a extensão. Que permitam criar mecanismos de gestão e comunicação coletiva, capazes de garantir um sistema plural, criativo e heterogêneo (p. 102, com grifo no original).

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, em função da sua nova institucionalidade e das reestruturações por que passam, têm tarefa árdua quanto à autoavaliação. Este é, porém, um momento ímpar para refletir e propor mudanças estruturais mais avançadas, dando inclusive à gestão possibilidades de socializar projetos e desenvolver propostas coletivas, fazendo com que este processo seja incorporado às práticas diárias da instituição.

A autoavaliação é aqui entendida e fundamentada como uma construção coletiva do processo da avaliação institucional. Ela possui processos contínuos de conhecimento e reconhecimento das práticas acadêmicas, da pesquisa e da extensão, buscando aprimorar as

suas relações sociais, internas e externas, bem como desenvolvendo ações que fortaleçam os princípios de autonomia e da qualidade da educação ofertada.

Santos (2005) aponta a importância da participação coletiva:

Os modelos de avaliação participativa tornam possível a emergência de critérios de avaliação interna suficientemente robustos para se medirem pelos critérios de avaliação externa. Os princípios de autogestão, auto-legislação e auto-vigilância tornam possível que os processos de avaliação sejam também processos de aprendizagem política e de construção de autonomias dos actores e das instituições. Só estes princípios garantem que a autoavaliação participativa não se transforme em auto-contemplação narcisista ou em troca de favores avaliativos (p. 105-106).

Não se pode deixar que a avaliação institucional e, em particular, a autoavaliação se perca em meio a processos e modelos ineficientes que impeçam de se alcançar, por meio dela, resultados efetivos e de eficácia social²⁰. A gestão neste contexto tem papel fundamental, posto que reúne condições mais favoráveis para a condução dos processos avaliativos, ao fazer opção por aqueles que propicie a construção coletiva.

As condições ideais para que a avaliação institucional alcance estes importantes quesitos (eficiência, efetividade e eficácia social) deverão ser criadas e apropriadas pela gestão e pela própria comunidade, conforme nos é apresentado por Freitas (2009):

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da ‘responsabilização’ pelos resultados da escola como contraponto de desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas, inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos ‘qualidade negociada’ (p. 36, com grifos no original).

²⁰ Os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade social, tratados aqui são os apresentados por Belloni e Belloni (2003), conforme segue: “Entende-se por *eficiência* a combinação de insumos, implementos e o tempo necessário à consecução dos resultados visados. Considera-se *eficácia* o nível de qualidade do resultado efetivamente alcançado em decorrência de uma determinada ação. *Efetividade social* tem a ver com os objetivos da instituição acadêmica, enquanto educação, produção científica e sua disseminação, adequadas às *necessidades técnicas e sociais* do mundo do trabalho, do desenvolvimento científico/tecnológico e da sociedade, no contexto das *transformações sociais e tecnológicas*, considerando as demandas por *justiça e equidade*, as características do modelo econômico vigente e da política pública, em especial suas *implicações* em processos de *inclusão* ou de *exclusão social*” (p. 21-22, com grifos no original).

Implementar ações que incentivem a participação de todos os atores não é tarefa fácil. É necessário que a comunidade tenha conhecimento da intencionalidade, dos desafios e das possibilidades da avaliação proposta, criando-se um clima de confiança mútua e clareza das consequências advindas de todo o processo avaliativo.

Este é um processo que não permite, por qualquer razão que seja, que nenhum dos atores envolvidos se furte da responsabilidade e do compromisso em fazer com que os resultados sejam tratados e implementados com o respaldo da gestão, dos docentes, discentes, técnico-administrativos e da sociedade. Todos esses atores e, mais especificamente, os gestores e os componentes das comissões próprias de avaliação, visto que trabalham na execução do processo da autoavaliação, precisam ter clareza do papel da avaliação institucional.

Dias Sobrinho (2000) apresenta as consequências e as intencionalidades de uma proposta de avaliação institucional, quando diz:

Como tudo que é humano está mergulhado em valores, tudo que é social, e este é o caso da educação, tem necessariamente um sentido político; a avaliação institucional deve ser vista como uma questão também pública, não só técnica, e de amplas consequências na e para a sociedade. Não é prioritariamente uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias, homogeneizar os interesses e camuflar as contradições através de ajustes e aplicações instrumentais. Não existe para justificar um clima morno e seguro em que as respostas técnicas emudecem as dúvidas e impedem que as questões emergjam (p. 91).

Tanto a comunidade quanto a gestão precisam estar atentos para que as intencionalidades sejam preservadas e não caiam na “tentação” de que os processos e resultados sejam usados para fins casuísticos ou escusos. É importante lembrar que objetivo da proposta do Sinaes para a constituição das CPA é criar e preservar um ambiente favorável no desenvolvimento de suas atividades.

Para que a autonomia institucional seja preservada ou conquistada, as instituições de educação superior precisam tomar ou retomar a autoavaliação como central nos seus processos de planejamento e de gestão, dentro dos princípios da construção coletiva e da participação de todos os sujeitos envolvidos. Estes processos precisam ser compreendidos de forma crítica e global para que se promova a qualidade social, posto que esta é a finalidade da avaliação institucional.

Não se pode negar a importância da avaliação institucional como forma de garantir qualidade aos processos educacionais, que vão desde os processos pedagógicos aos de gestão

institucional. Para tanto, é preciso assegurar o direito à educação de boa qualidade à parcela mais ampla da sociedade, elevando, assim, os índices de desenvolvimento humano e mantendo a educação superior dentro dos princípios democráticos e emancipatórios.

As concepções teóricas, apresentadas até aqui, embasaram e deram sustentação à realização da pesquisa. No que se refere ao método e a análise dos dados, o referencial teórico vem apoiar, sustentar ou, até mesmo, confrontar o sentido e a compreensão dos sujeitos em relação ao fenômeno investigado.

As informações levantadas a respeito da apropriação pela gestão dos resultados da autoavaliação, com ênfase no uso das recomendações da CPA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, serão apresentadas e discutidas no capítulo que segue.

CAPÍTULO 4 – O USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO: UM CASO EM ESTUDO

Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões, encontramos, pois, um ser que se reconhece imediatamente porque é seu saber de si e de todas as coisas, e porque conhece sua própria existência não por constatação ou por um fato dado, ou por dedução a partir de uma idéia de si mesmo, mas por um contato direto com ela.

Merleau-Ponty

Este capítulo tem por objetivo compreender como os gestores da instituição investigada entendem a avaliação institucional e a autoavaliação numa perspectiva de uso dos resultados, apontados no relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Procurei entender a prática dos gestores, participantes da pesquisa, quanto aos processos de avaliação institucional e ao uso desses resultados na gestão do Instituto Federal de Goiás, considerando o período 2006-2008.

O capítulo está estruturado em quatro itens. No primeiro, apresento os sujeitos da pesquisa, a forma como foram caracterizados, a composição do perfil no que diz respeito a cargo, tempo na gestão, e sexo. Apresento, no segundo, a instituição escolhida, motivos que me levaram a pesquisar o IFG e quadro sintético com dados que considere importantes para contextualizar o local escolhido. No terceiro discorro sobre as características e perspectivas de análise e interpretação dos dados.

No quarto item, realizo a análise dos dados empíricos, estruturada em consonância com o método, em três unidades de sentido: (i) *importância e finalidade do uso dos resultados da avaliação para a gestão institucional;*(ii) *possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão do IFG e* (iii) *medidas adotadas, no âmbito da gestão para implementar as indicações propostas pela Comissão Própria de Avaliação.*

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores que respondem pelas decisões administrativas e acadêmicas e empreendedores das ações, a saber: o reitor, três pró-reitores, três chefes de departamento, um diretor de campus, e o presidente da CPA de 2006-2008, somando 09 (nove) pessoas.

Ao longo das análises, os sujeitos serão tratados, tão somente, de gestor 01, gestor 02, gestor 03, gestor 04, gestor 05, gestor 06, gestor 07, gestor 08, e gestor 09, com o objetivo de manter o anonimato de cada um.

Como já informei, o instrumento utilizado foi entrevistas semi-estruturadas. Estas foram realizadas com gravação de áudio e transcritas em seguida. Dois dos pesquisados optaram por responder a entrevista por escrito e tiveram sua vontade atendida.

Os gestores foram entrevistados individualmente e as respostas foram transcritas mantendo-se a forma literal, com o objetivo de saber: i) qual o entendimento de cada um sobre a autoavaliação; ii) quais as possibilidades de uso dos resultados da autoavaliação e iii) quais esforços foram empreendidos no sentido de utilização dos resultados indicados pela CPA, na tomada de decisão.

A apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa se faz importante para dar a conhecer cada um deles e do lugar que eles falam. Assim, apresento o quadro demonstrativo com as características dos sujeitos da pesquisa.

Gestor	Tempo gestão ²¹	Cargo	Função Atual	Área de Formação/Titulação	Sexo
Gestor 01	12 anos	Professor	Reitor	Engenharia Civil – Mestre em Engenharia Civil	Masculino
Gestor 02	6 anos	Professor	Pró-Reitor	História – Mestre em Educação	Feminino
Gestor 03	9 anos	Assistente Administrativo		Administração – Esp. em Administração	Feminino
Gestor 04	2 anos	Professor		Física – Pós-Doutor em Física	Masculino
Gestor 05	3 anos	Professor	Chefes de Departamento	Física – Mestrado em Física	Masculino
Gestor 06	2 anos	Professor		Engenharia Civil – Mestre	Feminino
Gestor 07	2 anos	Professor		Eng. Eletrônica – Doutor	Masculino
Gestor 08	3 anos	Professor	Diretor de Campus	Física – Doutor em Física	Masculino
CPA 09	4 anos	Professor	Presidente CPA	Direito – Especialista	Masculino

Quadro 5: Perfil dos gestores pesquisados

O quadro aponta que, no grupo pesquisado, 01 gestor possui pós-doutorado, 02 gestores têm doutorado, 04 possuem mestrado e 02 outros cursaram até o nível de especialização. Estes dados indicam que a equipe de gestores possui um bom nível de titulação, posto que 07 do total de 09 possuem formação mínima de mestre. Indicam também, que, apesar da titulação apresentada, os gestores não têm formação específica em gestão, à exceção da pró-reitora de administração. O reitor e os chefes de departamento foram eleitos pela comunidade acadêmica, e os pró-reitores foram designados pelo reitor, por afinidade com a política da gestão. A CPA e seu presidente foram designados pelo reitor.

Quanto ao tempo de exercício na gestão, o reitor é o que possui maior tempo, com 12 anos de atuação, considerando-se os cargos de diretor de administração e diretor geral do extinto CEFET. A pró-reitora de ensino vem em seguida com 04 de atuação, três gestores com 03 anos de atuação e outros três possuem 02 anos de atuação. O presidente da CPA atua na comissão há 04 anos. O que este tempo revela é o próprio tempo da instituição, que se

²¹ Aqui o tempo na gestão foi computado levando-se em consideração todas as funções ocupadas pelo gestor.

encontra em fase ainda primária de constituição de sua identidade. Embora estes gestores tenham experiência administrativa anterior, os cargos em que atuam estão sendo implementados por suas gestões.

O grupo é composto por 06 indivíduos do sexo masculino (66%) e 03 do sexo feminino (34%). Estes índices de ocupação dos cargos, na perspectiva do gênero, nos apontam que existe uma predominância do sexo masculino na ocupação dos cargos da alta gestão no IFG.

O grupo de gestores está distribuído em três categorias – gestão estratégica (reitor e pró-reitores), gestão executiva (chefes de departamento) e gestão independente (presidente da CPA). Os cargos foram assim categorizados para entendermos de que lugar cada um fala e que tipo de interferência e tomada de decisão seus representantes têm competência para fazê-lo.

4.2 A instituição escolhida

O local escolhido para a realização da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Como instituição de educação superior, o IFG, como os demais, está subordinado aos processos de avaliação institucional implementados no Brasil pelas políticas públicas para a educação superior.

A escolha pelo IFG se deu em razão de minha familiaridade com o contexto, local onde trabalhei pelo momento de transformação porque passava a instituição, e por entender que uma pesquisa realizada por quem conhece a instituição por dentro também pode produzir resultados que fomentem reflexões apropriadas e pertinentes.

Pela condição de pessoa inserida no cotidiano da instituição e longe de pretender a neutralidade, posto que é impossível, estive atenta ao que recomenda Lüdke e André (1986): “o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno” (p. 15).

O IFG, como se pode ver no quadro 6, conta com um total de 995 servidores, sendo 564 docentes e 431 técnico-administrativos. Possui 08 campi distribuídos no Estado (Jataí, Inhumas, Uruaçu, Itumbiara, Anápolis, Luziânia, Formosa e Aparecida de Goiânia) e 84 cursos. Registra, à época da pesquisa, o número de 8.165 estudantes.

N° de Campi		N° de docentes	N° de funcionários técnico-Administrativos	N° de alunos
08		564	431	8.165
C U R S O S	Técnico Integrado	Técnico subsequente	Tecnológicos	Engenharia
	38	08	25	03
	Licenciaturas	Especialização <i>Latu Sensu</i>	Total de Cursos	
	09	01	84	

Quadro 6 – Caracterização Administrativa e Acadêmica do IFG – 2011

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de informações obtidas no site da instituição e de informações da Diretoria de Gestão de Pessoas do IFG.

Estes números apontam o tamanho dos desafios postos à instituição, tanto em relação ao número de campi quanto ao de cursos, que exigirão da gestão uma proposta de avaliação que envolva a todos. Ao buscar conhecer *se os resultados produzidos pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) são utilizados como instrumento de gestão na tomada de decisão*, esta pesquisa jogou luz sobre um tema de vital importância para as instituições de educação superior e em especial para o IFG, ensejando contribuir para a reflexão dos rumos que a instituição deverá seguir.

4.3 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

Segundo Lüdke e André (1986), a análise é uma tarefa que perpassa toda a pesquisa, tornando-se mais sistemática e formal ao final da coleta de dados. Portanto, não diz respeito apenas ao final da tarefa, quando o trabalho começa a ganhar sua materialidade em forma de texto. Nesta perspectiva, desde o começo da investigação, na definição do problema, no estabelecimento de sua pertinência diante das características específicas da situação estudada, na seleção dos aspectos que exigem mais ênfase ou eliminação, já está se fazendo uso de procedimentos analíticos. Ainda mantendo a sintonia com a perspectiva teórica das autoras, as

decisões tomadas foram feitas a partir “de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório” (p. 45).

O estudo do uso dos resultados da autoavaliação como instrumento de gestão no IFG necessitou de um esforço para centralizar o tema em sua realidade, apontando a inter-relação de seus componentes, a partir de uma variedade de informações que permitiram representar os diferentes pontos de vista presentes na situação social.

A abordagem qualitativa da pesquisa é a que melhor responde a problemas de natureza complexa, como os do campo educacional, permitindo explicações aprofundadas em vista da compreensão do fenômeno estudado. Possibilita, ainda, a obtenção de dados descritivos; o tratamento da subjetividade dos sujeitos envolvidos, bem como a identificação de suas perspectivas; a apreensão de suas práticas e ações e seu quadro de referência teórico; e uma aproximação maior entre pesquisador e seu objeto de estudo.

Kipnis (2005) pondera que a pesquisa qualitativa tem o objetivo de “captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática que queremos estudar” (p. 62), e isto é viabilizado por instrumentos como entrevista semi-estruturada e questionários.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), cinco características dão a configuração da pesquisa qualitativa:

- *a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento:* destaca-se a importância do contexto para explicar as ações e a forma de pensar das pessoas e do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação de investigação, sem, contudo, exercer qualquer manipulação sobre as pessoas e fatos.
- *os dados coletados são predominantemente descritivos:* implica em considerar todos os elementos presentes na situação estudada importantes para compreensão do problema e sua descrição necessária para interpretação do fenômeno.
- *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto:* expressa o interesse na maneira como o fenômeno se manifesta nas ações e nas interações do complexo cotidiano onde ocorrem os fatos.
- *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo:* as hipóteses prévias são dispensáveis, pois o estudo se desenvolverá a partir de questões ou focos de interesse

amplos, que vão se afunilando em focos específicos e permitindo a construção de abstrações, num processo de “baixo para cima” ou de “dentro para fora”.

- *o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador*: ressalta-se a necessidade de tratamento cuidadoso por parte do pesquisador da perspectiva dos participantes a respeito das questões focalizadas, evitando-se a todo custo mal compreender os informantes, de modo a não obscurecer ou falsear a realidade.

A atuação do pesquisador é assim tratada por Kipnis (2005):

O pesquisador qualitativo não pretende estabelecer afirmativas que relacionem fatores ou variáveis que devam ser medidas e testadas rigorosamente. Ele está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e, principalmente, em como os sujeitos envolvidos percebem e lhe dão significado particular (p. 41).

Sem dúvida, a pesquisa qualitativa é a requerida pelo problema aqui delineado, demandando adoção de procedimentos metodológicos situados no seu campo de referência, com vistas a produzir conhecimento novo. Entre os autores que referendam a pesquisa qualitativa estão Minayo (1998), Lüdke e André (1986), Gamboa (2007), Bogdan e Biklen (1994), os quais orientam a descrição da metodologia aqui adotada.

Em função do objeto de pesquisa e da definição pelos procedimentos qualitativos, o estudo de caso atende adequadamente às necessidades desta pesquisa. Segundo Trivinos (2009), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (p. 133). Ainda na análise deste autor, no estudo de caso qualitativo, nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente definidos, posto que, na medida que se aprofunda o assunto, é que a complexidade também aumenta. Assim, é preciso estar atento para a emergência de dados relevantes para a compreensão ampliada do problema.

O autor caracteriza três tipos de estudos de caso, conforme seguinte descrição:

- *estudos de casos histórico-organizacionais* – o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição, podendo ser uma escola, uma organização não governamental, uma universidade, etc., devendo o pesquisador partir do conhecimento que ele tem da instituição que ele deseja examinar.
- *estudos de casos observacionais* – a observação participante é a técnica de coleta de informações mais importante. O que interessa não é a instituição como um todo, seja ela escola, associações, ou cooperativas, mas uma parte dela.

- *estudo de caso denominado história de vida* – a entrevista semi-estruturada é a técnica mais utilizada neste tipo de pesquisa, que se realiza com pessoas de expressão social ou pessoas de bairros populares. A “entrevista aprofundada” surgiu deste tipo de pesquisa qualitativa (2009, p. 134-135).

Para os efeitos desta pesquisa, optei pelo estudo de caso histórico-organizacional, em razão do local escolhido para a realização da pesquisa. Este tipo de estudo me permitiu a partir de minha relação com a instituição e de meu conhecimento prévio sobre o problema, uma vez que integrei a equipe responsável por conduzir a avaliação institucional nos anos de 2008-2009. Isto me possibilitou tratar o problema começando pelas partes, como sugere Gamboa (2007), para chegar à essência do objeto estudado, a qual não se pode apreender de forma imediata e transparente. Assim, ao mesmo tempo em que o tipo de pesquisa se define em função da escolha do local, também se justificou pelo tipo de pesquisa escolhido.

O estudo de caso permitiu avaliar esse processo, pois, conforme pondera Yin (2005), “os estudos de casos representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como e por que* [...] e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (p. 19).

Iniciar o estudo com estratégias de análise trouxe grandes contribuições para a pesquisar, evitando-se o desperdício de tempo e de dados, que muitas vezes se perdem por não terem relevância com o tema ou problema. Assim, uma vez delimitado o problema, beneficiei-me em adotar procedimentos analíticos, por meio de observações, comentários, impressões, dúvidas, sentimentos, indagações, durante a fase de coleta dos dados, os quais “podem oferecer elementos substanciais à elucidação das principais questões investigadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

O aprofundamento da literatura que serviu de fundamento teórico à pesquisa também foi de importância fundamental para auxiliar na tomada de decisões quanto à direção do esforço empreendido. Conhecer o que há sobre o tema ampliou a perspectiva da investigação.

Segundo Ludke; André (1986) a análise após a coleta de dados constitui a fase formal do trabalho, quando o pesquisador dispõe, então, do material colhido e das categorias descritivas que permitirão a solução do problema. Neste momento, o pesquisador já tem clareza suficiente quanto os possíveis caminhos teóricos do estudo, o que lhe permite realizar o trabalho sobre o material recolhido, buscando evidenciar os principais achados da pesquisa.

A clareza e coerência destes dados dependem de atitude despretensiosa frente às idéias iniciais. Neste sentido, as autoras recomendam uma reavaliação destas idéias para garantir

esta clareza e coerência, requisito fundamental em trabalhos de natureza científica. É preciso considerar, por fim, que a análise não se encerra com a descrição dos achados, de maneira a

[...] acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele [o pesquisador] terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o ‘salto’, como se diz vulgarmente, acrescentar algo novo ao já conhecido (p. 49, sem acréscimo e com grifo no original).

A categorização e organização dos dados encaminham à fase mais complexa da análise, momento em que o pesquisador sistematiza e procura ultrapassar a mera descrição dos dados.

A presente pesquisa propôs a articulação de três dimensões: *descrição*, que enumera as características dos dados; *inferência*, que se processa no reconhecimento e *análise dos dados* coletados. Segundo Franco (2005), isto “pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (p. 31), fazendo a mediação entre a descrição e interpretação, e a *interpretação* que se dá com a significação do conteúdo trabalhado.

Bello (2004) considera importantes as vivências de cada um, pois todo ser humano está constituído de uma universalização, quais sejam: as vivências e os atos/operações que todos utilizam e que pertencem às estruturas transcendentais dos homens. Neste trabalho foi o que se buscou, quando da disposição em entrevistar os gestores, sujeitos desta pesquisa.

Para Husserl (1975), fenômeno é toda e qualquer percepção ou intuição. Para ele, o fenômeno volta-se para o conhecimento, com a volta aos atos da consciência.

Ser vivido não é o mesmo que ser objetal. Porém, por reflexão, queremos dizer que aquilo sobre o que refletimos, a vigência fenomenológica, torna-se objetal para nós (internamente percebida por nós), e que é a partir desse conteúdo objetal que nos são realmente dadas as determinações a generalizar (p. 114).

A fenomenologia está focada no que é dado pela intuição sem se apoiar em nenhum outro tipo de conhecimento. O conhecimento dado pela intuição é conhecimento verdadeiro devendo ser aceito como se apresenta. Para a fenomenologia, o mais importante é a essência, o sentido e não a existência. Sua proposta é que devemos colocar entre parênteses a existência dos fatos.

Segundo Moreira (2004): “A fenomenologia, pois, será uma ciência de essências puras, abstraindo de todas as características fatuais de nossa experiência” (p.84). É possível chegar à essência de qualquer fenômeno. O autor acrescenta, ainda, que

[...] as essências, portanto, referem-se ao sentido ideal ou verdadeiro de alguma coisa, de um entendimento comum ao fenômeno sob investigação. Emergindo isoladamente como em relação umas com as outras, *as essências são unidades de sentido* vistas por diferentes indivíduos nos mesmos atos ou pelo mesmo indivíduo em diferentes atos.

[...] quando um fato se nos apresenta à consciência, juntamente com ele captamos a essência. A essência é a maneira característica do aparecer de um dado fenômeno. [...] As essências são conceitos, isto é, objetos ideais que nos permite distinguir e classificar os fatos (p. 84, sem grifo no original).

Como dito anteriormente, em Husserl (2000), o importante não é a existência, mas sim o sentido, o significado das coisas que existem. Para que a pesquisa consiga resultados confiáveis à definição ou à percepção das essências, ou seja, do sentido e do significado, é fundamental que estas passem a ser as *unidades de sentido*, vistas pelos vários sujeitos envolvidos no fenômeno ou pelo mesmo sujeito nos vários atos do fenômeno.

Segundo o autor, “a *intencionalidade* significa apenas esta particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência, de trazer, na sua qualidade de *cogito* em si próprio” (p. 48). Sendo a intencionalidade característica da *consciência*, sua análise se dá em termos do *sentido* das coisas e o *sentido* não é a constatação das coisas, mas a *hermenêutica (interpretação)* desta coisa.

A intencionalidade da consciência se define na medida em que tem em vista o objeto, ou seja, o conteúdo visado. “A intencionalidade é característica da consciência de ser consciente de algo, ou seja, de ser dirigida a um objeto” (MOREIRA, 2004, p. 84, com grifo no original). O mundo só aparece como fenômeno e significação em função da consciência intencionada pelo sujeito.

Esta pesquisa, em que se buscou analisar *o uso dos resultados das indicações feitas pela CPA*, se apresentou no mundo vivido pela pesquisadora, como fenômeno, posto que a consciência intencional gerou significação e, conseqüentemente, foi intencionado tanto pelos sujeitos pesquisados quanto pela pesquisadora.

Husserl não propôs e também não rejeitou a interpretação, no entanto Sipegelberg (1971) entende que este passo é importante. A Fenomenologia Hermenêutica deve desvelar os sentidos ocultos. Sipegelberg (1971) diz que:

Até aonde se espera que vá tal interpretação fenomenológica? Claramente apenas tão longe quanto existam sentidos e, com certeza, sentidos que possam e necessitem ser decifrados.

O que pode um fenomenólogo de postura neutra dizer a favor da adição de um passo hermenêutico à Fenomenologia? Existe certamente razão para admitir que nem todos os sentidos da experiência e do comportamento humanos são imediatamente acessíveis. A Fenomenologia sempre foi consciente disso e sempre enfatizou o fato de que as áreas focais de clareza em nosso quadro do mundo são cercadas por halos de vagueza e indefinição. Alguns desses halos são apenas temporários e acidentais, mas essenciais, fundamentados na real estrutura de tal conhecimento. A questão é se além das hipóteses explanatórias nós temos meios de estender nosso acesso aos sentidos escondidos, e em particular se a Fenomenologia pode pôr à nossa disposição uma nova ferramenta para alargar nosso acesso aos fenômenos que estão normalmente além do nosso alcance imediato, sem que abandonemos todos os nossos padrões de disciplina e rigor fenomenológicos (p.696-697).

Adotou-se neste trabalho, portanto, uma postura hermenêutica, sempre, porém, atentando-se que a mesma tivesse a contribuição e sustentação da Fenomenologia. Isto em função do entendimento de que esta pesquisa, considerando o objeto em estudo, terá na hermenêutica instrumento mais adequado para desvelar e ampliar seu alcance.

4.4 Unidades de sentido

Para o tratamento adequado do conteúdo dos textos e das falas, em conformidade com o método adotado, tudo aquilo que se mostrou recorrente nas falas e pertinente para a compreensão do fenômeno foi agrupado em unidades, chamadas de unidades de sentido. Tais unidades foram usadas como referência para a análise. Como já foi dito, a referência teórica utilizada foi a fenomenologia de Edmund Husserl, em busca de compreender as diferentes formas e maneiras pelas quais os gestores compreendem a avaliação institucional, a autoavaliação, as possibilidades e os usos dos resultados nos processos da gestão.

Moreira (2004) esclarece que unidades de sentido são:

[...] discriminações espontaneamente percebidas dentro da descrição do sujeito, tendo o pesquisador a postura adequada (psicológica, sociológica) em relação a essa descrição e considerando-a como um exemplo do fenômeno em questão.

As unidades de sentido são notadas diretamente na descrição sempre que o pesquisador, relendo o texto, torna-se consciente de uma mudança de sentido

da situação descrita. É essencial para o método que a discriminação seja feita de forma espontânea e ocorra antes de qualquer tipo de análise (p.124).

Ao construir as unidades de sentido, o pesquisador não está fazendo um reducionismo, ou seja, não está reduzindo uma possibilidade em detrimento de outra, no que diz respeito às percepções dos sujeitos. Na prática, as unidades de sentido são as essências, percebidas de formas distintas por vários indivíduos ou pelo mesmo indivíduo em diferentes atos.

Na metodologia aqui proposta são as próprias coisas que se impõem como verdade, não sou eu, nem as minhas convicções. Elas, as próprias coisas, é que devem estimular a investigação. Como aponta Chessick (1997):

A fenomenologia – tal como empregada por Husserl – pretende retornar aos supostos dados primordiais da experiência, os quais mostram-se a si próprios na forma em que se mostram. Os fenômenos assim definidos são sempre anteriores a nossas teorias e conceitos; eles são dados imediatos, mas não são meras “aparências”, porque as aparências sempre são “aparências de alguma coisa”, enquanto os fenômenos são essa alguma coisa que se mostra a si própria: eles são primários, eles são o que são (p. 117).

Como bem esclarece o autor, o fenômeno tem natureza própria, ele não é tão somente uma representação do objeto, as coisas são como são. Este entendimento é importante, visto que o fenômeno abarca todas as possibilidades de se estar consciente de alguma coisa, seja ela vontade, desejo, pensamento ou sentimento. Estes aspectos foram abordados na análise das entrevistas.

Com suporte nas entrevistas, as unidades de sentido emergiram dos dados coletados e foram definidas a partir de uma releitura dos discursos dos gestores, no que diz respeito à avaliação institucional e autoavaliação, destacando-se os sentidos atribuídos por eles em suas respostas. Esta releitura se deu alternadamente com a leitura do referencial teórico e metodológico definido para conduzir a pesquisa.

Buscou-se, ainda, desvelar qual o sentido que os gestores atribuem às políticas de avaliação e aos processos avaliativos. A partir disso, analiso e interpreto os dados e os significados percebidos nas entrevistas e como esses significados se apresentaram nas unidades de sentidos que foram assim definidas: a) *Importância e finalidade do uso dos resultados da avaliação para a gestão*; b) *Possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão do IFG* e c) *Medidas adotadas, no âmbito da gestão para implementar as indicações propostas pela Comissão*

Própria de Avaliação. Estas unidades de sentido foram construídas a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa.

4.4.1 Importância e finalidade do uso dos resultados da avaliação para a gestão

Nesta unidade de sentido, buscou-se conhecer e entender o que pensam os sujeitos da pesquisa quanto à *importância e finalidade do uso dos resultados da avaliação para a gestão*, e o sentido que eles atribuem ao fenômeno, uma vez que são importantes na execução das políticas públicas de avaliação.

O Gestor 01 deixa perceber em sua fala a contradição entre a teoria e a prática, no que diz respeito a reconhecer a importância da avaliação e a execução da autoavaliação na instituição. Reconhece que os processos avaliativos requerem dedicação e empenho da gestão e que isto não tem acontecido, como ele acha que seria necessário. Aponta ainda que, para ele, a avaliação está ligada a processos de *auditagem*²², como segue:

Acho, sim, que essa questão da autoavaliação pode ser encarada como uma auditagem do trabalho que as IES estão desenvolvendo. Eu penso que as IES precisam reconhecer neste sistema uma forma de avaliação, “alimentação” e subsídio para a tomada de decisão. É assim que nós do IFG estamos vendo esta questão da autoavaliação. Mas, confesso que não temos dedicado todo tempo necessário à autoavaliação. É uma crítica que faço à minha própria gestão.

Objetivamente, a minha opinião sobre a autoavaliação não é só positiva como necessária, para que a gente tenha no país instituições que ofertem cursos superiores de qualidade e que tenham bons profissionais (Gestor 01, informação verbal).

Objetivamente, este e os demais gestores reconhecem a importância da autoavaliação. Percebem que este instrumento pode beneficiar e subsidiar a gestão na tomada decisão e que a consequência dos processos avaliativos é a qualidade institucional. O Gestor 01, porém, assume que não conseguiu implementar e usar os resultados da autoavaliação em virtude dos processos de transformação da nova institucionalidade do IFG.

O mesmo sujeito faz, ainda, uma crítica à própria gestão. Reconhece não ter dedicado tempo suficiente para a autoavaliação, o que podemos considerar como um dilema, pois fica

²² Aqui, os processos de auditagem são entendidos como a prestação de contas aos órgãos oficiais de controle como o Tribunal de Contas da União – TCU e a Controladoria Geral da União – CGU.

entre a vontade do querer-fazer como se deve, e a vontade política de “controlar” o processo avaliativo da instituição. Percebe-se que o gestor, tendo dificuldade em fazer a suspensão do fenômeno, ficam ele e o fenômeno entrelaçados, dificultando a percepção e inviabilizando o processo da autoavaliação. Isto porque ele pode entender que o que está sendo avaliado é ele e não a instituição.

O discurso dos gestores a respeito da importância da avaliação é, praticamente, unânime.

Quando avalia, avalia em função de certas concepções teóricas, cronológicas e filosóficas acerca do que é educação, do que é o sujeito que está sendo formado como pessoa, ser humano, cidadão, profissional que está formando. Essa dimensão escapa muitas vezes desses processos avaliativos, de parâmetros pré- estabelecidos. Que eles são necessários eu, acredito que são, porque tem que ter uma visão geral, com parâmetros gerais. Agora, o peso e o reflexo disso dentro da montagem de uma estrutura de oferta de ensino e de educação são muito grandes, não é? (Gestor 02, informação verbal).

[...] essas avaliações que são feitas aí, qualquer instrumento de avaliação que é utilizado por uma instituição a gente enxerga de uma forma extremamente proveitosa [...] Essas avaliações acabam nos chamando a atenção, às vezes, para alguns pontos fracos que precisam ser melhorados, às vezes, algumas áreas que ainda não nos atentamos para a possibilidade de melhoria. Então, a autoavaliação é sempre um instrumento muito interessante, que pode ser usada em qualquer administração (Gestor 03, informação verbal).

Olha, primeiro é aproveitar o próprio indicativo da comunidade [...]. Acho que é um pacto que os gestores e a comunidade fazem entre si (Gestor 04, informação verbal).

O Gestor 02 faz uma análise crítica dos processos avaliativos, de parâmetros pré- estabelecidos, posto que alguns aspectos que considera importantes, tais como as concepções teóricas e filosóficas da educação, acabam escapando, deixando o processo fragilizado. E que o impacto desses processos avaliativos na estrutura da oferta de ensino e de educação é muito grande. Apesar desta análise sobre os processos e as políticas de avaliação, o referido gestor não apresentou nenhuma indicação de que desenvolvesse, em sua gestão, propostas diferentes ou complementares às propostas do Sinaes.

Percebe-se nos discursos que, na vivência destes gestores, existe uma fragilidade quanto a prática da autoavaliação, posto que nenhum gestor apresenta, de forma clara e contundente, quais experiências eles já vivenciaram no exercício de suas gestões, como indicativo de conhecimento dos processos avaliativos e da sua organicidade nos processos de sua gestão.

O grupo de gestores (05, 06, 07, 08 e 09) demonstra, pelo sentido que dá aos processos avaliativos, que considera de extrema importância o uso dos resultados da autoavaliação pela gestão, uma vez que isto pode contribuir com dados que irão subsidiar a tomada de decisão, de forma democrática e coletiva. Os discursos a seguir são esclarecedores:

Conhecer qual é a sua realidade e, a partir do conhecimento das suas potencialidades e pontos frágeis, se planejar para diminuir as fragilidades ou explorar as potencialidades tendo como meta a melhoria da qualidade do ensino produzido na Instituição (Gestor 05, informação por escrito).

Acho importante porque vai trazer elementos que não tem acesso, não tem estudos feitos, pode ser orientador, pode se nortear. Porque se identifica alguns problemas que já vêm ocorrendo, pode-se trabalhar na solução ou evitar esses problemas. Se acontecer ou se vem acontecendo, os resultados, as consequências e aí te ajudam sim, e tudo que ajuda na gestão é positivo (Gestor 06, informação verbal).

Eu acho que um dos principais fatores é para a tomada de decisão mesmo. Acho que são argumentos para os gestores, tanto da base quanto da alta gestão. Se tem esses dados, consegue fomentá-los, vê onde vai ter que melhorar [...] (Gestor 07, informação verbal).

Acredito ser necessária uma avaliação de acompanhamento dos cursos superiores em nosso país, o qual possui uma dimensão continental e grande diversidade cultural. Quando há uma CPA comprometida com a qualidade de ensino dos nossos cursos superiores, um olhar diferente daquele do grupo gestor, sempre permite uma reflexão e tomadas de decisões que podem ter um significado mais democrático e consistente na instituição [...] (Gestor 08, informação por escrito).

Claro que é fundamental, o gestor público que nega essa avaliação, está negando a realidade. Ela é importante sim, é tão importante que pode redimensionar a existência e a extinção de cursos, só para ter uma ideia [...] (Gestor 09, informação verbal).

O entendimento destes gestores a respeito da importância da autoavaliação expressa as questões diversas ligadas à avaliação institucional, tais como:

- conhecer a realidade da instituição;
- participação da comunidade acadêmica;
- instrumento de diagnóstico;
- comprometimento com a qualidade dos cursos ofertados;
- importância do uso dos resultados da avaliação na tomada de decisão.

Estas concepções demonstram que os gestores estão atentos aos conceitos e posições teóricas sobre a avaliação institucional, apresentando convergência com o que diz Dias Sobrinho (2002) sobre as finalidades avaliação:

Essencialmente, a avaliação deve suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão e da visão de cada instituição, segundo os princípios da equidade e da pertinência. Precisa conhecer e interpretar as fraquezas da instituição, com vistas a superá-las, mas, sobretudo, deve compreender e identificar as suas qualidades mais fortes e suas potencialidades para se consolidar ainda mais (p.135).

No discurso dos gestores, desvela-se o significado que cada um dá aos processos avaliativos e como eles entendem que a gestão pode se apropriar desse instrumento para a tomada de decisão, quando atende aos objetivos da avaliação, que é alcançar a qualidade e consolidar processos e metas da instituição.

O discurso dos gestores 05 e 08, no que diz respeito à qualidade, não deixa claro de que qualidade se está tratando. O tema aparece como um discurso politicamente correto e que parece ser obrigatório fazer parte da retórica, sem, contudo, demonstrar ações que contribuam para o alcance da qualidade.

O Gestor 01 aponta que “essa questão da autoavaliação pode ser encarada como uma auditagem do trabalho que as IES estão desenvolvendo”. Este entendimento é contraditório com a concepção de avaliação apresentada pelo referido autor. A auditagem está relacionada com processos de *accountability*, ou seja, com a prestação de contas, como nos aponta Cunha (2010):

A accountability é uma expressão inglesa que pode ser traduzida para o português de duas formas diferentes: como prestação de contas ou como responsabilização. Prestar contas se confunde com assumir responsabilidades porque esse conceito remete ao processo de demonstrar e justificar as ações desenvolvidas, admitindo os erros e as punições cabíveis, ou então as vitórias e premiações relacionadas (p. 128).

Os processos de prestação de contas e responsabilização estão relacionados com avaliações que são utilizadas como mecanismos de poder, que têm como objetivo punir ou premiar as práticas da instituição. O mesmo gestor reforça esse pensamento quando se remete ao Enade e seus resultados:

Quando ao Enade, eu não sou modesto quanto a isso não (ao desempenho do IFG, com nota 04) no ano de 2011, até porque eu dependo disso. Reconhecer que é resultado de um trabalho coletivo. Dizem que a instituição pública não é cobrada, não é penalizada, mas acaba sendo. O estudante e a sociedade se orientam por estes resultados. É uma penalização muito grande o estudante dizer: “eu não quero estudar no IFG, porque a nota lá dos cursos é muito ruim”. Acho que não há punição maior do que essa (Gestor 1, informação verbal).

Aqui se constata o distanciamento da *prestação de contas e da responsabilização* dos processos democráticos, posto que aquelas têm como objetivo apresentar à sociedade e aos estudantes resultados que demonstrem que os serviços e atividades educacionais são eficientes. Nesta perspectiva, Cunha (2010) ressalta que a *accountability* “é uma prestação de contas da capacidade de ajuste da vida acadêmica às novas exigências da economia [...] a própria racionalidade mercantil se desenvolve e transforma avaliação em ato de poder” (p.129). Essa racionalidade aparece na fala do gestor quando ele aponta que o resultado do processo avaliativo gera uma punição, que pode ser a do descrédito da instituição pela sociedade ou da decisão do estudante em não optar por ela.

Dias Sobrinho (2002) também reforça que o “Estado avaliador” é o responsável pela legitimação da *accountability* quando se faz uma divulgação, seja por órgãos oficiais ou pela mídia, o que acaba gerando uma perspectiva de prestação de contas ou fé pública. A divulgação pública não é tão somente para informar a sociedade dos resultados das avaliações, mas é uma forma de prestar contas sobre o desempenho das instituições que ofertam a educação superior.

Este entendimento do gestor deixa claro que a prestação de contas e até mesmo o ranqueamento tem um peso significativo na sua gestão e que ele considera importante o posicionamento e a nota da instituição apresentada nos resultados do Enade.

O quadro apresentado na página 62, que trata das estratégias de políticas de avaliação, esclarece este posicionamento do gestor quando aponta que, no que diz respeito à prestação de contas, a dimensão da gestão institucional “exige eficiência contábil e nutre o binômio premiação/punição”.

Já quanto às estratégias de ranqueamento, o quadro aponta, no que diz respeito à gestão institucional, que ela “estimula a incorporação da lógica da excelência”. Quanto às propostas curriculares, “estimular a cópia dos modelos curriculares das líderes”, e, em relação à docência, “confirma ou abala a reputação sobre a qualidade do trabalho docente”.

Evidencia-se, ainda, que na fala deste gestor, que a preocupação com ranqueamento e prestação de contas está estreitamente ligada ao mercado, visto que, em função disto, as consequências são ou a punição ou a premiação. Isto responde ao questionamento feito à página 19 sobre se o Sinaes vem atender ao cidadão ou ao mercado. Não resta dúvida que o mercado é o principal alvo beneficiário desta política.

Em sua fala, o Gestor 02, também, dá à avaliação um sentido de prestação de contas e responsabilização, quando cita o Enade como exemplo desse processo:

O Enade tem um rito que absorve a gestão, de junho/julho quando começam sair as portarias de como vai se dar o Enade, qual que vai ser o ciclo de avaliação, quais vão ser os cursos avaliados, pois está previsto na Portaria 40, especialmente nesta última versão da portaria, que é de 2010. A instituição cria um “arsenal” em termos de estrutura de pessoal, em termos de ações da gestão, para ir dando conta de acompanhar todos estes instrumentos. Aí, agosto é o mês das inscrições, já envolveu a instituição do início do ano até agosto/setembro, ficando absorvida naquilo. Então, a gente monta nossa colação de grau em função das datas. Em novembro é a prova, uma verdadeira operação (informação verbal).

O Gestor 02 aponta uma parte do processo avaliativo que está relacionado intrinsecamente com as questões de prestação de contas e responsabilização, que acaba gerando um ciclo logístico que consome a gestão durante quase todo o ano, inviabilizando um processo avaliativo mais adequado. Entende, ainda, que “a ausência de uma autonomia no processo de avaliação reflete também uma ausência de autonomia no projeto político pedagógico” (informação verbal), posto que esse projeto fica atrelado e refém dos modelos de avaliações propostos pelo MEC/Inep.

Os relatos apontam que o discurso dos gestores é convergente com a proposta de avaliação do Estado, traduzido pelo Sinaes. Entretanto, cada um deles possui conteúdos, consciência e sentidos diferentes, além de críticas e discrepâncias quanto aos objetivos e finalidades da avaliação. Percebe-se uma vontade, um querer-fazer, nisto que eles veem sentido na avaliação dos processos de gestão, porém, a forma como reagem às situações de avaliação acaba gerando uma imobilidade quando da execução da proposta em todos os níveis da gestão.

A *importância* da avaliação institucional compõe o discurso dos gestores, tornando o processo avaliativo legítimo e forte. Tal postura revela que este processo não é de interesse só do Estado, mas que os gestores entrevistados absorveram e fizeram da avaliação uma *necessidade* institucional, no que se refere à compreensão do fenômeno.

Os processos avaliativos, como todo e qualquer processo, são constituídos por várias possibilidades de percurso, muitas vezes antagônicos, contraditórios e buscam atender de forma plural aos diversos interesses. Essas preocupações, desafios e dilemas acabam por aparecer no discurso dos gestores, uma vez que o envolvimento e o movimento da avaliação institucional e da autoavaliação se confundem com a avaliação de desempenho pessoal e desempenho da própria gestão. Os desafios e dilemas em questão podem estar associados a alguns mitos e armadilhas que envolvem a avaliação. Marback Neto (2007) aponta três desses principais mitos:

O primeiro é a *facilidade*. Ou seja, todo mundo acha que, para avaliar, seja o que for, basta conhecer o assunto. O segundo é a *impossibilidade*. Este contradiz o primeiro, pois afirma que a avaliação é excessivamente complicada. Nas universidades a adoção deste último mito é frequente, pois é difícil promover-se a avaliação externa. Trata-se de um mito que esconde o medo, inerente à maior parte dos atores das organizações, com relação à avaliação. O terceiro mito é o da *inutilidade*: não adianta avaliar porque não vai resolver nada. Este decorre especialmente da falta de implementação de resultados. Nestes três mitos vê-se que os obstáculos são criados pelo medo de ser avaliado, de expor-se e também prejudicar a instituição quando há divulgação dos resultados (p. 172, sem grifos no original).

Estes mitos, ou, em alguns casos, armadilhas, que permeiam os processos avaliativos, possivelmente serão superados, à medida que a cultura da avaliação estiver mais arraigada na comunidade acadêmica, à proporção que ela se tornar mais orgânica aos processos administrativos e pedagógicos da instituição. E, ainda, na medida em que os gestores conseguirem colocar em suspensão (*epoché*) o fenômeno, para que se possa compreendê-lo e dar significado à autoavaliação e, fundamentalmente, ao seu uso pedagógico.

O Gestor 01 aponta a seguinte preocupação:

[...] tenho dito isto para a comissão que foi recentemente instituída: “eu não gostaria que o relatório fosse partidário, nem para enaltecer a gestão, nem para bater na gestão”. Por quê? Porque não é esse o papel da CPA. O papel da CPA é fazer uma avaliação da instituição, do que a instituição desenvolve e o que ela precisa modificar (informação verbal).

Um dos desafios apontado pelo referido gestor é quanto ao papel da CPA, propondo que ela aja de maneira isenta e apartidária, para que o processo não tome um caráter político, evitando, assim, beneficiar grupos ou mesmo a gestão. Esclarece, logo a seguir, que o papel da CPA é, tão somente, fazer a avaliação da instituição.

Estas “recomendações” do Gestor à CPA, soam de modo “desafiador”, posto que a avaliação é uma atividade eminentemente política e que não existe neutralidade no processo, de acordo com Dias Sobrinho (2000).

Quanto às finalidades e importância da avaliação institucional, percebe-se que os gestores, de forma geral, têm conhecimento e entendem que este processo é de fundamental importância para a gestão e, conseqüentemente, para a instituição. Observamos, ainda, que os desafios e dilemas na execução da proposta de avaliação do Sinaes são uma constante nos discursos.

Importa, agora, saber o que esses gestores pensam sobre a possibilidade de uso dos resultados das indicações feitas pela CPA, na tomada de decisão. O querer-fazer e a percepção

quanto à importância dos processos avaliativos, desvelados nos discursos dos gestores, levam ao estabelecimento da segunda unidade de sentido.

4.4.2 Possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão do IFG

Em sendo a autoavaliação um “processo social e coletivo de reflexão, conhecimento sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação” (BRASIL, 2010, p.113), conhecer e desvelar o que pensam os gestores sobre a possibilidade de usar os resultados da autoavaliação como instrumento de gestão faz-se fundamental. Isto porque são eles, em última instância, os responsáveis pela implantação e implementação das políticas de avaliação institucional.

A descrição desta unidade de sentido remete à questão se a CPA do IFG aponta, em seu relatório, sugestões de melhoria nos processos de gestão. O Inep (2011) realizou pesquisa sobre avaliação institucional e, mais especificamente, sobre a autoavaliação, apresentando dados sobre as indicações feitas por esta instância, demonstrando que dos 172 relatórios apresentados, 105 deles (61%) informam que fazem indicações de melhorias.

A CPA do IFG aponta, em seu relatório de 2008, dez itens relacionados às melhorias a serem avaliadas e implementadas pela gestão da instituição: (i) missão e plano de desenvolvimento institucional; (ii) política para o ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão e respectivas formas de operacionalização; (iii) responsabilidade social da instituição; (iv) comunicação com a sociedade; (v) políticas de pessoal; (vi) organização e gestão na instituição; (vii) planejamento e avaliação; (viii) planejamento e avaliação; (ix) política de atendimento ao estudante; e (x) sustentabilidade financeira. Estas dimensões serão tratadas no próximo item.

Estes dados são importantes, visto que eles subsidiarão as possibilidades de uso das indicações nos processos da gestão. Tais indicações demonstram um avanço na elaboração do relatório de autoavaliação feito pela CPA e apontam que, efetivamente, o processo pode contribuir para o desenvolvimento da instituição. Aqui se percebe claramente que, com o relatório apresentado, intenciona-se promover uma mudança e um avanço nas dimensões acadêmicas e administrativas.

A apropriação e tomada de consciência pelos gestores dos processos de autoavaliação resulta num conhecimento sobre as atividades desenvolvidas pela instituição, com seus pontos fortes e desafios a serem enfrentados. Este conhecimento leva os sujeitos a inferir sobre a possibilidade de uso desses resultados, conforme se pode observar na fala do Gestor 01:

Então, eu acho que a CPA e o próprio relatório de avaliação precisam ser respeitados pela gestão; precisa ser um instrumento em que a comunidade se veja representado por ele, para que a gente tenha a tranquilidade de que a gestão está colocando a instituição no rumo certo (informação verbal).

O discurso é incisivo, demonstrando clareza e segurança no significado que ele atribui aos processos avaliativos e à importância desses processos para a gestão, bem como à participação da comunidade. O gestor demonstra, também, ter consciência da necessidade do uso dos resultados. Como esclarece Martins (1992), a consciência subjetiva pode ser exemplificada através da percepção. O autor acrescenta:

Uma percepção consciente abrange a consciência dos entes que estão no mundo, ou seja, do que é visto, ouvido ou sentido por um sujeito, assim como a consciência que se tem de estar ouvindo ou sentindo. Pode-se distinguir na percepção consciente como seu aspecto tanto em estado de alerta para o mundo como um estado de alerta para a iluminação ou esclarecimento do mundo (p.64).

Com feito, a consciência e a percepção do mundo vivido não trazem, necessariamente, mudança ou implementação das políticas, ficando, às vezes, só nos processos burocráticos que não conduzem, efetivamente, a uma mudança real no contexto institucional.

Para o Gestor 02, além da possibilidade de uso dos resultados da autoavaliação, o trabalho feito pela CPA pode contribuir com o planejamento da instituição. Entende que este processo pode aumentar as chances de acerto, posto que os elementos levantados na autoavaliação compõem um diagnóstico, apresentando questões que a gestão não tinha dimensionado. Afirma:

Quanto mais a gente conseguir aproximar este trabalho feito pela CPA com o planejamento que a gente constrói para a gestão, acho que mais se acerta, porque são elementos de diagnóstico, até mesmo de identificação de questões que estão pendentes, [...] o que o gestor não percebeu ou não dimensionou, a CPA pode dimensionar.

[...] acho que é um ganho para a instituição, qualquer dado dentro do sistema, seja através de questionário, tudo isso são elementos que colaboram, que contribuem (Gestor 02, informação verbal).

Este gestor, pelo que demonstra em seu discurso, consegue tomar distância do fenômeno e entendê-lo como positivo e com chances de que os elementos levantados pela CPA possam contribuir com a gestão na tomada de decisão.

Nesta unidade de sentido também constata-se que o discurso dos gestores é convergente, o que assegura que o trabalho de redução eidética consegue atingir a essência.

Observa-se, nas falas dos gestores, o que realmente é essencial, no que diz respeito à possibilidade de uso dos resultados da autoavaliação. Para os gestores 03, 04 e 05, o uso dos resultados das indicações da CPA é viável, possível e pertinente. Nenhum deles demonstrou dúvida ou discrepância quanto a isto, o que evidencia, também, que são discursos “politicamente corretos”.

Eu penso que hoje, nesse novo cenário, nessa nova realidade, essas avaliações podem ser mais aproveitadas. Até porque não tem como, [...] um processo de melhoria precisa parar e ver se está no caminho certo e o que precisa ser melhorado (Gestor 03, informação verbal).

Acho que a grande função da autoavaliação não é gerar um relatório para um comitê externo verificar. Ela tem, também, que ser observada pela gestão. Quer dizer, ela tem que ser aproveitada, saber o que houve de melhoria, o que não está funcionando direito. Isto para que ele possa ser utilizado como um mecanismo de avaliação da gestão, de melhoria da instituição, dos cursos, do atendimento à comunidade. Então, acho que ele deve ser utilizado pela gestão, sim (Gestor 04, informação verbal).

Eu diria ser de fundamental importância a utilização dos dados obtidos nas autoavaliações, como instrumento de apoio à gestão, no processo de planejamento e tomada de decisão. A partir da sistematização das informações, podem-se obter importantes indicadores que servirão de subsídio à tomada de decisões dos gestores, nas mais diversas instâncias e níveis hierárquicos da administração. No entanto, deve haver uma articulação entre a avaliação, o planejamento e a informação (Gestor 05, informação por escrito).

Os gestores 06 e 08 em suas análises, quanto à importância do uso dos resultados, entendem que os indicadores da CPA podem e devem contribuir como subsídio na melhoria da gestão. São discursos coerentes e alinhados ao discurso dos demais gestores, como podemos observar:

Acho que os indicadores só têm a contribuir. Se houver um estudo de uma comissão como a CPA, que nos dê algumas orientações de como a coisa está fluindo, para que rumo estamos indo. Ainda, o que cada câmpus deveria

fazer, baseado nos estudos, nos dados levantados, no tabulamento de dados. Tudo isso acho que é importante, que ajuda e contribui muito para uma melhor gestão (Gestor 06, informação verbal).

É muito importante a utilização dos resultados da autoavaliação como instrumento norteador das políticas institucionais. Se houve um bom trabalho de levantamento e análise dos dados institucionais obtidos na autoavaliação, é possível e necessário a elaboração de um relatório que aponte pontos que devem ser resolvidos e/ou melhorados, na busca de uma eficiência da instituição (Gestor 08, informação por escrito).

Os elementos de convergência, que constituem a síntese da possibilidade de uso dos resultados, que mais aparecem nas falas dos gestores são:

- aproveitamento do relatório;
- contribuição do relatório na tomada de decisão;
- norteamento das políticas da instituição;
- apontamento de melhoria institucional.

Percebe-se, aqui também, uma consciência dos gestores quanto à necessidade de se utilizarem os resultados da autoavaliação para melhorar os processos pedagógicos e administrativos. A consciência e percepção dos gestores poderão ser confrontadas com as ações que serão estabelecidas e referenciadas pelas indicações feitas pela CPA.

A convergência dos elementos percebidos das falas dos gestores demonstra que os mesmos avançaram no que diz respeito à autoconsciência institucional, tal como sinaliza Belloni (2008):

A autoconsciência institucional resulta do conhecimento que os indivíduos e as autoridades institucionais têm sobre as atividades que se desenvolvem na instituição com seus acertos e suas dificuldades. Esta autoconsciência institucional constitui, portanto, importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como fundamental importância a intensa participação dos seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados, buscando o melhor cumprimento de suas finalidades científicas e sociais (p. 91).

A tomada de consciência permitiu que cada gestor tivesse, a seu modo, uma visão dos processos avaliativos, bem como dos elementos mais importantes na composição desses processos, com vistas à utilização dos resultados na gestão, e conseqüentemente, na melhoria e qualidade da educação superior.

Já o Gestor 07 entende, também, que a possibilidade de uso dos resultados é viável, porém, faz algumas ponderações:

[...]. Acho que sim, com certeza absoluta. [...]. O que eu percebo dentro de uma instituição pública é que elas são diferenciadas. Eu não sei até que ponto o gestor tem interesse em pegar esses dados e verificar realmente o que está acontecendo dentro da instituição (Gestor 07, informação verbal).

Aqui percebemos que o gestor tem dúvidas, apesar da constatação de que é importante e possível o uso dos resultados, se os gestores realmente têm interesse em conhecer os dados e saber o que está acontecendo na instituição. Fica subjacente à sua fala que, apesar da tomada de consciência sobre o fenômeno, isto implicará uma decisão e ação efetiva quanto ao uso dos resultados.

O Gestor 09, por sua vez, entende que a possibilidade de uso dos resultados não é uma realidade na instituição, ela não existe de fato: “Seria fundamental e muito importante que essas possibilidades existissem [...] nós não conseguimos fazer isso [...]” (Informação verbal). O mesmo sujeito argumenta, ainda, que o fato de o relatório da CPA não ter sido divulgado e, portanto, ser desconhecido dos gestores, gerentes, coordenadores e chefes de departamento, leva à conclusão de que a possibilidade de se usarem os resultados da autoavaliação fica prejudicada, sendo apenas uma vontade, mas que, na realidade, não se concretiza.

As percepções e ponderações dos gestores 07 e 09 sobre a possibilidade de uso dos resultados revelam que a cultura avaliativa da instituição ainda está em processo de construção. Todavia, isso pode sofrer modificações, avanços e retrocessos ao longo dos processos de autoavaliação, uma vez que isto não se dá pela simples vontade dos gestores e, sim, pelo posicionamento e participação de toda a comunidade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014 do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, no item 7, estabelece como se dará o processo de autoavaliação institucional. Nos subitens 7.1, estabelece-se a metodologia, dimensões e instrumentos a serem utilizados no processo de autoavaliação; no 7.2, as formas de participação da comunidade acadêmica, incluindo a atuação da CPA em conformidade com o Sinaes; no 7.3, as formas de utilização dos resultados. A possibilidade de uso dos resultados da autoavaliação está expressa no PDI com o seguinte texto:

A autoavaliação será utilizada como um dos instrumentos de gestão para elaboração do planejamento estratégico anual e para a tomada de decisão da Administração, no que diz respeito à implementação dos projetos, programas e ações planejadas.

Os resultados dos processos avaliativos institucionais também serão subsídios para a elaboração e implementação dos planos de providências para correções, adequações e atualizações de procedimentos adotados pela Administração, visando à melhoria dos processos de trabalho, com a consequente melhoria dos serviços prestados à sociedade.

A autoavaliação institucional também subsidiará a reflexão sobre as possíveis adequações e atualizações deste PDI (p.114).

O referido PDI estabelece, assim, as finalidades do processo de autoavaliação. Não resta dúvida a indicação de que os resultados sejam utilizados pela gestão na tomada de decisão, bem como quanto à disposição/intenção da administração em fazer da autoavaliação um processo orgânico na vida acadêmica da instituição.

Percebemos, portanto, que gestores e os processos de construção dos documentos referenciais da instituição pesquisada apresentam preocupação e uma intencionalidade quanto ao uso dos resultados da autoavaliação na tomada de decisão. Os discursos apontam e são convergentes quanto às possibilidades desse uso, mas, é perceptível, também, que os sentidos atribuídos à autoavaliação vêm carregados de desafios e dilemas em sua construção, estabelecendo-se um hiato entre o querer-fazer e as ações concretas.

O Gestor 02 aponta alguns desafios e dilemas a respeito desta questão no processo de construção da autoavaliação pela comunidade:

[...] a gente tem ficado muito mais no campo da elaboração e da construção do processo para dar vida a esses câmpus que estão aí nascendo e temos tido pouco tempo para parar e lançar o olhar de novo sobre isso [avaliação]. A comissão que nós temos hoje está trabalhando em caráter provisório, para dar conta de relatórios que ficaram pendentes e começar a montar um trabalho. Dentro deste trabalho, ela vai ser reconstituída [...] Não conheço nenhuma instituição, estando hoje no Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais, em que as CPA se constituam como células vivas dentro da instituição, no sentido de estar, por exemplo, no cotidiano do processo e estar fazendo um trabalho para além da pura coleta instrumental de dados (informação verbal).

O que parece ser bastante desafiador e, até certo ponto, angustiante para o gestor é o momento de transição que a instituição vive e com a implantação de novos campi. Isto é apontado, também, por outro entrevistado: “O gestor é ‘engolido’ pelo processo, porque ele é tão rápido, mais rápido do que a nossa capacidade de estrutura, de pessoal, de conhecimento, de dar respostas àquela mudança do sistema” (Gestor 03, informação verbal). Com efeito, esta realidade tem demandado bastante tempo e, consequentemente, dificultado o trabalho da avaliação institucional como vimos nas falas anteriormente analisadas.

No momento atual da instituição, no que diz respeito à execução da avaliação, podemos perceber, nos discursos dos gestores, contradições no modo de encarar os processos. O Gestor 07 entende que “é no momento de transição mesmo que se deveria avaliar, verificar como era antes e como fica depois”. Este é um dilema que os gestores terão que enfrentar, implementar e apoiar, no que tange aos processos de avaliação, mesmo em momentos de transição.

Outro desafio apontado pelo mesmo gestor nesta construção é o caráter provisório da CPA e dos relatórios pendentes. Estes só vão se consolidar a partir da efetivação do relatório e, por conseguinte, da reconstituição da CPA de forma mais permanente e efetiva. E, mais ainda, que esta comissão se constitua como “célula viva” dentro da instituição, de forma que os resultados ultrapassem os limites da pura coleta de dados.

O Gestor 05 corrobora este entendimento, quando afirma: “Em particular, o IFG vive um processo de discussão interna para a construção coletiva do PDI. No entanto, em nenhum momento, a CPA esteve presente nas discussões” (informação verbal).

Por sua vez, o Gestor 03 aponta que a própria coleta de dados se transforma num desafio:

Uma entrevista, uma coleta de dados, até nisso, que é um trabalho mais simples na coleta de informações, eu percebi certa dificuldade da comissão e isso é um processo de construção. Penso que as avaliações posteriores devem ter mais facilidade, tanto para a comissão que já passou por essa vivência, quanto para os gestores (informação verbal).

Ele acredita, entretanto, que é na construção dos processos de avaliação que as dificuldades serão superadas, tanto pela CPA quanto pelos gestores. Além disso, acrescenta outros desafios relacionados à formação dos gestores e o que eles pensam a respeito da avaliação, para que possam ter maior conhecimento do fenômeno:

O outro ponto que a gente tem que considerar é quanto aos nossos gestores. A formação deles vem de uma realidade muito diferente. E quando eles pensam em ser avaliados, e aí eu não posso me tirar porque eu estou dentro do sistema, isso incomoda. Porque essa avaliação quando é feita por pessoas imparciais e que estão fora, é justamente essa a grande vantagem da autoavaliação: ela tanto pode ser negativa quanto positiva. E eu acho que isso, de certa forma, incomoda os gestores; eles acham que estão indo bem, [...] na opinião deles. O melhor caminho para a nossa instituição é esse. [...], eu tomei a melhor decisão, porque de outra forma não seria a melhor solução para a instituição. Mas é ledô engano, essa visão de gestores que têm essa preocupação. Acho que a realidade do nosso país, do nosso Ministério, de

nossas instituições mudou muito e essa questão da avaliação vem muito a contribuir (informação verbal).

As dificuldades levantadas pelo Gestor 03 estão relacionadas à preparação para o processo de avaliação, tanto de gestores quanto da comunidade em geral – docentes, técnico-administrativos e alunos. Além disso, ele expressa, em sua percepção, que os gestores não conseguem tomar distância do objeto (autoavaliação institucional) e se sentem eles próprios institucionalizados, portanto, avaliados.

Na etapa de preparação, a sensibilização para o processo avaliativo é, de fato, muito importante para o sucesso da autoavaliação. Marback Neto (2007) nos assevera que “a sensibilização é contínua e suas diretrizes competem à Comissão Central de Avaliação. Como recursos auxiliares, podem ser utilizados seminários, palestras nos diferentes cursos para os atores acadêmicos, bem como informação à sociedade” (p. 184).

Estas orientações também estão instituídas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG – 2010-2014 (2010), no item 7.2 do referido relatório:

A CPA, além do Relatório de Gestão Anual do IFG e da autoavaliação, na qual constam os indicadores de desempenho operacional da gestão orçamentária e financeira e da gestão acadêmica, utilizará outros instrumentos de pesquisa tais como questionários, entrevistas, reuniões setoriais, palestras e seminários, que subsidiarão as análises e os relatórios de recomendações da mesma para a Instituição (p.113-114).

O objetivo destas indicações do PDI é possibilitar a tomada de consciência da comunidade acadêmica quanto à importância da avaliação e à possibilidade de resolução coletiva dos desafios.

O Gestor 08 entende e indica que um dos desafios a ser superado está relacionado com o suporte operacional disponibilizado para a CPA. Ele, ainda, sugere que a gestão precisa de um conhecimento mais aprofundado sobre as finalidades da autoavaliação e do próprio Sinaes, para fortalecer as estruturas de operacionalização da avaliação, conforme segue:

Acredito que é necessário, ainda hoje, avançar na constituição de uma CPA, fortalecida pelo aparato institucional. Para isso, é necessário uma visão mais ampla, e até um conhecimento dos gestores no que diz respeito à lei 10.861, que institui os Sinaes e suas finalidades (informação por escrito).

De acordo com Dias Sobrinho (2000), o movimento de refletir sobre avaliação, sobre os seus dilemas e desafios é complexo, visto que o processo não se dá de forma tranquila e

automática. Neste processo, estão presentes todos os conflitos, os interesses diversos, disputas de poder, valores e atitudes e a dificuldade de participação dos vários atores,

Os dilemas e desafios desvelados nas falas dos gestores, em relação à construção da avaliação institucional e, mais especificamente, da autoavaliação, devem motivar a reflexão e sua superação pela comunidade acadêmica. Isto para que o processo seja permanentemente analisado e reconstruído, gerando, assim, mais transparência, confiabilidade e envolvimento de todos os atores da comunidade interna e externa da instituição.

Quanto à possibilidade de uso dos resultados, o que se percebe é que os gestores têm o mesmo entendimento e conhecimento que demonstraram quanto à importância e finalidade da avaliação institucional. O discurso é produzido e absorvido como sendo de fundamental importância para a instituição, todavia, na prática, continua um discurso “politicamente correto” sem, contudo, apresentar, efetivamente, elementos que apontem para a realização da autoavaliação.

O ponto alto da avaliação institucional é a divulgação dos resultados. Esta divulgação pode tanto reforçar e construir a cultura da avaliação (conhecimento do fenômeno) quanto criar resistências e tornar o processo cada vez mais refratário para a comunidade acadêmica. O efeito gerado vai depender da estratégia utilizada para a divulgação dos resultados e dos usos que se fizer deles.

Considera-se que o uso dos resultados é de fundamental importância para a consolidação dos processos avaliativos, tanto que ele está configurado como a terceira unidade de sentido a ser tratada.

4.4.3 Medidas adotadas, pela gestão, para implementar as indicações propostas pela Comissão Própria de Avaliação

A finalidade da avaliação institucional da educação superior é a constante melhoria da qualidade das atividades científicas e políticas desenvolvidas pelas instituições. A decisão de realizar a avaliação está perpassada por questões técnicas e políticas e ocorre quando a instituição traz para si a responsabilidade de coordenar o processo, garantindo que o mesmo aconteça de forma a atender as finalidades propostas na autoavaliação.

Ao se tratar das medidas adotadas pela gestão para implementar as indicações propostas pela CPA, é importante esclarecer o entendimento de gestão e de seu papel no

âmbito de instituições de educação, aqui adotado. No campo educacional, por um longo período, teve-se uma visão mais tecnicista das ações administrativas. Todavia, Gracindo e Kenski (2001) destacam que a gestão assume o propósito de politizar as práticas administrativas²³.

Na prática, no campo da educação, a gestão está envolvida com ações pedagógicas e administrativas que objetivam subsidiar as instituições, quando necessário, em suas tomadas de decisão, de forma ágil e efetiva. Um dos instrumentos que pode auxiliar na tomada de decisão e nas possíveis alterações de rumos é a avaliação institucional, posto que avalia, de forma permanente, tanto gestores quanto a própria gestão.

A gestão se configura como questão fundamental no processo da autoavaliação institucional. É explícita a importância do seu campo e dos seus impactos nas instituições de educação superior, se considerarmos que os resultados institucionais estão intrinsecamente atrelados ao modo e às concepções que se tem a respeito de *gestão*.

A democracia e as decisões colegiadas devem estar no centro da gestão das IES, visto que a educação é um bem público e, nesta formatação, gestores, estudantes, docentes e técnico-administrativos assumem o exercício de responsabilidade solidária e de participação efetiva.

Por outro lado, o uso dos resultados, pela instituição, é a questão que dará sentido ao processo de avaliação institucional, como aponta Dias Sobrinho (2008):

A utilização dos resultados, isto é, a finalidade para a qual os produtos do processo de avaliação serão usados, é de caráter estritamente político, diretamente dependente das perspectivas e dos compromissos institucionais. Nesse sentido, o processo de avaliação só terá efeito transformador sobre a instituição universitária quando for diretamente associado ao processo de tomada de decisões políticas em função dos resultados produzidos pela avaliação (p. 95).

²³ Gracindo e Kenski (2001) nos esclarecem, ainda, sobre a dualidade gestão/administração, como segue: “Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neo-tecnicista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a ‘nova’ alternativa para o processo político-administrativo da educação. [...] De outro lado, muitos dos educadores que têm posições avançadas sobre a educação parecem utilizar o termo gestão da educação como uma reação à forma descomprometida, “neutra”, tecnicista e mantenedora da realidade vigente com que a administração da educação se desenvolveu na década de 70, trazendo importantes reflexos nas seguintes” (p. 116, grifos no original).

Conhecer as medidas adotadas pelos gestores a fim de que a implantação das indicações propostas pela CPA seja uma realidade é muito importante. Isto contribuirá para que o processo de avaliação institucional seja apropriado pela comunidade, de modo que esta possa perceber que suas contribuições foram efetivamente adotadas nas tomadas de decisão.

A Comissão Própria de Avaliação do IFG, em seu relatório de 2006-2008 “Auto-avaliação institucional: relatório Comissão Própria de Avaliação”, no item 13.2, em que apresenta as “Recomendações da CPA sobre as Atividades de 2006”, faz ponderações sobre a importância de se fazer recomendações à gestão:

Consideradas as dificuldades na obtenção dos dados e a inconsistência de alguns deles, os integrantes da Comissão Própria de Avaliação, ao apreciarem o ano de 2006, sentiram-se na responsabilidade de sugerir algumas recomendações, com o propósito de contribuir nas tomadas de decisões da Administração (p. 99-100).

Cabe aqui observar que o relatório apresentado foi elaborado com dados de 2006, sendo finalizado em 2008. A partir desse período até 2011, a instituição não realizou nenhum processo de avaliação institucional, como observou o Gestor 01: “Não deixamos de ter uma CPA constituída. O nosso relatório de avaliação está desatualizado. [...] Causa até um certo constrangimento eu dizer que a última avaliação foi em realizada em 2006” (informação verbal). Portanto, a pesquisa se ateve às indicações constantes desse relatório (2006) para conhecer as medidas adotadas pelos gestores para implementação das indicações da CPA, como instrumento de gestão.

Apresento na íntegra as recomendações da Comissão no seu relatório de 2008, conforme segue²⁴:

13.2 Recomendações da CPA sobre as Atividades de 2006

Consideradas as dificuldades na obtenção dos dados e a inconsistência de alguns deles, os integrantes da Comissão Própria de Avaliação, ao apreciar o ano de 2006, sentiram-se na responsabilidade de sugerir algumas recomendações com o propósito de contribuir nas tomadas de decisões da Administração. Evidentemente que essas sugestões nada mais é do que uma retomada daquelas elencadas no relatório de 2005.

Como parâmetro de agrupamento adotar-se-á o das dez dimensões, divididos em 32 itens.

Dimensão 1: missão e plano de desenvolvimento institucional

²⁴ O texto foi copiado do próprio relatório, mantendo-se todas as características gráficas e ortográficas como no original.

Elaborar (re-elaborar) o Plano de Desenvolvimento Institucional; Articular as diretrizes da Gestão Institucional com o PDI; Compromissar os gestores com as diretrizes do PDI.

Dimensão 2: política para o ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão e respectivas formas de operacionalização

Padronizar e sistematizar os currículos dos vários cursos, mantendo um banco de dados das matrizes curriculares/ementas; Implementar, incentivar e divulgar a pesquisa técnica-científica com produção acadêmica de artigos, ensaios, livros, monografias (TCC); Sistematizar a produção acadêmica nível de graduação (TCC) e de pós-graduação (especialização, dissertação e teses), disponibilizando-as em impresso e digital na biblioteca; Implementar o sistema de pesquisa e monitorias mediante bolsas; Melhorar o sistema de acompanhamento dos eventos promovidos pelas unidades do CEFET-GO; Implementar política de acompanhamento de egresso, encontro de alunos, seminários, congressos.

Dimensão 3 - responsabilidade social da instituição

Criar e implementar projetos de inclusão social mediante cursos de pequena duração nas unidades descentralizadas e unidade sede ou mesmo nos bairros, disponibilizando o espaço físico, laboratórios para a comunidade aos domingos e feriados, envolvendo servidores e discentes da Instituição.

Dimensão 4 - comunicação com a sociedade

Implementar e padronizar as comunicações internas e externas (memorandos, comunicados, ofícios, murais), de forma a evitar erros de português; Criar sistema de identificação digital para servidores, visitantes e alunos com acesso as unidades do CEFET-GO.

Dimensão 5 - políticas de pessoal

Aprimorar a política de pessoal existente com vista a melhoria qualificação técnico-profissional a nível de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) dos servidores; Adotar sistema digital para controle dos dossiê dos servidores, mediante escaneamento de documentos via parceria com a iniciativa privada; Agilizar, disponibilizar de forma segura e em lugar apropriado as informações de interesse dos servidores.

Dimensão 6 - organização e gestão na instituição

Estabelecer e cumprir plano de metas baseados no PDI; Assegurar a participação efetiva, democrática e simplificada da comunidade acadêmica nos órgãos colegiados, comissões, com divulgação em lugar apropriado das decisões tomadas em cada área; Implementar a organização política-representativa dos acadêmicos de cada curso.

Dimensão 7 - infra-estrutura física

Ampliar o quantitativo de recursos audiovisuais (*datashow*, TV, vídeos) nas salas de aulas, bem como garantir a utilização da comunidade de alguns desses equipamentos com uso restrito a certas coordenações; Aprimorar o sistema de visualização dos setores mediante placas indicativas, stander ou placares; Viabilizar sala para funcionamento da CPA, devidamente equipada com mesas, computadores, impressoras, armários.

Dimensão 8 - planejamento e avaliação

Adequar os instrumentos normativos à exigências legais, inclusive de formatação (Lei complementar 95 e 105), bem como os relatórios

produzidos pelas gerências, coordenações e Administração; Elaborar o regimento pedagógico em substituição à organização didática; Elaborar o projeto pedagógico dos cursos (PPC); Criar instrumentos normativos (regulamentos internos) pedagógicos para atender a demanda da comunidade acadêmica, reformulando os existentes, dentre eles, trabalhos acadêmicos (TCC), estágios, pesquisas científicas (PBIC), visitas técnicas; Criar e adotar sistemas (instrumentos) de avaliação acadêmica semestral (egresso, desempenho acadêmico, docentes e discentes); Implementar de recursos a pesquisa institucional, com vista a solidificar a confiabilidade dos dados disponibilizados; Potenciar as coordenações de cursos para montagem de banco de dados relativo à sua atividade profissional.

Dimensão 9 - política de atendimento ao estudante

Implementar sistema de acompanhamento acadêmico via internet; Padronizar e sistematizar a página do CEFET-GO e seus cursos na internet.

Dimensão 10 - sustentabilidade financeira

Alocar recursos financeiros com vistas à implementação de pesquisas científicas, aquisição de bibliografia, visitas técnicas e melhoria dos laboratórios (p. 99-102).

A comissão manteve na estrutura do seu relatório as dez dimensões sugeridas pelo Sinaes. Estas dimensões asseguradas no instrumento de avaliação apresentam elementos que apontam a avaliação como um processo dinâmico, exigindo, portanto, que os mesmos sejam revistos periodicamente pelo Ministério da Educação, com o objetivo de ajustá-los ao contexto da educação superior (BRASIL, 2009a).

Pode-se observar que a Comissão foi rigorosa nas suas indicações, pontuando cada uma das dez dimensões e fazendo observações que entendeu ser pertinentes e que contribuiriam para a qualidade das atividades desenvolvidas na instituição sem, contudo, fazer uma análise mais aprofundada dos dados que levaram a comissão a propor estas alterações.

Dentre as dez dimensões avaliadas, destaco as indicações quanto à: (i) *missão e plano de desenvolvimento institucional*, uma vez que a clareza da missão e da construção do PDI darão suporte e reforçarão os demais processos institucionais; (ii) *política para o ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão e respectivas formas de operacionalização*, que respaldarão a operacionalização dos processos administrativos e acadêmicos da instituição – IFG.

Além das dez dimensões sugeridas pelo Sinaes, no processo interno de avaliação, as instituições podem e devem também fazer suas sugestões e adequações nos instrumentos com o objetivo de atender às suas demandas internas.

As indicações feitas pela CPA apontam um avanço e maturidade da comunidade e da própria comissão. Esta percepção é corroborada pela análise apresentada pelo Inep no

documento Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior, conforme segue:

A avaliação institucional objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil. Nesse contexto, 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. As IES, por sua vez, utilizam os resultados do processo de autoavaliação para reforçar ações que estão atendendo às expectativas da comunidade e tendo efeito positivo no ensino, na pesquisa e na extensão e para imprimir modificações que visam a corrigir eventuais equívocos cometidos na gestão acadêmica, contribuindo com ela e estabelecendo relações de cooperação com a administração da IES.

Dos 172 relatórios analisados, 105 (61%) afirmam ter sugerido à IES ações de melhoria tendo como base os resultados de autoavaliação, o que demonstra que, em geral as comissões não se restringem a elaborar relatório de atividades da instituição, mas que igualmente estão preocupadas em fornecer subsídios decorrentes do processo por elas implementado (BRASIL, 2011b, p. 88).

Estes dados são importantes, pois apresentam um panorama nacional de como as instituições estão tratando e construindo seus processos de avaliação institucional. Proporcionarão, ainda, condições para mais adiante fazermos uma comparação destes com os resultados da instituição pesquisada, o IFG.

A partir deste ponto, voltamos a atenção para conhecer como os gestores perceberam o uso ou não dos resultados da autoavaliação, na tomada de decisão, posto que todos têm a consciência da importância e da possibilidade de usar esses resultados como instrumento da gestão.

Os Gestores 05 e 07 declararam, em seus respectivos discursos, que, em relação às indicações feitas pela CPA, não podiam inferir sobre o uso dos resultados: “desconheço os últimos relatórios”, e “Eu não tenho conhecimento desse relatório”. Por sua vez, o Gestor 06 diz que, em seu departamento: “Não foram tomadas medidas com base no relatório da CPA”.

Estes três Gestores estão no grupo da gestão executiva, sendo eles que, em última instância, deveriam implementar as indicações feitas pela CPA, na prática. Todavia, no mundo vivido por eles, dizem que não foram comunicados e nem demandados sobre as atividades a serem desenvolvidas em seus departamentos, como resultado dos processos da avaliação institucional.

Quanto à divulgação e ao uso dos resultados apresentados pela CPA, o Gestor 09 informa:

Não houve, até porque houve desmotivação da própria reitoria. Quando nos propusemos a nos reunir com a reitoria, com o conselho de diretores para discutir [apresentar o relatório] não houve esse momento e muito menos com o Conselho Superior, instância que poderia ter implementado também essas propostas [indicações da CPA].

Uma das sugestões feitas nas recomendações da última avaliação era que fosse implementada a criação da atividade acadêmica, mas não foi [...] (informação verbal).

Na fala deste gestor, aparecem como principais fatores: (i) a não divulgação dos resultados; (ii) a falta de apoio e incentivo da reitoria aos processos operacionais para tal atividade, isto para que se pudesse dar publicidade ao relatório elaborado pela CPA, junto aos gestores. Ressalta-se que estes atores seriam os responsáveis pelo próximo passo da avaliação: definir as medidas para a análise e uso dos resultados apontados pela referida comissão.

Observa-se aqui uma fragilidade da CPA. Esta não conseguiu, com base na autonomia que a lei lhe confere, fazer os devidos encaminhamentos para apresentação do relatório, uma vez que esta deve ser feita a toda comunidade – docentes, corpo técnico-administrativo, discentes, comunidade externa e gestores. Ou seja, a CPA não pôde articular ações de publicização do relatório.

Quanto à questão da autonomia, principalmente para encaminhar e executar o processo avaliativo, a comissão ficou subjugada à reitoria, uma vez que o reitor emitiu documento (memorando) a todas as pró-reitorias, gerências e departamentos, informando que as convocações, para reuniões da CPA, seriam feitas pelo seu gabinete, conforme relato do Gestor 07:

[...] caiu na mão deles [CPA], um memorando informando que na realidade não poderia se fazer nenhuma reunião que não fosse convocada pela reitoria. A nova comissão foi composta sem que todos os membros da anterior soubessem da destituição (informação verbal).

A falta de autonomia da CPA e a forma como a gestão conduziu, autoritariamente, este processo nos aponta a reprodução da política de criação dos Institutos, que foi pensada e construída nas instâncias superiores do MEC, como aponta Ferreti (2010).

O mundo vivido nos indica que o conhecer, o ter consciência do fenômeno nem sempre é sinal de que o sujeito conseguirá implementar suas intencionalidades. Estas, no caso do gestor, podem ser abafadas pelas dificuldades em entender que ele está fora e que quem

está sendo avaliado é a instituição, que ele não é a instituição e que a instituição não pode ser privatizada pelo grupo que está no poder.

O discurso do Gestor 03, quanto ao uso dos resultados, vem carregado por um rol de motivos que levou a gestão a usar ou não as indicações feitas pela CPA, como se pode observar no relato a seguir:

Assim, de cabeça, eu não estou lembrando. Eu vou pesquisar e enviar depois. Esse retorno oficial do relatório não teve.

[...] acho que tem uma “mea culpa” da nossa alta gestão e do MEC que não cobrou, não estabeleceu como critério, como parâmetro na composição global da avaliação. Então, quer dizer: infelizmente, essa é a realidade do nosso país, a legislação é elaborada, mas se ela não for devidamente controlada, cobrada, ela vai para a gaveta e as rotinas e os procedimentos continuam como antes. Esse é o ponto. Com esse instrumento, o MEC poderia ter cobrado de diversas formas das instituições? E a princípio, até onde eu sei, isso não foi feito. Tanto é que a nossa instituição não fez os relatórios e quem é que cobrou? Qual é a instância do MEC que solicitou a autoavaliação da nossa instituição. Como é que está o entendimento da comunidade sobre a autoavaliação? E o trabalho dos gestores, como está a condução? Nenhuma instância do MEC cobrou isso.

[...] mais uma vez está se elaborando um PDI e o instrumento de autoavaliação não compõe a construção desse documento. Penso que a gente tem que “dar mão à palmatória” e também fazer uma avaliação ampla de todo cenário, de toda realidade [...] (informação verbal).

Aqui, o gestor aponta que o relatório elaborado pela comissão não foi divulgado oficialmente e que ele não se lembra especificamente se as indicações foram usadas na tomada de decisão. Entende que a alta gestão teve responsabilidade sobre esta ingerência de não envidar esforços para que os relatórios fossem elaborados, e como consequência, os resultados fossem utilizados como instrumento de gestão na tomada de decisão. Entende, ainda, que o monitoramento dessas atividades é uma questão *si ne qua non* para que a elaboração da avaliação institucional e o uso dos resultados sejam desenvolvidos conforme prevê a legislação. E isto deveria ser feito tanto pela alta gestão do MEC/Inep, quanto pela reitoria do IFG e também pela própria comunidade acadêmica. Percebe-se aqui, na fala do referido gestor, que a consciência e o conhecimento dele sobre o fenômeno ficam só no discurso, não gerando consequência administrativa para que se fizesse uso das indicações da CPA.

O Gestor 03 revela o que está por trás do discurso dos demais gestores, que têm conhecimento do fenômeno avaliação, mas não conseguem orquestrar ações conjuntas, para que as indicações da CPA nos processos de gestão sejam utilizadas. Percebe-se, neste caso,

um desencontro da equipe, tanto no que diz respeito ao que fazer quanto ao como fazer. No discurso dos gestores, não se apresentou nenhuma indicação estratégica da alta gestão para que se implementassem, efetivamente, os processos avaliativos na instituição.

Várias ações da reitoria foram destacadas pelo Gestor 08, como segue:

Como o último relatório elaborado pela CPA foi relativo ao ano de 2006 e possui recomendações à reitoria do IFG, no câmpus este não foi analisado por esta diretoria. Porém, percebe-se que várias recomendações deste relatório foram analisadas e implementadas pela reitoria. Pode-se destacar elaboração de vários documentos: PDI, organização didática, regimento discente, regulamento de TCC, entre outros. Destaco ainda discussões sobre currículos dos cursos superiores, revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, melhoria no sistema acadêmico, melhoria no *site* institucional, entre outros (informação por escrito).

O gestor aponta que o relatório da CPA não foi avaliado e implementado no câmpus, mas que reconhece que várias ações da reitoria foram desenvolvidas em função das indicações feitas pela comissão de avaliação.

No entendimento do Gestor 02, várias indicações feitas pela CPA foram implementadas e até ampliadas, conforme relato a seguir:

Desse segundo relatório (2006/2008), nós observamos muita coisa. Nós tomamos muitas questões, como ponto de partida, inclusive o levantamento das demandas que a gente deveria dar respostas, em relação à regulamentação acadêmica, em relação à aprovação dos projetos de cursos.

Desde 2007/2008, com a estruturação dos departamentos, a gente propôs uma avaliação. A avaliação tem que estar presente na rotina de todos os setores, não somente no trabalho que a CPA tem que desenvolver. Acho que, em médio prazo, é possível criar a cultura [de autoavaliação] (informação verbal).

O mesmo gestor aponta que a instituição, ainda, não tem uma cultura de autoavaliação, mas diz acreditar que, com o desenvolver das atividades avaliativas, isto se estabeleça. Também aponta que, com objetivo de que isso aconteça de forma mais orgânica, os processos avaliativos estão sendo incluídos na rotina dos departamentos.

Deve-se considerar, entretanto, que os processos avaliativos dos cursos ou dos departamentos não podem ser confundidos com a avaliação institucional, posto que esta requer um esforço conjunto muito maior para que passe a se constituir como processo permanente da instituição.

O Gestor 04 sustenta que as ações da pró-reitoria de pesquisa são convergentes com as indicações da comissão, porém, não foram implementadas com base no relatório de

autoavaliação. Para ele, tais ações foram, tão somente, convergentes e coincidentes. A fala deste entrevistado é bastante ilustrativa a este respeito:

[...] dando uma olhada no relatório, várias coisas ligadas à pesquisa foram identificadas, porque tem muitas coisas tipo: ampliar o programa PIBIC, isso está sendo feito. [...] Tanto que nós passamos de 15 bolsas em 2006 para quase 200 bolsas em 2011, isto juntando tanto bolsas da instituição quanto do CNPq. Falava também de ampliar o programa de qualificação docente, qualificação dos servidores, no nível de mestrado e doutorado, tanto para docente quanto para administrativos, isso também está sendo feito. Então, dizer que eu olhei o relatório para conduzir as ações da pró-reitoria, não, isso eu não fiz.

Se olhar as ações que estão lá no relatório elas convergem com as ações da pró-reitoria (informação verbal).

As ações desta pró-reitoria estão no campo do mundo vivido, na intuição. Podemos perceber que não houve uma intencionalidade em função da consciência do sujeito em relação ao fenômeno autoavaliação.

A percepção do Gestor 01 sobre o fenômeno avaliação e sobre o uso dos resultados pela gestão para subsidiar a tomada de decisão assim se apresenta:

A necessidade de correção ou de alteração de percurso foram cumpridas, estão sendo cumpridas. Parte está no aguardo dessa nova institucionalidade (IFG). A partir desses documentos, instrumentos que estão sendo criados para a consolidação do Instituto Federal (informação verbal).

O referido gestor pondera que nem todas as indicações foram cumpridas, mas que isto se deu em função das mudanças institucionais pelas quais passa o IFG. Mas, que, na consolidação do Instituto, a avaliação e as indicações que ainda não foram consideradas serão implementadas.

Todavia, isto parece um desafio com poucas possibilidades de ser vencido, pois a instituição já está com outro dilema maior e mais urgente que é a elaboração da autoavaliação do período 2008-2011. Essas considerações do gestor vêm aqui amparadas na metodologia, que apresenta o sentido que o sujeito dá às ações vividas, no âmbito da gestão. Porém, tal posição encontra discordância no relato do Gestor 07. Para este gestor:

A transição de CEFET para IFG não justifica a não realização da autoavaliação. Acho que o processo de transição aconteceu em 2008, mas nós já estamos em 2011, pelo menos alguma coisa já deveria estar sendo

estudada. Acho que é no momento de transição mesmo que se deveria avaliar, verificar como era antes e como fica depois. Eu não considero que seja uma boa desculpa para a não realização da avaliação. Muito pelo contrário: acho que é nesse momento que se consegue fazer uma edição do que está acontecendo com a instituição (informação verbal).

Os momentos de transição, transformações e crises são extremamente importantes para qualquer instituição e não podem ser usados como forma de justificar uma dificuldade – seja ela qual for – da gestão em fazer com que os processos avaliativos sejam implementados. São exatamente nos momentos de transição que podemos usar dos processos avaliativos para a tomada de decisão, uma vez que contará com a contribuição e participação efetiva da comunidade.

De acordo com o perfil dos sujeitos da pesquisa, três grupos de gestores foram escolhidos: gestores estratégicos (05), gestores executivos (03) e o independente (01). Na análise do discurso dos gestores, percebe-se que o entendimento e a percepção deles sobre o uso dos resultados pela gestão são discordantes. Essa discordância fica assim distribuída: os gestores executivos e o independente tiveram o entendimento de que as indicações feitas pela CPA não foram atendidas e os gestores estratégicos afirmam que, em grande parte, as indicações foram utilizadas nas tomadas de decisão e que existe uma disposição em atender às demais.

O mundo percebido não é, a priori, o mundo correto, podendo sua percepção ser colocada em dúvida. E o que se pode inferir sobre essas percepções contraditórias é que elas assim se apresentam somente nos diferentes níveis hierárquicos da gestão. Entre os pró-reitores as percepções são convergentes, enquanto as divergências aparecem entre pró-reitores e chefes de departamento

A importância da autoavaliação, a possibilidade de uso dos resultados da autoavaliação e as medidas adotadas para usar as indicações feitas pela CPA, aqui tratadas como unidades de sentido, indicaram que todos os gestores têm conhecimento, clareza e consciência da importância da autoavaliação e da possibilidade de ser utilizada como instrumento de gestão. Porém, ficou evidente que tanto a alta gestão como a gestão operacional não conseguiram adotar, de forma sistemática, as indicações feitas pela CPA como instrumento de gestão. Em suma, percebe-se uma desarticulação entre o querer-fazer e a execução das indicações.

Quanto ao entendimento da importância da autoavaliação, o querer-fazer, e isto efetivamente, acontecer, existe um dilema que deve ser rompido, como aponta Dias Sobrinho

(2002): “Proclamar um valor não é garantia de cumpri-lo. Muitas vezes a insistência na valorização e na proclamação de um valor corresponde mais propriamente ao temor de que prevaleça seu contrário” (p. 150). Os gestores, de forma geral, conhecem e reconhecem a importância da autoavaliação, mas não conseguiram, ainda, articular os resultados com as ações e com o planejamento institucional. Dessa forma, não conseguiram fazer uma suspensão do fenômeno.

A desarticulação e a não utilização dos resultados pelo gestor estão sempre justificadas por questões alheias à vontade dele, sejam internas ou externas. A este respeito, são ilustrativas as falas do Gestor 01, mencionadas anteriormente: “confesso que não temos dedicado todo tempo necessário à autoavaliação. É uma crítica que faço à minha própria gestão” e “parte está no aguardo dessa nova institucionalidade (IFG), a partir desses documentos, instrumentos que estão sendo criados para a consolidação do Instituto Federal”.

Estas evidências empíricas nos levam a considerar que a autoavaliação, na instituição pesquisada, até agora tem se constituído como um instrumento de *accountability* e que seu uso acaba ficando muito restrito, no que diz respeito às indicações apresentadas pela CPA.

No IFG, a comissão foi além da simples elaboração dos relatórios e propôs ações que viriam contribuir para o avanço institucional. Caberia à instituição criar mecanismos que propiciasse a utilização destes resultados da autoavaliação nos processos da gestão e criar um ambiente favorável à construção coletiva e negociada de qualidade.

Cabe ressaltar que, no presente estudo, o método fenomenológico fez-se importante, pois permitiu conhecer e desvelar o que pensam os sujeitos da pesquisa e que sentido eles dão aos processos avaliativos. Concluo, então, que a análise fenomenológica aponta que, para a execução das políticas públicas de avaliação, conhecer e desvelar o que pensam os sujeitos, que são os responsáveis pela gestão das instituições, é um fator que pode fazer a diferença no êxito ou fracasso das políticas públicas de avaliação. O caso aqui estudado evidencia que a consciência do fenômeno não foi suficiente para que a política de avaliação institucional fosse exitosa no IFG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] somos talvez mais predispostos à crítica, mais assertivos e intransigentes que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, desdentada, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política –vida”.

Bauman

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a apropriação, pela gestão, dos resultados da autoavaliação, com ênfase no uso das recomendações da CPA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no período 2006/2008.

O interesse pela avaliação institucional e a autoavaliação surgiu quando do meu trabalho junto à Coordenação de Pesquisa Institucional do IFG. Pela natureza do trabalho, me coloquei frente a frente com os desafios e dilemas que enfrentam tanto os sujeitos quanto a instituição no desenvolvimento dos seus processos avaliativos. Esses processos foram instituídos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, como instrumento da política de avaliação da educação superior no Brasil.

O Sinaes instituiu que a avaliação das instituições de educação superior será realizada por meio de três processos distintos, porém complementares entre si, quais sejam: avaliação interna (autoavaliação) e externa; a avaliação dos cursos de graduação e a do desempenho dos estudantes, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

O foco desta pesquisa foi centrado na avaliação interna (autoavaliação), uma vez que ela se configura, teoricamente, como o principal instrumento que subsidiará tanto a instituição quanto os órgãos de controle, na tomada de decisão e no monitoramento dos processos de avaliação institucional.

A autoavaliação tem por objetivo proporcionar à instituição um olhar para os pontos fortes e para suas fragilidades, de forma coletiva. Este processo proporciona a todos a possibilidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas pela instituição, seus objetivos, seu papel social e suas contribuições para a comunidade acadêmica e sociedade em geral.

É no exercício da autoavaliação que os avanços e a cultura da avaliação passarão para o cotidiano da instituição e criarão condições para que os envolvidos no processo tenham uma postura mais avançada com o fenômeno.

A avaliação institucional e a autoavaliação vêm, ainda, atender às seguintes questões internas: (i) gerar demandas e responsabilizações múltiplas; (ii) intensificar a qualidade das trocas intersubjetivas e fortalecer os atores locais para a ação coletiva; (iii) sistematizar dados que sustentem posicionamentos ético-epistemológicos em favor de uma qualidade com pertinência social; (iv) fomentar princípios democráticos que permitam o autocontrole e o controle social das políticas educacionais e avaliativas.

Diante da importância da autoavaliação é que esta pesquisa buscou, com apoio no método fenomenológico, desvelar o que pensam e fazem os gestores do IFG, com respeito à implantação e implementação da política de avaliação institucional. A preocupação central foi com a forma de apropriação, pela gestão, dos resultados da autoavaliação, com ênfase no uso dos resultados das recomendações feitas pela CPA.

Dos resultados da pesquisa

As indicações feitas pela Comissão, aqui tratadas, se referem ao relatório de 2006/2008, posto que esta é a avaliação mais recente feita pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

As informações coletadas apontaram que os gestores entendem que a autoavaliação é um instrumento importante de levantamento de dados para subsidiar a gestão na tomada de decisão. E, ainda, que a autoavaliação possibilita o estabelecimento de um pacto entre gestão e comunidade acadêmica, ao serem incorporadas as indicações da CPA, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada à sociedade.

A avaliação institucional é, em última instância, a realização de um balanço de grande complexidade, visto que trata de apontar e analisar os vários contextos – administrativos, de infraestrutura, pedagógicos, etc. – devendo contar, ainda, com a participação democrática e negociada da comunidade, para que as mudanças desejadas aconteçam.

O envolvimento da comunidade é questão *si ne qua non* para que a avaliação faça efetivamente parte da vida cotidiana da instituição. É na participação e na co-responsabilidade, de gestores e da comunidade em geral, que estes processos avaliativos

ultrapassarão o limiar do conhecer e do reconhecer, para fazer sentido e, conseqüentemente, ser orgânico na vida da instituição.

Percebe-se que os gestores conhecem e veem sentido na importância da autoavaliação. Contudo, nem sempre em consonância com as concepções apresentadas pelos diversos autores que tratam do tema, visto que, às vezes, confundem avaliação com *accountability*. Fica, desse modo, mesmo no discurso, a percepção de que a possibilidade do uso dos resultados está mais para uma esperança, uma utopia do que para uma real possibilidade de se implementar a política de avaliação institucional. A título de exemplo, o Gestor 01 pondera sobre o uso dos resultados e processos avaliativos ao declarar: “Causa até um certo constrangimento eu dizer que a última avaliação foi em realizada em 2006”. Este constrangimento, sentido pelo gestor, pode se justificar em função de que a equipe gestora do IFG está no poder há quase dez anos, o que nos parece tempo suficiente para se construir e implementar processos mais eficazes e efetivos de avaliação. Este discurso reforça a percepção de que a incorporação, pelos gestores, de uma cultura de avaliação ainda tem um longo caminho a se percorrer.

A pesquisa demonstrou, ainda, que há um vazio entre a autoavaliação e o uso das indicações feitas pela CPA. Este vazio pode ter sua causa no não uso dos resultados, o que conseqüentemente leva a pouca participação da comunidade acadêmica. Isto em função de não se perceber ou vislumbrar mudanças efetivas nos processos de gestão, como consequência dos resultados avaliativos.

Além da lacuna entre avaliação e o uso dos resultados, percebe-se também a contradição ou percepções e sentidos diferentes no discurso dos gestores em relação ao uso dos resultados da autoavaliação. Um exemplo dessa contradição pode ser percebida quando o gestor 01, contraditoriamente ao que disse o gestor 09, afirma: “aí eu acho que não compete ao gestor discordar disso. Até discordar ele pode, o que ele não pode é desconsiderar isso [a autoavaliação]”. As discordâncias e contradições quanto ao uso dos resultados podem estar associadas às expectativas que cada um desses gestores tem dos processos avaliativos e dos efeitos práticos que eles produzem.

Alguns dados chamam a atenção, principalmente os que tratam dos usos dos resultados da autoavaliação indicados pela CPA. Percebeu-se uma dificuldade em articular a vontade ao uso dos resultados. Dentre os motivos apontados como inibidores ou dificultadores para a realização desta ação, apresentados pelos gestores, estão os seguintes:

- momento de transição institucional, de Centros para Institutos;
- desmotivação da comunidade acadêmica pelos processos de avaliação;

- falta de vontade política da gestão;
- desconhecimento do relatório de autoavaliação por parte da gestão;
- imprecisão conceitual entre avaliação institucional e prestação de contas;
- confusão entre avaliação institucional com avaliação da gestão e avaliação pessoal;
- desconhecimento dos objetivos da avaliação institucional;
- falta de clareza, por parte do gestor, quanto ao papel e autonomia da CPA;
- ausência de clareza, por parte da CPA, do seu papel e da sua responsabilidade.

As dificuldades levantadas mostram que todos estes pontos precisam ser tratados, no âmbito da gestão, como subsídio para as próximas avaliações, evitando, assim, que entraves sejam repetidos e que os processos avaliativos caiam no descrédito junto à comunidade acadêmica. Entendo que este ponto – descrédito junto à comunidade – seja o mais crítico da avaliação e mais difícil de se reverter. Assim, todo cuidado da gestão, para viabilizar o uso das indicações da CPA, fará com que o processo tenha cada vez mais credibilidade.

Outro dado importante levantado pela pesquisa diz respeito ao período de realização das duas avaliações na instituição. A primeira avaliação institucional foi realizada no ano de 2005; a segunda, em 2006, mas com apresentação do relatório pela CPA somente no ano de 2008. Do ano de 2007 até o ano de 2011, a instituição não realizou nenhuma avaliação, embora tenha que fazê-lo em 2012, uma vez que vários cursos da instituição passarão pelo processo de renovação de reconhecimento.

Por um período tão longo (05 anos), a ausência de processos avaliativos deixa exposta a denúncia do que a gestão realmente pensa e que sentido ela atribui à avaliação institucional. Diante disso, algumas questões ficam a exigir respostas: quais outros entraves, além daqueles elencados anteriormente, pelos gestores, poderiam ter contribuído para a não realização da avaliação e do uso dos seus resultados na gestão? Dessa questão mais geral podemos desdobrar outras:

- Há despreparo dos gestores quanto aos processos de avaliação?
- O grupo gestor “privatizou” a instituição?
- Há despreparo da CPA para a execução da autoavaliação?
- Existe desconhecimento, por parte dos gestores e da CPA, quanto à importância de se prestar contas à comunidade acadêmica e sociedade em geral?
- Existe desconhecimento da comunidade interna sobre a importância da avaliação institucional?

- A falta de participação da comunidade é consequência ou causa do não uso dos resultados da autoavaliação, como instrumento de gestão?
- Falta credibilidade da CPA junto à comunidade acadêmica?

Estas são questões que precisam ser investigadas para que as respostas possam contribuir para as próximas avaliações. Disto, a instituição e os gestores não podem se furtar, sob pena de não se resgatar a credibilidade junto à comunidade e à sociedade em geral nos processos avaliativos e na execução profícua da avaliação, como propõe o Sinaes.

Em síntese, os sentidos e as essências apontadas pelos gestores são de que a avaliação institucional é importante. A possibilidade de uso é uma realidade e as medidas adotadas pelos gestores, para atender às indicações da CPA, nas tomadas de decisão, foram feitas parcialmente. Algumas ações realizadas pela gestão são convergentes e coincidentes com as indicações apresentadas pela comissão, ainda que sem relação direta com elas.

Conhecer o que pensam e que sentidos os gestores dão aos processos avaliativos pode ser um dado importante na definição e na implementação das políticas de avaliação institucional. Nos processos de implantação dessas políticas, é necessário que se conheçam os desafios enfrentados pelos gestores quanto à execução da autoavaliação e do uso dos resultados, como instrumento de gestão, na tomada de decisão. Isto para que os entraves e desafios não inviabilizem a realização da avaliação institucional, tal como concebida pelo Sinaes.

Percebeu-se, à luz dos relatos dos gestores, que a instituição pesquisada tem um longo caminho na construção de processos avaliativos maduros, orgânicos e que venham contribuir com a melhoria da educação superior. Quando realizam seus processos de avaliação, gestores, corpo técnico-administrativo, docentes e discentes saem da condição de avaliadores e passam a ser também objeto de avaliação. Este é o grande desafio das relações de todo o corpo da instituição com os seus avaliadores. Tal exercício, de uma avaliação formativa de fato, com certeza, proporcionará a todos os envolvidos avanços e crescimento tanto pessoal quanto institucional.

Das contribuições para orientar o processo de avaliação institucional

Diante dos desafios enfrentados pelos gestores, referentes ao fenômeno autoavaliação e em função dos referenciais teóricos aqui apresentados e pela experiência do mundo vivido

por mim, apontar algumas contribuições, neste momento, tem o sentido e a intenção de contribuir com a instituição estudada, tendo em vista a possibilidade de trilhar novos caminhos na construção dos processos avaliativos.

No que diz respeito à constituição da CPA, entendo que a participação da comunidade é fundamental (por meio de processo eleitoral), para que a CPA tenha respaldo, credibilidade e autonomia para desenvolver seus trabalhos. Pelas dificuldades operacionais apresentadas, outro fator que pode contribuir para saná-las é que a mesma comissão tenha uma estrutura organizacional permanente e a disponibilidade total do seu presidente no período do seu mandato. Além disso, é fundamental que ele permaneça no mandato seguinte como membro para que se possa fazer uma transição mais adequada do cargo e sem perda de *expertise*.

Como política de avaliação, a criação de uma Gerência de Avaliação Institucional contribuiria para a organicidade dos processos avaliativos, nos seus vários aspectos, quais sejam: avaliação interna (autoavaliação), avaliação externa (Enade, Comissão externa de avaliação) e CPA. Esta gerência teria, ainda, a atribuição de sistematizar todos os processos avaliativos executados nos demais setores da instituição como: Auditoria interna, Observatório do Mundo do Trabalho, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa Institucional. Seria responsável, também, pelo processo de construção da cultura avaliativa.

O processo de construção da cultura avaliativa poderá ser desenvolvido com atividades que envolvam a comunidade, tais como: palestras, seminários e ações que propiciem a disseminação da autoavaliação. São estas instâncias de discussões, debates e confrontos que contribuirão para a construção e consolidação dos processos avaliativos. Enfim, o fenômeno só existirá e fará sentido se os sujeitos (gestores e demais membros da comunidade) conhecerem e tomarem consciência da importância dela para a vida da instituição e se tornarem medidas consentâneas às concepções que expressam.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia e ciências humanas**: psicologia, história e religião. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

AMARAL, Alberto. Avaliação e qualidade do ensino superior. As muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, Denise (Org.) **Avaliação participativa e qualidade**: os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009, p.11-32.

ANGULO RASCO, José Félix. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo (orgs). **Universidade desconstruída**. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis : Insular, 2000, p. 73-94.

ASTI-VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRE, GERES E PAIB. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 131-152, mar. 2008.

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (Org). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaço, dinâmicas e actores. Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006, p. 41-70.

BELLONI, Isaura. BELLONI José Angelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 9-57.

_____, I. Heitor de Magalhães, Luzia Costa de Sousa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 75).

_____, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, Maria de L. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Autores Associados, 1989, p. 55-70.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Ana (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Coleção educação Contemporânea, Autores Associados – Campinas-SP, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2010**: graduação. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/texto_divulgaçao_censo_2010_novo.pdf> Acesso em 20.11.2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. [Análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de educação superior.]. v. 3. Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 20.11.2011.

_____. _____. **SINAES: da concepção à regulamentação**. 5. ed. revisada. Brasília: MEC/INEP, 2009a. 328 p.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Documento Referência Para o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES). Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf. Acesso em 27.11.2010.

_____. _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Portaria 202 de 10 de setembro de 2009c. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, 2009. p. 19, seção 2.

_____. _____. **Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)**. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf> Acesso em 27.11.2010.

_____. _____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 30.12.2008. Seção 1, página 1.

_____. _____. Portaria nº 12 de 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, de 08 de setembro de 2008b. Seção 1, p. 13.

_____. _____. Portaria nº 4 de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins de processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes, instaurado pela Portaria Normativa nº 1 de 2007. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 06 de agosto de 2008c. Seção 1, p. 19.

_____. _____. Portaria nº 46 de 10 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2005. Seção 1. p. 26.

_____. _____. Portaria nº 2.051 de 09 de julho de 2004. Regulamenta procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de julho de 2004. Seção 1, p. 12.

_____. _____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.72, Seção 1. p. 3-4, 15 abr. 2004b.

_____. _____. Decreto-lei sem número de 22 de março de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. **Diário Oficial da União** em 23 de março de 1999. Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos-nao-numerados1/decretos-nao-numerados1>>. Acesso em 25.10.2010.

_____. _____. Decreto-lei n.º 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1997. Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/1997>>. Acesso em 25.10.2010.

_____. _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833.

_____. _____. Lei n.º 8.948 de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 09 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/1994>>. Acesso em 20.11.2010.

_____. _____. Lei n.º 7.863, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L7863.htm>. Acesso em 20.11.2010.

_____. _____. Lei n.º 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1978. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L6545.htm>>. Acesso em 20.11.2010.

_____. _____. Lei n.º 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1959. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/antecedentes-1960>>. Acesso em 03.12.2010.

_____. Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 27/02/1942. p. 2.957.

_____. Decreto-lei n.º 9.070 de 25 de outubro de 1911. Regulamenta a oferta de ensino profissionalizante, instituído pelo Decreto 7.566/1909. **Diário Oficial da União**, 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20.11.2010.

_____. Decreto-lei n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices. **Diário Oficial da União**, 1909. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/decreto-de-criacao-da-escola-de-aprendizesartifices/decreto1909.pdf/view>>. Acesso em 20.11.2010.

_____. Ministério da Educação. **Mapa da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em 30.04.2011.

CARVALHO, Olgamir F. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios da educação profissional no Brasil do final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores.** 1999. 458 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. Avaliação.** Campinas, SP, v. 6, n.4, p.7-15, dez, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A importância da avaliação no ensino superior.** Reunião anual do CRUB. (Mimeografado), 22 p., 1998.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE: CRES. Caracas, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13548&Itemid=953>. Acesso em: 27.11.2010.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS. Comissão Própria de Avaliação 2006. **Auto-avaliação institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás:** relatório de auto-avaliação. Goiânia, 2008.

CHESSICK, Richard. Phenomenology in Psyatry and Psychonalysis. **The American Journal of Psychoanalysis.** Local, vol. 57, nº 2, p. 117, mês. 1997.

CUNHA, Débora Alfaia. **Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA.** 2010, 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In: Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? **Cadernos de Pesquisas**, nº 101 (JUL, 1997). Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em 06.03.2010.

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

_____. **Questões para a teleducação.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

_____. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo: ALMED, 1985.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade, e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>> Acesso em 06.03.2010.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: _____; BALZON, Newton César (Org). **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-36.

_____. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, Ano 8, v.8, n. 2, p. 31-47, 2003a.

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

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

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

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. 24^a ANPEd, 2010. **Anais**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/24/T0598433752239.DOC. Acesso em 30/04/2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Avaliação. **Novo Aurélio: séc XXI**: 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERRETI, Celso João. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 417-437.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos...[et. al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contra mão**. 2^a edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Fronteiras Educacionais)

FRIGOTTO, Galdêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 6^a ed., São Paulo: Cortez, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani. M. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro. C.; GRACINDO, Regina. Vinhaes (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001, p. 201-226.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Márcio Suzuki. Prefácio de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

_____. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. Porto, Portugal: Edições Rés, 2000.

_____. **A idéia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Mourão. Lisboa, PT: Edições 70, 1990.

_____. **Investigações lógicas. Sexta Investigação**. Trad. Zeliko Loparic e Andréia. M. A. de C. Loparic. São Paulo: Abril, 1975. (Coleção Os Pensadores).

KELLS, H. R. Perspectivas básicas de regulação. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.). **Avaliação institucional: leituras complementares**. Brasília: UnB/FE, Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v.8, p.7-35. (UnB, cátedra UNESCO – educação a distância).

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

KUENZER, Acácia Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 121-140.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Avaliação institucional e as estratégias de organização dos espaços de discussão na universidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 189-207.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, Elsie F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíeses**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel, BICUDO, Maria Ap.Viggiane. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MENDONÇA, Celma Concesso. Real significado da reforma da educação profissional nos anos 1990. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia-GO: Editora da UCG, 2005, p. 83-134.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NEAVE, Guy. **Educación superior: historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporánea**. Barcelona: Gedisa, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: CARAPETO, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 91-112.

PAIUB. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Documento básico. Brasília: [s. n.], 1993. Mimeografado.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar. & DIAS SOBRINHO, José. (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 37-51.

SANTOS, Jailson Alves dos Santos. Trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 205-224.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SGUISSARDI, Valdemar. Avaliação defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIACHETTI, Lucídio et. al (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea), p. 49-89.

_____. **Universidade brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

_____. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: _____. (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 47-62.

SOUSA, José Vieira. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda Barreto (Org.). **A idéia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 139-178.

SMITH, R.L. **When Competition is Not Enough**: consumer protection. Australian Economic Papers 39.4, p. 408-425, 2000.

SPELLER, Paulo. Marco da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: João Ferreira de Oliveira, Afrânio Mendes Catani e João dos Reis Silva Júnior (Org.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. – São Paulo: Xamã, 2010, p. 13-28.

SPIEGELBERG, Herbert. **The Phenomenological Movement. A Historical Introduction**. The Hague: Martinus Nijhoff. 2^a ed. 1971.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1^a Ed, 18^a reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre La Educación Superior- 2009**: La nueva dinámica de La educación superior y La investigación para El cambio social y El desarrollo: comunicado (8 jul. 2009). Paris, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/educacion/WCHE2009/comunicado_es.pdf> Acesso em 21.11.2010.

_____. **Conferência Regional da Educação Superior**: plano de ação. Caracas, 2008a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/ve/docs/boletines/boletinno168/palnodeacao.pdf>> Acesso em 27.11.2010.

_____. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe – CRTES 2008**. Caracas, 2008b. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf>. Acesso em 27.11.2010.

_____. & CRUB. Tendências da educação superior para o Século XXI. **Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior** – Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. Brasília-DF, 1999. Não tem editora?

_____. Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior. **Revista Educação Brasileira**. 153-221, Brasília, v. 17, n. 34, p. 153-221, 1^o sem., 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro semi-estruturado de entrevista com Grupo I – Membros da CPA

BLOCO 1: Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES e a auto-avaliação

- 1.1 Qual a sua opinião sobre a autoavaliação das instituições proposta pelo SINAES?
- 1.2 Em sua opinião, qual a possibilidade dos resultados da autoavaliação serem usados como instrumento da gestão, na tomada de decisão?
- 1.3 A proposta de autoavaliação contempla, na sua opinião, os princípios democráticos e de autonomia?

BLOCO 2: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG

- 2.1 Como a comunidade recebeu a proposta de avaliação do IFG?
- 2.2 Como foi o processo de organização e desenvolvimento da auto-avaliação na Instituição?
- 2.3 Que estratégias de acompanhamento das indicações feitas foram desenvolvidas pela CPA?
- 2.4 Que fatores destaca, como sendo inibidores e/ou facilitadores, para implementação das indicações da auto-avaliação institucional no IFG?
- 2.5 Como avalia a participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo de acompanhamento das indicações feitas pela CPA, junto à gestão na instituição?
- 2.6 Que espaço ocupa a autoavaliação proposta pelo SINAES no Instituto ?
- 2.7 Qual a finalidade da Instituição se auto-avaliar?

APÊNDICE B – Roteiro semi-estruturado de entrevista com o Grupo II – Gestores

BLOCO I: Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES

- 1.1 Qual a sua opinião sobre a autoavaliação das instituições proposta pelo SINAES? Ela atende a quais finalidades?
- 1.2 Em sua opinião, qual a possibilidade dos resultados da autoavaliação serem usados como instrumento da gestão, na tomada de decisão?
- 1.3 A proposta contempla, na sua opinião, os princípios democráticos e de autonomia?

BLOCO 2: A CPA, a Autoavaliação e os Resultados

- 2.1 Em sua opinião, a composição da CPA é representativa?
- 2.2 Conhece os processos de construção dos instrumentos que foram utilizados para subsidiar avaliação institucional ?
- 2.3 Como avalia o trabalho da comissão própria de avaliação – CPA?
- 2.4 Como tomou conhecimento do relatório da CPA?
- 2.5 Que medidas foram adotadas, pela gestão, para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?
- 2.6 Em sua opinião, qual a importância, para a gestão, do uso dos resultados da avaliação, na tomada de decisão?
- 2.7 Qual a finalidade da Instituição se autoavaliar?

APÊNDICE C – Entrevista com o Gestor 01

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

Olha, Ângela, até pela minha trajetória política na Instituição, pela minha atuação aqui e pela própria característica da comunidade, que sempre foi uma comunidade muito crítica, em qualquer nível e em qualquer defesa de política institucional [...]. A comunidade, de uma forma geral, sempre foi muito atenta, sempre foi muito crítica. A questão de eleger uma gestão, ela acaba criando um ambiente natural, previsível de algumas insatisfações, alguns questionamentos. Por quê? Seria uma ilusão minha, uma pretensão fora da realidade dizer: “Não, o [fulano] vai assumir a reitoria e vai ser consenso, e tudo que ele fizer as pessoas vão entender, vão concordar ou vão respeitar.” Num processo democrático, é claro que as coisas não são assim, é claro que as ações da gestão em algum momento são incompreendidas. Por quê? Porque o nível de informação que a comunidade tem nem sempre é um nível de informação que a gestão tem. Ou, a decisão que a gestão toma, nem sempre é compreendida porque ela adota alguns parâmetros que são subjetivos, não são matemáticos. Há uma subjetividade.

Eu digo para as pessoas: para entender porque que eu tomei esta decisão tem passar pelo menos um mês aqui, enfrentando as dificuldades que eu enfrento para compreender o porquê desta decisão. Além de que algumas decisões terem que ser tomadas de forma muito reservada, porque envolve pessoas, envolve questões que exigem um sigilo, pelo menos uma reserva de informações, para não expor ninguém, entendeu? Então, onde eu quero chegar: essas avaliações acabam estabelecendo para a comunidade um certo conforto. Por quê? Porque ela, mesmo sendo uma autoavaliação, tendo a representatividade, ela aponta de forma isenta, pelo menos é essa a pretensão de para onde a instituição deve caminhar. E, aí, eu acho que não compete ao gestor discordar disso. Até discordar ele pode, o que ele não pode é desconsiderar isso. Ele pode discordar dizendo: “olha, a comissão avaliou isso, mas tem esses e esses aspectos que não foram considerados, tal e tal, até para permitir certa discordância, mas não pode ser desconsiderado. Então, eu acho que a CPA e esse próprio relatório de avaliação, ele precisa ser respeitado pela gestão e precisa ser um instrumento em que a comunidade se vê representado por ele, para que a gente tenha a tranquilidade de que a gestão está colocando a instituição no rumo certo. Quantas críticas eu já fiz a várias gestões desta instituição? E acho que se, em algum momento, foi cometido algum excesso, o espaço democrático para a crítica precisa estar instituído. E a gente precisa também enquanto comunidade, ter a tranquilidade de que há instrumentos de avaliação e eu penso que essa autoavaliação deve ser um instrumento que diz assim: “Olha, muita gente diz assim: será que os recursos orçamentários e financeiros da instituição são aplicados decentemente?” Antes de eu, reitor, dizer que sim, nós precisamos, enquanto comunidade, enquanto cidadão ter o conhecimento de que a Controladoria Geral da União (CGU) audita, que o Tribunal de Contas a União audita, que o Ministério Público o tempo inteiro faz diligência e não acho que isto tem que ser mal visto pelo gestor. Eu acho que tem que ser bem visto pela comunidade, como quem diz: “quem está lá na gestão não está atirando para onde o nariz aponta.” Ele está, o tempo inteiro, sendo acompanhado e controlado e é assim que deve ser e é assim que eu vejo a CPA. É mais um instrumento de acompanhamento se a gestão está assegurando o caráter público, o interesse social, não é? E todas as características e o papel que esta instituição tem como responsabilidade.

Então, é como eu vejo a questão da importância, até porque, eu dizendo que ela é importante ou não, eu posso dizer uma coisa e achar outra. Mas não, eu acredito que ela é um instrumento de auditoria também. Porque se chegar aqui e disser: “[fulano], a comissão apontou para cá e porque apontou para lá?” No mínimo, eu tenho que prestar uma satisfação, prestar conta a respeito disso. Um dos grandes ganhos que eu tive neste período todo em que eu sou gestor, Ângela, foi com relação à maturidade.

Não abri mão, em nenhum momento, dos princípios que eu defendo, do caráter público da instituição, do caráter social da instituição, mas vai aprendendo a lidar com as coisas, a respeitar as opiniões, a compreender as posturas, entendeu? Então, eu acho [pausa] que houve um amadurecimento e um ganho de experiência grande. E com isso eu posso dizer seguramente que os instrumentos de

avaliação, assim como as instâncias de avaliação [pausa] essas representações precisam ter um desprendimento uma desvinculação partidária. E não estou dizendo dos partidos políticos, dos partidos que a gente cria dentro da própria instituição, não é? E a gente cria. “Ah, eu sou mais vinculado à aquele grupo ou aquele outro grupo”. Por mais que alguém não queira estar em um grupo ele [está], mesmo que seja o grupo dos independentes. Então, na medida em que a CPA e, outras instâncias de participação, como conselho de ensino, pesquisa e extensão, como o colégio de dirigentes, ou a nossa instância máxima, deliberativa que é o Conselho Superior, for compostas por pessoas que tenham esse discernimento e tenham a consciência da representação do coletivo e não do seu grupo, de um grupo específico, a instituição ganha muito. E aí eu tenho dito isto para a comissão que foi recentemente instituída: eu não gostaria que o relatório fosse partidário, nem para enaltecer a gestão, nem para bater na gestão. Por quê? Porque não é esse o papel da CPA.

Quanto ao Enade eu não sou modesto não (ao desempenho das instituições) até porque eu dependo disso, do reconhecimento que é resultado de um trabalho coletivo. Dizem que a instituição pública não é cobrada, não é penalizada, mas acaba sendo. O estudante, a sociedade se orienta por estes resultados. É uma penalização muito grande o estudante dizer: eu não quero estudar no IFG porque a nota lá dos cursos é muito ruim, acho que não há punição maior do que essa.

Eu penso que, com os Institutos, nós estamos apontando para uma definição da identidade, nós estamos saindo dessa condição de não ter identidade. Eu queria que todo mundo, ao definir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, começasse com que começou no início da nossa conversa: precisamos entender que a universidade é assim, atua nesse e nesse segmento e os institutos atuam em vários níveis diferentes. Nosso papel é atuar na verticalização da formação e o da universidade é trabalhar sua horizontalidade, só graduação e pós-graduação, mas em todas áreas. Eu penso que isso é o que melhor define e caracteriza nossa identidade. O que é um IF? O que é a Universidade? Quando a gente era Centro Federal, a gente padecia desse problema. Apesar de que o CEFET ajudou na formatação e criação dos institutos. Eu até digo que é um processo de evolução. A gente saiu de escola técnica, passou pela competência, pelos quadros que a gente passou oferecer de curso superior. Nos foi dada essa autorização. E eu penso que os IF, nós dizemos qual é a nossa identidade, qual é o nosso papel. O MEC guardando as devidas proporções, padece do mesmo problema de mudança e de toda educação brasileira. Não se conhecia os IF, que é uma nova institucionalidade. O próprio ministro e o próprio secretário, Eliezer Pacheco, diziam: “olha os IF são inéditos no mundo”. E tem obviamente os Colleges, que tem uma grande semelhança, mas há características muito específicas do IF, que exige, inclusive, isto que está dizendo: a reformulação de uma série de instrumentos legais, de uma série de instrumentos no departamento de ensino, que ainda não conseguiram atualizar todos os seus documentos e não conseguiram ainda colocar os IF no seu lugar, no lugar para o qual foram projetados. Mas, acho que a gente chega lá e acho que é esse mesmo o caminho. Acho que os IF apontam para uma revolução dentro da educação brasileira. Tanto é que, no debate para a presidência da república, a educação profissional foi um dos pontos mais abordados aí e reconhecidos como estratégicos para o desenvolvimento do país.

Considerações finais: Eu espero, Ângela, ter contribuído. Quero, no final, muito sinceramente, destacar a importância de estar fazendo esta pesquisa, porque é uma das pessoas que sempre esteve muito ativa na educação profissional e sempre atuou de forma muito competente, trazendo resultados muito efetivos para nossa instituição e eu acho que essa sua pesquisa e o resultado dela já vai criar uma expectativa para nós, eu já vou querer tomar conhecimento, até porque eu sou um dos defensores de que as instituições públicas precisam ser avaliadas, elas precisam ter um controle para que a gente dê a resposta que a sociedade espera, muito mais que a comunidade acadêmica espera. Eu, como uma pessoa que entende que o Estado é um prestador de serviços, que a educação é responsabilidade do Estado, nós temos que criar instrumentos que, efetivamente, discipline, acompanhe e avalie o trabalho que cada instituição deve fazer. Nessa condição que eu me coloco, como gestor público, tenho uma responsabilidade de quem está dirigindo uma instituição que a sociedade precisa e que a sociedade precisa muito dela. Eu queria te de parabenizar pelo tema e dizer que me coloco à sua disposição não só nesta entrevista, mas em qualquer debate de educação profissional. Eu quero me prontificar a falar de educação profissional em outros ambientes. Eu fui o primeiro presidente dos IFs e tive a oportunidade de debater esse assunto no Congresso Nacional, no Senado, na Câmara dos Deputados,

em várias comissões, na Comissão de Educação, na Comissão de Trabalho até na Comissão de Constituição e Justiça, no período de avaliação e criação dos IF.

Quando a gente começa a dizer do papel destas instituições, do papel que ela desempenha e da importância estratégica que elas cumprem, não só pelo número que produzem mas pela capacidade de multiplicação que estas instituições têm, a cada profissional que forma, que é um multiplicador, quando vai para o mundo do trabalho, então, quando eu tratei desse assunto nestas comissões, me senti extremamente privilegiado e importante. Em que as pessoas ficam impressionadas e encantadas com o trabalho que a rede faz, que o sistema S faz pelos trabalhadores e do cidadão, o próprio Congresso, por várias vezes, me convidou para a gente debater esse assunto e acho muito pertinente quando você coloca isso: ‘nós precisamos levar este assunto para a universidade’. Porque eles precisam conhecer, porque vários dos profissionais que atuam nos IF se formaram na Universidade e precisam chegar não só com o conhecimento específico de sua formação, mas da importância social, do desenvolvimento que tem a educação profissional.

Acho sim que essa questão da autoavaliação pode ser encarada como uma auditoria do trabalho que as IES estão desenvolvendo. Eu penso que as IES precisam reconhecer, neste sistema, como uma forma de avaliação e alimentação e subsídio para a tomada de decisão. É assim que nós do IFG estamos vendo esta questão da autoavaliação, mas confesso que não temos dedicado todo tempo necessário à autoavaliação. É uma crítica que faço a minha própria gestão. É uma crítica que vem acompanhada de uma ponderação. Porque os IF, diferentemente das Universidades, neste momento, não estão atentas somente à ampliação da oferta de vagas e seus processos de avaliação e atualização de seus procedimentos.

Estamos com a realização de um Congresso para a discussão do nosso PDI. E nacionalmente, o IFG adotou uma estratégia muito positiva, em forma de congresso, tendo como expectativa que o PDI se transforme num grande pacto institucional e aí este PDI vai servir de referência para nossas avaliações. Vamos discutir profundamente, coletivamente, com a nossa comunidade acadêmica, pactuar com os nossos Câmpus, qual é o nosso planejamento e desenvolvimento institucional e isso pactuado com a comunidades e as nossas avaliações serão feitas em cima deste pacto.

O papel da CPA é fazer uma avaliação da instituição do que a instituição desenvolve e o que ela precisa modificar, e, independentemente, da sua pré-disposição.

Objetivamente, a minha opinião sobre a autoavaliação não é só positiva como necessária para que a gente tenha no país instituições com a oferta de cursos superiores de qualidade e que tenhamos profissionais [inaldível].

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

É possível, é necessário e temos que nos pautar por isso, e fazemos a “mea culpa” inclusive, falando da possível inadimplência dos relatórios. Existe uma dificuldade de constituir comissão. Não deixamos de ter uma CPA constituída. O nosso relatório de avaliação está desatualizado. O próprio presidente da CPA pode explicar o porquê desta desatualização do relatório. Em função disto, eu constituí outra Comissão, tendo a presidência da CPA sendo exercida pelo presidente anterior, e sem atribuir a ele a total responsabilidade deste atraso, mas ele tem que dividir esta responsabilidade como presidente da CPA. Por fim, ainda neste semestre, eu designei uma nova Comissão até que a gente estabelecesse o regulamento em que este processo fosse amplamente debatido e estabelecesse o processo de indicação dos seus pares. Hoje, temos uma comissão trabalhando intensamente para atualizar este relatório. Então, esta explicação e esta satisfação eu devo a quem vier tratar a respeito da avaliação. Estamos em débito mesmo com o relatório e eu tive problemas aqui, não com todos os membros da CPA, mas com alguns que não responderam às atribuições que foram delegadas a eles. Antes de responder do porquê se o que foi indicado em 2006 foi ou não foi utilizado, eu perguntaria a CPA, porque nós só temos o relatório de 2006? Eu participei da apresentação e das indicações do relatório de 2006 e grande parte do que foi indicado está sendo cumprido. Agora, neste período, nós

temos a lei de criação 11.892/2008, dos Institutos Federais, dando-lhes outras atribuições, inclusive mudando o rumo de algumas coisas, estabelecendo percentuais de criação de cursos.

O Estado de Goiás possui 52 instituições de ensino superior. Nós, na última avaliação do Enade, tivemos a nota 4. Só duas instituições tiveram a nota 4, o IFG e a UFG. Isto, com apenas dois anos de criação do IFG. Apesar de estarmos atuando apenas há dez anos no ensino superior. Causa até um certo constrangimento eu dizer que a última avaliação foi realizada em 2006. Eu só não me abato porque a gente está num volume de tarefas muito grande e os encaminhamentos estabelecidos pela CPA tem que ser encaminhados aos setores pertinentes. E precisa ser definido qual a nossa estrutura organizacional, qual a competência, nesta estrutura multicampi de cada instância [inaudível]. E você sair de duas unidades para doze, isso, por si só, aponta para o volume de trabalho que a gente está. A minha expectativa com o relatório é que a gente esteja a fazer isso, e estamos, paralelamente. Estamos com o Congresso.

A CPA constituída está com a missão de atualizar esses relatórios e eu estou nesta expectativa que todos os relatórios dos anos anteriores fiquem prontos e a CPA nos aponde quais os caminhos devem ser seguidos, quais as medidas devem ser adotadas pela instituição e isto deverá ser feito em compatibilidade com o Congresso que discute o PDI.

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

A necessidade de correção ou de alteração de percurso foram cumpridas, estão sendo cumpridas, parte está no aguardo dessa nova institucionalidade (IFG), a partir desses documentos, instrumentos que estão sendo criados para a consolidação do Instituto Federal.

APÊNDICE D – Entrevista com o Gestor 02

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

[...] a avaliação está prevista dentro das diretorias dentro dos departamentos, desde o final de 2007/2008. Se tem muita dificuldade em avançar neste aspecto (da avaliação), primeiro, porque essa transição de CEFET para instituto. Então, de 2008 para cá, a gente não em feito outra coisa que não seja cuidar do processo de expansão, dos projetos de curso, discutir os projetos de curso, pensar o PDI. Em 2008, nós fizemos a apresentação da minuta também do PPI, a gente tem ficado muito mais no campo da elaboração e da construção do processo para dar vida a esses campi que estão aí nascendo e temos tido pouco tempo para parar e lançar o olhar de novo sobre isso. Nós conseguimos fazer isso no final de 2010 e apresentamos, em fevereiro de 2011, para a comunidade um balanço, mas aí foi uma avaliação e um diagnóstico, mas à partir dos números. E aí nós pegamos desde a quantidade de cursos ofertados até as modalidades de ensino, os níveis de ensino ao número de alunos matriculados, a movimentação de evasão, um balanço do que nós tínhamos conseguido avançar em termos de documentos acadêmicos.

A partir daí, alguns departamentos começaram a fazer, até porque agora eles estão com uma equipe mais ampliada, eles tem lá dentro um pedagogo ou psicólogo compondo a equipe, que começaram também a trabalhar. Depois disso, já houve um trabalho inicial na Mecânica. Eles acabaram de entregar, eles fizeram um balanço completo de evasão no curso de Engenharia Mecânica que é recente, que é um curso que começou a funcionar em 2010. Então, nós estamos fazendo aí pequenos trabalhos de diagnóstico. Uruçu também fez um diagnóstico de movimentação de alunos e turmas neste período de 2008 a 2011. Nós pedimos esse levantamento para Inhumas. São iniciativas que fomos tomando dentro da diretoria de ensino, a partir daquela função regimental que a gente colocou na criação dos departamentos e que está tendo reflexos também nas iniciativas tomadas dentro dos departamentos. E foi um trabalho que nós apresentamos no início de 2011 e que já teve desdobramentos e efeitos positivos no que está sendo feito também dentro dos departamentos. Está todo mundo olhando para si e começando a pensar. Até por força dos instrumentos legais, a gente tem que cobrar de forma mais sistemática isso. Estamos construindo agora, constituindo os núcleos estratégicos de docentes dentro de cada curso, vamos nomear estes núcleos por portaria. Existe um núcleo estratégico de docentes dentro de cada curso, e isso vai estar arrolado dentro da documentação de cada curso. Esse núcleo já vai ser uma possibilidade a mais para fazer a autoavaliação do curso, para fazer um acompanhamento.

Temos algumas iniciativas, acho que a gente está num bom momento. E agora o congresso institucional, em setembro, pra gente dá uma boa rearticulada no trabalho da CPA e abrir outras possibilidades de tornar o trabalho mais efetivo, mais orgânico e superar um pouco os aspectos formais. Essa preocupação, de que a avaliação tem que fazer parte do trabalho, dos setores e que o ideal é que a CPA possa contribuir com essa avaliação que os setores vão, necessariamente, fazer retroalimentado pela própria CPA. Qualificar os membros da CPA é importante, dando a eles melhores condições para contribuir na construção desse processo de avaliação.

Acho que nós estamos vivendo um momento bom, vai depender muito do acompanhamento e de uma articulação bem feita, para que isto se reflita na reestruturação dessa comissão permanentes aqui dentro da instituição. Porque a comissão que nós temos, hoje, está trabalhando em caráter provisório, para dar conta de relatórios que ficaram pendentes e começar a montar um trabalho, e aí dentro deste trabalho ela vai ser reconstituída.

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

Quando se avalia, avalia-se em função de certas concepções teóricas, cronológicas e filosóficas acerca do que é educação, do que é o sujeito que você está formando, enquanto pessoa, enquanto ser humano, enquanto cidadão, enquanto profissional que está formando. E aí essa dimensão, ela escapa, muitas vezes, desses processos avaliativos. Que eles são necessários, eu acredito que são, porque tem que ter uma visão geral, em cima de parâmetros gerais. Agora, o peso disso e o reflexo disso dentro da montagem de uma estrutura de oferta de ensino e de educação são muito grande.

Eu não conheço nenhuma instituição, estando hoje no Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais, em que as CPA se constituam como células vivas dentro da instituição, no sentido de estar, por exemplo, no cotidiano do processo e fazendo um trabalho para além da pura coleta instrumental de dados. As CPA, de um modo geral [pausa], primeiro: elas atuam com parâmetros pré estabelecidos e descoladas daquilo que está acontecendo, por dentro do processo de educação dentro das instituições. Muitas vezes elas atuam assim.

O trabalho da CPA é inegavelmente um trabalho que colabora, contribui, ajuda no processo de gestão da instituição. Porque é um esforço feito pela própria instituição, por meio da CPA, no sentido de identificar elementos que estão subjacentes às práticas de gestão, às práticas docentes, discentes, que muitas vezes [pausa] a estrutura de gestão não para aí. Quanto mais a gente conseguir aproximar este trabalho, que feito pela CPA, com o planejamento que a gente constrói para a gestão, acho que mais se acerta, porque são elementos de diagnóstico, até mesmo de identificação de questões que estão pendentes, que o gestor não percebeu ou não dimensionou e que a CPA pode dimensionar. Agora, ela tem que se tornar um elemento mais vivo, mais orgânico dentro da instituição, ela não pode trabalhar para responder demandas formais. Acho que esse é o resumo.

Muitas vezes, a CPA trabalha para cumprir demandas formais, porque tem os prazos, porque tem os ritos, porque tem os parâmetros. E acho que tem se chegar a um ponto. Que, para além dos parâmetros gerais que norteiam os trabalhos da CPA, a gente possa também pensar internamente quais são os parâmetros que gostaríamos de avaliar. Saindo, inclusive, de uma avaliação mais quantitativa para uma avaliação mais qualitativa, que perceba, inclusive, qual é a cultura escolar que nós temos aqui dentro, de que maneira nossos alunos aprendem, efetivamente. Que importância tem alguns equipamentos, por exemplo, a biblioteca, o laboratório de informática, o ginásio de esportes? A oficina de artes? O estúdio de dança? Enfim, em que medida estes equipamentos presentes na instituição estão disponibilizados para o aluno. Eles são disponibilizados aos alunos e são intermediados pelo trabalho institucional? E que reflexo isso tem também na formação como um todo.

A autoavaliação já parte de um princípio que eu tenho alguns resultados esperados, constrói uma política educacional para se ajustar ao roteiro de autoavaliação. E quanto mais aprimora os roteiros, os instrumentos, os indicadores, você afunila os procedimentos e menos autonomia de avaliação se tem. A ausência de autonomia no processo de avaliação, reflete ausência de autonomia no projeto político pedagógico. É desejável que a instituição não fuja do roteiro estabelecido, porque senão ela não responde bem aos parâmetros, não se adequa aos indicadores.

O Enade tem um rito que “absorve” a gestão, de junho/julho quando começa sair as portarias de como vai se dar o Enade, qual que vai ser o ciclo de avaliação, quais vão ser os cursos avaliados, que já está previsto na Portaria 40, especialmente nesta última versão da portaria que é de 2010. A instituição cria um “arsenal”, em termos de estrutura de pessoal, de ações da gestão, para ir dando conta de acompanhar todos estes instrumentos. Aí, agosto é o mês das inscrições. Temos, no período de junho a agosto, as inscrições, da verificação das inscrições. Então, já envolveu a instituição do início do ano até agosto/setembro, a instituição está absorvida naquilo. Montamos nossa colação de grau em função destas datas. Em novembro, a prova é uma verdadeira operação.

O Enem teve, no início, o objetivo de fazer um diagnóstico; hoje, ele serve para certificação do ensino médio e, aí, a pressão em torno do ensino médio muda o sentido do Enem por completo. Porque como diagnóstico do ensino médio, podia fazer o Enem a cada dois anos ou a cada três anos, porque se faz um grande balanço, pega cada ciclo. Para efeito de diagnóstico, teria um panorama nacional do ensino, ainda que com parâmetros pré definidos.

Agora, faz Enem todos os anos, utiliza como forma de seleção, como forma de ingresso e utiliza o Enem como forma de certificação do ensino médio. Isso muda completamente a lógica e concepção do Enem, e tem um peso enorme sobre a estruturação da educação de nível médio. O ensino médio, historicamente, no Brasil, ficou no limbo, nem é voltado, do ponto de vista da formação do aluno, para

completar o ciclo básico de formação. E, aí, um peso que poderia ser dado em termos de conteúdo. Historicamente, ele ficou entre isso e a profissionalização.

Retomamos a perspectiva do técnico integrado com o decreto 5154. Com o Enem, o aluno no terceiro do técnico integrado faz o Enem, alcança ou até mesmo ultrapassa a pontuação mínima exigida e ele só fica no quarto ano, se for uma opção pessoal. Então, ele usa o Enem para concluir e ingressar num curso superior.

Voltando ao uso dos resultados, acho que é um ganho para a instituição qualquer dado dentro do sistema, e sistematizar, através de questionário, tudo isso são elementos que colaboram, que contribuem.

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

Desse segundo relatório, nós observamos muita coisa. Nós tomamos muitas questões, como ponto de partida, inclusive o levantamento das demandas que a gente deveria dar respostas, em relação à regulamentação acadêmica, em relação à aprovação dos projetos de cursos.

Agora não é um processo de avaliação de forma global, uma perspectiva de realmente trabalho institucional. Elas (a avaliação) não são orgânicas, articuladas institucionalmente, e precisa ser muito mais, e para isso precisa avançar em relação ao próprio projeto pedagógico institucional e inserir a avaliação como parte desse PPI, para a gente buscar a unicidade.

Dentro da diversidade que constitui a instituição, os campi ir encontrando quais são os elementos que unificam, que dão corpo e que dão alma para dentro da instituição e que talvez a avaliação consiga apreender. Por que caminhos a gente vai dar certo? Em que situações estamos errando? Como a instituição vai fazer para superar esses entraves da autoavaliação? Como se constrói o PPI? A LDB diz que é responsabilidade de todos, professores, gestores, alunos... Eu vim da rede estadual, eu fiz o curso de magistério, tive algumas experiências com a educação fundamental, depois com o ensino médio na rede pública e depois na rede privada. Existia uma lógica na rede pública, isso, no momento bom da rede pública, que hoje está muito precarizada. Durante anos, isso foi um rito formal.

A LDB fala que na educação superior, é responsabilidade dos docentes e da gestão a construção dos seus modelos pedagógicos, dos projetos de curso e é dever da instituição publicizar ao máximo esses documentos. Mas a construção do PP e PPI, que é um dos itens do PDI das instituições, ele é construído em cima de trabalhos de comissões, subcomissões. Mas, dentro dos institutos federais, a construção dos PDI, nessa virada de Centro em Instituto, isto foi bem marcante. A constituição de subcomissões em cada Câmpus, e depois o fechamento de um documento pela comissão formalmente constituída. Ainda está no nível de uma representação muito mais formal mesmo do que coletiva, porque, qual o nível de participação? Qual o nível de contribuição? Qual o nível de balizamento que temos para construir esse documento? Tanto é que nós estamos aí, prevista para setembro deste ano, fazer esse congresso para aprovar o PDI. Porque tem uma metodologia que permite, realmente, a representação e a participação. Deixar de ser meramente formal para se tornar mais efetiva. Acho que este vai ser um bom momento, que vamos discutir a CPA, a participação dela está no documento. Que a avaliação seja discutida e que a CPA, a partir do congresso, possa ser recomposta e reestruturada em função do que for deliberado neste documento final. Isto pode dar a ela mais organicidade, mais vida, filtragem interna. Isto se ela acompanhar o processo, participar e se vir do processo, advir do processo. Este é o empenho que temos que fazer.

A própria comissão não se apropria desse organismo vivo, que ela é.

Desde de 2007/2008, com a estruturação dos departamentos, nós propusemos uma avaliação. Que a avaliação tem que estar presente na rotina de todos os setores, não somente no trabalho que a CPA tem que desenvolver. Então, no âmbito da Diretoria de Ensino é que as nossas coordenações de apoio, juntamente com as coordenações de apoio dos departamentos dos campus, trabalhem a questão da avaliação. A proposição de indicadores, de instrumentos, que pudessem ser tanto quantitativo quanto qualitativo, pra se identificar aonde está dando certo, aonde estamos com problemas e, principalmente, para além dos dados formais, quais as expectativas, quais os interesses dos segmentos, especialmente dos alunos, por exemplo. E nós estamos atendendo ou não está atendendo. Indicamos

isso como atribuição do coordenador acadêmico e das coordenações que davam suporte à diretoria de ensino. Penso que este trabalho que está proposto no regimento interno da instituição tem existir dentro de cada pró-reitoria como atribuição dos setores. O ideal, inclusive, é que eles possam fazer um diálogo com a CPA, até para não haver retrabalho e divergência entre o que um e outro estão apontando num mesmo instrumento, porque se não fica replicando trabalho, e, às vezes, replicar trabalho em cima de parâmetros que podem estar sendo construídos de um modo na CPA e de outro dentro dos departamentos e das diretorias acaba não balizando o que poderia estar avaliando dentro da instituição. Este trabalho tem que ser associado. A médio prazo é possível criar a cultura.

APÊNDICE E – Entrevista com o Gestor 03

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

Bom, Ângela, essas avaliações que são feitas, qualquer instrumento de avaliação que é utilizado por uma instituição a gente enxerga de uma forma extremamente proveitosa, porque às vezes percebemos nosso trabalho, nossa rotina, o acumulo de atividades e até a metodologia utilizada no serviço público federal, que é muita burocracia, muitos procedimentos, muitas padronizações, então, às vezes dentro dessa realidade dessa rotina, peca em algumas atitudes no sentido de buscar a melhoria, a melhoria das suas ações, dos procedimentos. Então, essas avaliações acabam nos chamando a atenção, às vezes alguns pontos fracos que precisam ser melhorados, as vezes algumas áreas que nós ainda não nos atentamos para a possibilidade de melhoria, a autoavaliação é sempre um instrumento muito interessante que pode ser usada em qualquer administração.

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

Então, nós tivemos aí este trabalho que foi feito em 2005 e também em 2006. Penso que foi um trabalho de aprendizagem, tanto da equipe que elaborou a avaliação da nossa instituição, como também uma aprendizagem para os gestores. Passávamos por grandes mudanças. 2005/2006 começa um processo de transformação de CEFET para Instituto Federal, de oferta de cursos tecnológicos, então a instituição passava por grandes mudanças. A avaliação realizada dentro de um cenário e de mudanças tão estruturantes e num período tão curto, penso que a avaliação pode ter sido de certa forma prejudicada, para que os gestores a utilizassem na tomada de decisão. Penso que hoje, nesse novo cenário nessa nova realidade, essas avaliações podem ser mais aproveitadas. Até porque não tem como, dentro de um processo de melhoria, você precisa parar e ver se está no caminho certo, o que precisa ser melhorado.

Os gestores têm muito a aprender na nossa instituição. Acho que na grande maioria das nossas instituições, a gente vem de uma realidade muito diferente, hoje com tanta informação, com tantos processos de tecnologia, com tantas possibilidades, acho que os nossos gestores precisam ampliar mais, ter uma visão diferenciada da importância do olhar do outro sobre o seu trabalho, dessa possibilidade de melhoria.

Nós temos aqui todos os anos apresentação de relatório dos órgãos de controle, da controladoria geral da união, que apresenta, que aponta para nós algumas falhas, pontos, possibilidades de melhoria. Eles mudaram a forma de fiscalização, controle, no sentido de orientar, auxiliar os gestores, ao invés de estar penalizando e fiscalizando. Então tem sido muito bom para nós, temos aprendido muito com os órgãos de controle, essa coisa do olhar de fora de quem está lá conduzindo, gerindo uma instituição, tomando decisões. Eu imagino que qualquer auxílio nesse sentido, é benéfico para a instituição.

Aquelas equipes que foram nomeadas para compor as comissões, a necessidade da coleta de informações, de repente a equipe, a forma como isso foi conduzido, em alguns momentos a comissão poderia ter sido mais incisiva, ter se colocado de forma mais incisiva junto aos gestores. A comissão tinha uma portaria que os nomeava, autonomia, então eu estou aqui, sou nomeada pelo reitor, estou fazendo um trabalho. Uma entrevista, uma coleta de dados, até nisso que é um trabalho mais simples na coleta de informações, eu percebi uma certa dificuldade da comissão e isso tudo é um processo de construção, penso que as avaliações posteriores, devam ter mais facilidade, tanto para a comissão que já passou por essa vivência, quanto para os gestores.

Acho lamentável, eu trabalho aqui na pró-reitoria de administração, já tem uns dez anos mais ou menos e todos os anos, na verdade a responsabilidade do relatório de gestão de toda instituição tem sido minha. Então quem elabora esse relatório, apresenta para o conselho superior, ele é aprovado. Apresentamos para os órgãos de controle, para controladoria geral da união, que por sua vez apresenta para o tribunal de contas da união. Ele é divulgado no site da nossa instituição. Mas fica uma lacuna,

sinto isso, porque eu trabalho no documento e eu queria que a comunidade, todos os segmentos da nossa instituição lessem o relatório e apresentasse as possibilidades de melhoria, acho que a nossa instituição teria muito a ganhar. Exceto com os órgãos de controle a gente não tem tido isso, quer dizer, eu penso que a constituição e a composição dessa comissão de avaliação deixou essa lacuna.

O gestor em grande parte do seu trabalho fica sozinho na tomada de decisão, porque? Porque o processo de mudança é muito rápido e a necessidade de tomada de decisão também, e quando conclui um exercício dentro de uma realidade assim tão diversa e tão rápida de mudanças, como gestor, desejo que alguém venha aqui e diga: “olha, com outro olhar, esse exercício passado vocês investiram muito em determinado tipo de aquisição e a instituição pela avaliação que nós fizemos, pelos segmentos aqui representados dentro de uma comissão, seria importante a gente investir mais nesse. Isso vai te dando algumas linhas e algumas diretrizes, uma contribuição dentro desse processo de mudança.

Acho que é extremamente importante, além de estar representando ali, no futuro, na tomada de decisão da instituição. E caso não tenha esse olhar, essa forma de ouvir a sociedade, continuar seu trabalho e apenas com avaliação externa, como é o caso que eu citei, que são os órgãos de controle, quer dizer é a avaliação externa, num documento que a gente apresentou para eles. É bem diferente da autoavaliação que é colocada pelos nossos colegas, por uma comissão constituída dentro da instituição.

Isso é importante para instituição, ainda mais hoje pelo tamanho que ela está. Ela cresceu muito, e é muito difícil para qualquer gestor, principalmente na alta gestão conseguir visualizar toda a realidade da instituição, todos os segmentos e se tem um instrumento como esse, um documento que apresenta uma série de olhares, acho que temos muito a ganhar. É extremamente importante, relevante para o crescimento da nossa instituição.

O gestor é “engolido” pelo processo, porque é tão rápido, mais rápido do que a nossa capacidade de estrutura, de pessoal, conhecimento e de dar respostas àquela mudança do sistema. Para nós aqui na administração ela chegou muito mais rápida do que para qualquer outra área. De repente nós estávamos aqui criando novos CNPJ, é como se a gente criasse, a cada campus que nasce, como se fosse uma filial da nossa empresa. Então, nós criamos toda uma estrutura e para a gente fazer isso foi muito difícil, porque tinha um sistema funcionando de uma forma, e de repente fala; não, agora mudou tudo. O mudar tudo, os colegas não tinham conhecimento suficiente, não tinha pessoal suficiente, não tínhamos estrutura e ainda hoje estamos aprendendo muito. Foi uma situação muito difícil e foi justamente no momento que essas avaliações começaram a acontecer, 2005/2006/2007, foi nesse período.

As vezes até situações mais imediatas mesmo, planejamento de curto, médio e longo prazo, mas aí lamentavelmente, por conta mesmo dessas mudanças, é que ficou um pouco prejudicado esse processo de avaliação.

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

Assim, de cabeça, eu não me lembro. Eu vou pesquisar e enviar depois. Esse retorno oficial do relatório, não teve. Eu trabalhei na elaboração do primeiro PDI – 2005-2009, mas nessa elaboração do PDI, esse instrumento não estava ainda acessível. Porque foi o primeiro ano de avaliação, 2005, e agora nesse período que está fechando, concluindo, o segundo PDI que é 2010/2014, está no meio de novo de um processo de avaliação que sofreu uma ruptura, mais uma vez está se elaborando um PDI. Esse instrumento de autoavaliação não compõe a construção desse documento e penso que temos que “dar mão à palmatória” e também fazer uma avaliação ampla de todo cenário, de toda realidade, não só da nossa, como também da realidade nacional. Porque essas mudanças que aconteceram, de certa forma contribuíram em muito para que isso tudo tenha acontecido, mas penso que é uma aprendizagem das partes, exatamente nesse momento de mudança. Quando teve a avaliação de 2005 e um resultado também em 2006, que foi apresentado à comunidade em 2008 de autoavaliação, com um PDI em trânsito, por isso é que eu digo que não sei quais as ações foram de imediato incorporadas ao PDI de curto prazo, médio prazo.

E em relação a este último trabalho do PDI, penso que este instrumento ficou também prejudicado, por conta de não ter concluído, ter uma comissão devidamente constituída que venha ao longo desses anos num crescimento de conhecimento da instituição. Porque às vezes o colega trabalha

dentro da instituição e representa um segmento, mas não conhece a instituição como um todo. Se a pessoa tivesse participado, feito a leitura de uns 2 ou 3 relatórios de gestão, conhecido como é que é essa gestão, ele teria muito mais a contribuir, hoje, talvez a contribuição dessa comissão de avaliação, na apresentação de sugestões de melhoria, de mudanças de rumo para compor um planejamento, teria sido mais benéfico, mais aproveitado.

É também um processo de aprendizagem para o gestor, porque nós temos nosso conhecimento, nosso “*metiê*”, nossa rotina, quer dizer, essa tramitação, no meu caso da administração, que é uma tramitação muito burocrática, muito legalista, muito rotineira, mas nós podemos pecar justamente por essa rotina.

Quando vem alguém e diz: olha, vocês estão encaminhando essas aquisições descentralizadas para todos os campi, não seria melhor trabalharem as aquisições compartilhadas? Então é esse olhar de fora que contribui muito. E nesse período todo a gente teve muita contribuição do olhar externo mesmo pelos órgãos de controle, tivemos nossa auditoria interna, que Também está num processo de aprendizagem e não se constituiu numa instância de contribuição, que poderia estar aí junto com a administração, contribuindo com outro olhar. Porque a gente está executando e eles lá analisando, nos chamando para alguns pontos de melhoria, na forma como a gente conduz, o nosso trabalho aqui, em grande parte, já nos coloca uns caminhos.

Quando você elabora a proposta orçamentária, a gente já está dizendo: olha, em 2010 a nossa instituição vai caminhar dessa forma, investir aqui, ali, essa ação que a gente colocou aqui de educação à distância, então olha vamos ofertar Educação a distância. Essa outra ação de governo que a gente colocou aqui de formação continuada, opa, vamos ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada. Aqui os nossos trabalhos já vão colocando mais ou menos os caminhos.

Trazendo para a administração, nós publicamos o relatório, então o colega que tem um conhecimento mínimo para ele avaliar aquela gestão, então é um processo mesmo de aprendizagem, essas pessoas que compõem essas comissões tem que permanentemente estar avaliando a instituição. E está é uma decisão administrativa, da gestão, é uma decisão dos gestores, reconhecer a importância dessa comissão e importância desse trabalho de avaliação e o quanto ele contribui, com a instituição, contribui com o planejamento, com a sociedade, a comunidade interna da nossa Instituição. Até nessa nova estrutura da instituição, em que nós passamos um bom tempo montando essa estrutura, as novas atribuições os novos departamentos, coordenações, sugeri como primeiro passo: vamos lá gente, vamos montar uma auditoria, nós precisamos de uma instância que ouve a comunidade, eu sei que é muito pouco, porque a ouvidoria vai ouvir eAcho que essa comissão de avaliação é uma coisa mais completa, ela ouve a comunidade, analisa seus documentos formais e produz um documento e apresenta tanto para comunidade interna quanto externa.

Então, Ângela, eu acho que tem uma “*mea culpa*” da nossa alta gestão, do MEC que não cobrou, não estabeleceu como critério como parâmetro, lá na composição global lá da avaliação, então, quer dizer: infelizmente essa é a realidade do nosso país, a legislação é elaborada, mas se ela não for devidamente controlada, cobrada ela vai para a gaveta e as rotinas, os procedimentos continuam como antes. Esse é o ponto, com esse instrumento o MEC poderia ter cobrado de diversas formas das instituições. E a princípio até a onde eu sei isso não foi feito. E tanto é que a nossa instituição não fez os relatórios e quem é que cobrou? Qual é a instância do MEC que solicitou a autoavaliação da nossa instituição? Como é que está o entendimento da comunidade sobre a autoavaliação? E o trabalho dos gestores, como está a condução? Nenhuma instância do MEC cobrou isso. O outro ponto que a gente tem que considerar que os nossos gestores, a formação deles vem de uma realidade muito diferente e quando eles pensam em ser avaliados. E eu não posso me tirar, porque eu estou dentro do sistema. Isso incomoda, porque essa avaliação quando ela é feita por pessoas imparciais e pessoas que estão fora, e é justamente essa a grande vantagem da autoavaliação, ela tanto pode ser negativa quanto positiva. Isso, de certa forma, incomoda os gestores, eles acham que estão indo bem, na opinião deles, o melhor caminho para a nossa instituição é esse: esse que eu tomei a melhor decisão por que de outra forma não seria a melhor solução para a instituição, mas é ledô engano. Essa é a visão dos gestores que tem essa preocupação, a realidade do nosso país, do nosso ministério, nossas instituições mudaram muito e essa questão da avaliação vem muito a contribuir.

Uma coisa que eu vejo, que é muito importante, é que essas pessoas que participam dessas comissões tem que ter o conhecimento suficiente para avaliar uma instituição com tanta complexidade. Acho que a preocupação dos gestores e essa questão do MEC não estar cobrando essas avaliações vem

também de encontro àquilo que você comentou, ah, não essa comissão tem credibilidade? Como é esse trabalho? Então, talvez isso fomente mais a insegurança dos gestores. Porque se eu estou sendo avaliado por um colega que tem um conhecimento da área, qual é a preocupação? Muito pelo contrário, ele só tem a contribuir e se eu errei de alguma forma tem que dar a mão a palmatória, por quê? Porque nós como gestores públicos, somos instrumentos, aqui nada é nosso, então ouvir a sociedade sobre o nosso trabalho nada mais justo.

Os gestores precisam pensar mais nisso, mas é difícil mesmo essa coisa de ser avaliado, as pessoas tem um certo receio mesmo. Essa questão da avaliação a gente sempre volta aos bancos acadêmicos, esse trauma... Outro dia eu conversava uma coisa muito simples na rotina, mas que eu acho importante mencionar, eu não sei se você já passou por essa experiência, trabalhar com uma chefia imediata, que tudo aquilo que você produz e leva para essa chefia ela faz uma leitura do documento e diz: olha, Telma, eu acho que aqui cometeu um equívoco, aqui tem uma correção a ser feita, eu acho que isso aqui pode excluir. Quando você sai dali e vai redigir aquele novo documento e retorna para sua chefia imediata, é uma construção, é um documento seu, dele e que tem um resultado melhor. Agora se tem uma chefia que tudo que produz e coloca na mesa dele para assinar e ele assina sem nem ler e solta o documento para a comunidade, todas as vezes que leva algo para ele, leva inseguro, porque sabe que ele nem vai ler, já vai sair direto para a comunidade. Então é muito melhor trabalhar com alguém, ou dentro de um processo que é uma construção. Se isso não acontece os gestores ficam inseguros. Penso que a nossa instituição poderia estar sendo melhor avaliada, poderia estar mais atuante.

Nós estamos falando de avaliação institucional em maior ou menor proporção, que há uma construção, acho que se a gente pretende construir uma instituição que passa não só por um crescimento, mas em desenvolvimento também, é importante todos os segmentos participarem e contribuir. A avaliação, esse processo, a grande vantagem são as contribuições, os resultados. Porque às vezes o receio dos gestores: é nossa se for avaliar a minha gestão, vão apontar os meus pontos negativos, ou dentro de um processo eleitoral isso pode ser reforçado, pode ser utilizado, ledo engano, porque às vezes os pontos positivos eles podem sobressair também.

A comissão tem dois momentos, a coleta de dados, que ela aproxima mais dos gestores e depois o momento da solidão mesmo, ela vai se fechar e vai fechar seu relatório. Os órgãos de controle estão mandando, todos os anos, técnicos especialistas, em obras, em engenharia civil e arquitetura que compõem essa equipe. A mesma coisa deve ser a equipe de autoavaliação. Esse pode ter sido um ponto negativo a composição da comissão. Quem foram os membros designados para comporem essas comissões? É na designação que começa a questão da credibilidade das comissões, quem está com aquele conhecimento. Quem pode ir na coordenação acadêmica, pegar as políticas definidas para essa área e fazer uma avaliação, com esses documentos que fundamentam com a realidade que está sendo executada? quem são essas pessoas que estão fazendo este trabalho?

Ângela, em grande parte a gente faz uma gestão, por exemplo no recursos humanos, obedecendo uma legislação vigente, às vezes não tem muitas possibilidades, abertura para estar fazendo determinadas políticas. E aí essas pessoas que fazem parte da comissão tem que entender da legislação. É um processo longo de aprendizagem, de avaliação, de autoavaliação, para que essas pessoas possam dar contribuições no PDI. Por isso a comissão tem que ser permanente. Tem que ter um cronograma de trabalho, dessa equipe, e esse cronograma e ser acompanhado, se não é o gestor maior da instituição que tem que delegar para alguém essa tarefa de acompanhar os trabalhos e cobrar.

Da mesma forma se a coisa está emperrada por falta de informações a gestão, então esta pessoa que está acompanhando os trabalhos tem cobrar dos gestores. Se não vai fazer uma coisa pró-forma e isso não contribui em nada com a instituição.

Ainda hoje, apesar de toda evolução, as pessoas acham que parar para planejar é perda de tempo, e a avaliação tem que ser feita em cima do planejamento. E o planejamento num momento de mudança e mudanças tão profundas e rápidas é mais importante ainda. Como é o caso da avaliação. Penso que não temos outro caminho que não seja esse. Nós participamos do fórum de planejamento por muito tempo, e essa é o anseio de todas as instituições. Não só o planejamento financeiro, mas estratégico, não dá mais para ficar com o barco à deriva Essa política quando vem lá de cima e tem um planejamento, ok., mas quando não tem nada aívem uma coisa de fora e muda tudo, aí pronto!....

Acho que os novos gestores que virão, terão uma grande oportunidade, porque em termos de estrutura não vai ter muita mudança. Como por exemplo essa visão de planejamento, a necessidade de

avaliação das suas ações. (PDCA). A gestão atual já pode deixar uma herança que direciona para umas determinadas ações, nesse sentido. O PDI é um instrumento, a estruturação de uma comissão, não sei se permanentes, mas pelo ao menos que a pessoa no ano seguinte não tenha que refazer todo histórico da avaliação, a instituição só tem a ganhar. E a gente tem fazer, nós esses atores, não tenha mudanças muito repentinas, na mudança de gestores, que deem a continuidade na história para que a instituição possa de fato crescer e desenvolver.

APÊNDICE F – Entrevista com o Gestor 04

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

Olha, primeiro é aproveitar o próprio indicativo da comunidade, isto é ser democrático. Não acho que ser democrático é qualquer atitude, qualquer decisão que eu vá tomar, tenha que fazer uma assembleia para consultar a comunidade, não acho que é por aí. Mas, buscar os anseios da comunidade e tentar desenvolver ações que atendam a esses anseios é muito importante e isso é realmente ser democrático. É um pacto que os gestores e a comunidade fazem entre si. Quer dizer, os gestores não podem simplesmente tapar os olhos e os ouvidos para os anseios da comunidade. Que, afinal de contas, somos todos nós servidores. Hoje, eu estou na função de gestor, amanhã eu volto para a sala de aula e eu vou querer que aqueles anseios que eu tenho sejam atendidos.

A questão do redirecionamento, porque, se cada gestor for levar as ações daquele setor dele, segundo a cabeça dele, simplesmente a cada hora que mudar o gestor, a instituição vai para um lado. Acho que, na realidade, é ouvir a comunidade e também saber fazer os redirecionamentos. É igual a questão agora que estamos discutindo o PDI. O PDI não pode ser uma coisa para engessar a instituição, é para dar um direcionamento, mas pode acontecer de, na metade desse percurso, mudar o direcionamento, e no caso, a avaliação da CPA é um forte indicativo para que haja esse redirecionamento.

Quanto ao congresso. Para preparar um material, precisa de uma metodologia de como vai fazer essa avaliação e tem que preparar os materiais, para esclarecimento da comunidade e para a coleta de informações. Com essas informações, onde é que eu vou atingir. Então, precisa definir os parâmetros de avaliação. O que a comissão vai avaliar? Qual vai ser os indicativos, ou indicadores? As discussões do congresso é um bom momento para ouvir todo mundo e dizer: “olha, nós temos que avaliar isso e isso”. A partir do momento que nós começamos a sistematizar essas avaliações, o trabalho acaba se tornando mais fácil. Mais fácil da seguinte forma: já tem alguns parâmetros, quando você não tem parâmetros tem que começar do zero. Por exemplo, eu olhando o relatório, folheando os dois relatórios, tem muitas tabelas, tem muitos resultados. Por exemplo: qualificação do quadro docente, de técnico-administrativo. Será que a instituição está indo no caminho certo na questão da qualificação? Será que a gente não tem que definir alguns parâmetros, algumas áreas de atuação da instituição? Isso nós já estamos fazendo isso. Mas a CPA indicar, dar esses parâmetros, é uma coisa interessante. Acaba sendo mais importante ter essas informações coletadas por uma comissão, que não são os gestores, porque aí a conversa acaba sendo de uma forma diferente, do que, por exemplo a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação ir lá num campus e dizer e discutir esse assunto.

Quando o gestor chega para discutir determinado assunto, às vezes, a pessoa fica mais “ressabiada” e se a discussão for feita nesse caminho do grupo, do coletivo, sentar, discutir, discutir a própria instituição, o campus, sem esse compromisso de: “não, olha daqui tem que sair uma decisão”. A partir dos indicativos que são colocados, é que pode tentar achar um caminho, mostrar possibilidade de caminho. Se a comissão conseguir trabalhar, fazer com que os departamentos, os campi, ela se colocar na função apenas de sistematizadora desse processo e dos resultados depois, esse seria o melhor caminho. Quer dizer, ela define alguns parâmetros e o campus vai ele próprio fazer essas discussões, que vai levantar esses dados. É estilo da questão do congresso que tem também uma comissão organizadora, mas não é ela que vai fazer todo o processo, ela vai sistematizar as informações definir alguns critérios.

A divulgação desse relatório é que vai dizer: “olha, os problemas que sugeriram foram esses, os indicativos foram esses”. Apresentar a conclusão da CPA. Com certeza, vai surgir um negócio, aqui nós temos esses e esses problemas e não apareceu aí. Não apareceu, então é hora da discussão, não apareceu por quê? Por que não foi colocado na época da discussão? “Ah eu não fiquei sabendo”...olha, então, tem um período que foi discutido isso, então precisa ser colocado isso. Se você não aponta, isto não aparece no relatório. Tem que aproveitar os momentos para apontar essas situações. Acho que talvez falte isso.

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

Acho que é um dos objetivos dessa autoavaliação. A grande função dessa autoavaliação não é gerar um relatório para um comitê externo verificar, ela tem também que ser observada pela gestão, quer dizer, ela tem que ser aproveitada, saber o que houve de melhoria, o que não está funcionando direito, para que ele possa ser utilizado como um mecanismo de avaliação da gestão mesmo, de melhoria da instituição, dos cursos, do atendimento à comunidade, então, eu acho que ele deve ser utilizado pela gestão, sim.

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

Olha, folheando o relatório de 2008, primeiro, a gente tem que entender o seguinte: o relatório é de 2008, eu entrei na pró-reitoria no final de 2009. Então, já tem aí um lapso de quase dois anos, um ano e meio. Olhando, observando, dando uma olhada no relatório, várias coisas ligadas à pesquisa que foi identificado lá, porque tem muitas coisas tipo: ampliar o programa PIBIC, isso está sendo feito, tanto que nós passamos de 15 bolsas em 2006 para quase 200 bolsas em 2011, isto juntando tanto bolsas da instituição quanto do CNPq. Falava também de ampliar o programa de qualificação docente, qualificação dos servidores, a nível de mestrado e doutorado, tanto para docente quanto para administrativos, isso também está sendo feito. Então, dizer que eu olhei o relatório para conduzir as ações da pró-reitoria, não, isso eu não fiz. Porque, quando eu entrei, o relatório já existia, vamos dizer assim, vencido o prazo de validade. Mas, eu acredito que, talvez, quem estava antes de mim tenha feito isso. Porque vários indicativos feitos ali estão sendo realizados. Se olhar as ações que estão lá no relatório, elas se convergem com as ações da pró-reitoria.

APÊNDICE G – Entrevista com o Gestor 05

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

As avaliações servirão como diagnóstico da realidade Institucional, servindo para identificar as ações futuras do planejamento estratégico no que tange à definição das políticas do ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão e no âmbito da administração como organização e gestão, definição de políticas de pessoal, infraestrutura física, políticas de atendimento aos discentes, servindo, portanto, como subsídio à tomada de decisões da Instituição em todos os aspectos.

Conhecer qual é a sua realidade, e, a partir do conhecimento das suas potencialidades e pontos frágeis, se planejar para diminuir as fragilidades ou explorar as potencialidades tendo como meta a melhoria da qualidade do ensino produzido na Instituição.

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

Eu diria ser de fundamental importância a utilização dos dados obtidos das autoavaliações como instrumento de apoio à gestão no processo de planejamento e tomada de decisão. A partir da sistematização das informações, podem-se obter importantes indicadores que servirão de subsídio à tomada de decisões dos gestores nas mais diversas instâncias e níveis hierárquicos da administração. No entanto, deve-se haver uma articulação entre a avaliação, o planejamento e a informação.

Em muitas instituições existem Programas de Gestão Estratégica, cujos processos de execução fornecem elementos importantes para, por exemplo, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional da Instituição. Em particular, o IFG vive um processo de discussão interna para a construção coletiva do PDI. No entanto, em nenhum momento a CPA esteve presente nas discussões.

1. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

Não sei responder, pois, desconheço os últimos relatórios.

*Esta entrevista foi concedida, por escrito, a pedido do entrevistado. O texto é reproduzido fiel do que foi entregue à pesquisadora.

APÊNDICE H – Entrevista com o Gestor 06

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

Acho importante, porque vai trazer elementos que você não tem acesso, você não tem estudos feitos, você pode se orientar, pode te nortear. Porque, se você identifica alguns problemas que já vem ocorrendo, você pode trabalhar na solução desses problemas ou evitar esses problemas se aconteceu ou se vem acontecendo, os resultados, as consequências e, aí, te ajuda sim, e aí tudo que ajuda na gestão é positivo.

Acho que pela questão da vaidade, muitas pessoas não gostam da avaliação, vai fazendo o que acha que está certo e muitas vezes não está. E tem um grupo muito maior da instituição, mais específico, que tem esse conhecimento de que está errado, mas, pela vaidade, é assim que eu quero. Exemplo disso é a construção do espaço físico deste departamento aqui. Olha que se gastou, destruiu-se um auditório aqui, embora tenha feito outro menor, que não precisava ter destruído o Julieta. Para que quebrar tudo aquilo, dinheiro público que foi aplicado ali, então para que isso? Sendo que nós sugerimos, olha bem, os quatro departamentos juntos. O Diretor Executivo não quis, porque ele idealizou. Ele fez uma cruzeta, nós tiramos, nós quebramos ela. Aquele espaço era para ter quatro coordenações. Fez um espaço inadequado, que não atendia o interesse do departamento. Estou citando isso para te mostrar que, de certa forma [pausa] porque ele não fez isso lá na reitoria? Uma cruzeta para ele, o reitor, pró-reitor, por que não fez lá? Vem fazer para os outros? E aí é muito cômodo, e qual é a nossa opinião sobre isso? Os quatro departamentos, que dá em torno de 400 servidores, então, por causa do capricho de uma pessoa, duas, conduzir desta forma. Mas, nós tivemos a coragem de falar que nós não queríamos isso e propusemos outro e não foi aceito, nem pelo reitor, como eles queriam. Só que aos poucos [pausa] não existe mais cruzeta, nós pegamos isso e mudamos para outra possibilidade. Então, as coisas são assim, nós propusemos, não porque queríamos, mas os dados nos remeteram para essa conclusão, é análise dos dados, tabulados, recolhidos com critérios, não é assim? E desde o início, nós sempre quisemos ajudar, ajudar a fazer melhor, não é por que eu, chefe do Departamento, queria.

Então, é por isso que eu falo: se tiver a sorte de ter os indicadores, tiver acesso a eles ou a partir de conclusões, aí ninguém vai poder chegar e falar: “olha, isso aqui não merece meu crédito”. Pode ter falhas? Pode ter falhas, isso aqui foi construído. Esse processo da construção, veja: numa reunião o reitor nos perguntou: “o que vocês acham desse organograma? dessa forma funciona?” Eu disse a ele que, para saber se funciona ou não, a gente precisava ver um departamento funcionando da forma que foi proposto, estruturado. Quando nós só tínhamos três pessoas no departamento, a gente trabalha manhã, tarde e noite, com alguns revezamentos, com muitas reuniões emendadas e aí tem que construir e aí é tijolo por tijolo. E, aí, não faltou vontade da nossa parte, com decisões coletivas. Chegamos de umas férias e, aí, estava proposto um organograma: “é assim que vai ser e foi aprovado no conselho superior”. Aí, quando é criado os IF (2008) vem toda uma discussão de como vai ser o organograma, tinha outra proposta que foi recusada, que partiu dos professores.

Olha, não vindo da instituição, mas vindo do MEC, eu vejo como uma necessidade mesmo, de acompanhamento de fornecer indicadores para a gestão, para ser uma gestão melhor, para que se possa, se cometer erros, sabendo do que não deveria fazer ou do que deveria fazer. É diferente de quando se comete erros, mas querendo acertar, quando você tem indicadores que te ajudam a acertar, vai errar minimamente. Então, uma comissão assim, ela vai fornecer subsídios para os gestores, para ter uma gestão melhor progressivamente. Acho que se ela tem continuidade, então, a cada ano, ela vai poder oferecer subsídios para os gestores para conduzir melhor a instituição. Os cursos de química e saneamento ambiental já foram avaliados pelo Enade e ainda não saiu os resultados. A instituição pode ter recebido, eu ainda não. A tendência é os dados serem apontados e os sistemas de avaliação serem melhorados.

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

Acho, acho que indicadores, aqui nós temos, eu vejo da seguinte forma que os indicadores só têm a contribuir. Se houver um estudo de uma comissão como a CPA, que nos dê algumas orientações de como a coisa está fluindo, para que rumo estamos indo ou cada campus, o que deveria ser feito, baseado nos estudos, nos dados levantados, nos tabulamentos de dados, tudo isso acho que é importante, que ajuda e contribui muito para uma melhor gestão, acho que sim.

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão, para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

No Departamento não foram tomadas medidas com base no relatório da CPA.

APÊNDICE I – Entrevista com o Gestor 07

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

Um dos principais fatores é para a tomada de decisão, mesmo. São argumentos para os gestores tanto da base quanto da alta gestão, se tem esses dados e consegue fomentá-los. Vê onde vai ter que melhorar, tem que melhorar aqui, ali, na questão da infraestrutura, onde a gente sempre tem problemas, como na nossa biblioteca. Sempre tivemos e vamos ter e, em função disso, que a gente tem parâmetros para poder discutir isso com as instâncias superiores, para deixarmos de “achismo”, porque aqui é muito “achismo”.

Eu falo assim: “não tem como a gente, que está na gestão, tomar decisões, se não tem indicadores”. Então é muito no “achismo”. Isso é uma realidade, já falei com diretor do campus Goiânia, com o reitor, nós somos ainda muito amadores. Por quê? Hoje, por exemplo, nós estamos numa gestão de sete cursos, dois técnicos e cinco tecnológicos. Qual é o índice de reprovação? Por que está ocorrendo a desistência desses alunos? Nós não temos isso. Então, às vezes nós estamos oferecendo um curso no mercado que não é ideal, então cadê esses dados? Qual é a % de alunos que desistem no início, no meio ou no fim do curso? Se entra uma turma de 30 alunos e nós estamos com turma de sete, de cinco alunos, finalizando um curso. Então aí, [pausa] tem tudo haver com o PDI. Então chega lá no PDI e coloca que tal curso tem que ser extinto, porque? Isso não é diretriz de PDI dizer quais cursos tem que ser retirados ao longo do processo. Então, quais são os parâmetros que se utilizou para falar quais são os cursos que tem que ser extintos e no lugar deles, colocar outros cursos.

Tem as metas a serem cumpridas, que são as metas pré definidas. Aí cada departamento tem que oferecer 03 cursos na modalidade EJA, metas que foram fechadas no conselho de dirigentes, que são as metas da sete, 20 alunos para cada professor, etc [pausa].temos que cumprir até 2014. Então, nós não oferecemos. Que condições a gestão está dando para oferecer o EJA? Primeiro: nós temos docentes? Nós temos a infraestrutura? Como está a biblioteca da sua instituição? Como está a qualificação dos seus docentes? E como é que você toma essas decisões sem ter parâmetros, indicadores? Não está fazendo um diagnóstico da sua instituição.

A transição de CEFET para instituto não justifica a não realização da autoavaliação. O processo de transição aconteceu em 2008, mas nós já estamos em 2011, pelo menos alguma coisa já deveria estar sendo avaliada. Acho que é no momento de transição mesmo que se deveria avaliar, verificar como era antes e como fica depois. Não considero que seja uma boa desculpa para a não realização da avaliação, muito pelo contrário, acho que é nesse momento que se consegue fazer uma edição do que está acontecendo com a instituição

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

Ah, com certeza absoluta. Como é que esses dados vão chegar para a gente? Nós sentimos isso na pele, os coordenadores sempre falam isso: “nós precisamos de dados confiáveis para tomar decisões, é só isso que está faltando. Ficamos andando feito barata tonta, correndo atrás de prazos, cai uma bomba aqui, outra ali, e tem que apagar incêndios e a parte de gestão mesmo, que foi a proposta da criação dos departamentos, nós não conseguimos fazer”.

Então, o que eu percebo dentro de uma instituição pública é que são diferenciadas, eu não sei até que ponto o gestor tem interesse em pegar esses dados e verificar realmente o que está acontecendo dentro da instituição. Porque vai fazer um diagnóstico muito importante da instituição e a gente não precisa, não precisa fazer uma avaliação para fazer um diagnóstico.

Nós estamos vivendo uma situação, e a instituição como um todo e a gente. E se colocar isso no papel, onde tem uma prova real do que está acontecendo, até que ponto o gestor tem interesse? É de cima para baixo que está acontecendo isto. O gestor não tem interesse em verificar o que está acontecendo, esta daqui não. Aí tem um diagnóstico aqui e desde de 2007 não se faz uma avaliação da instituição. E por que que não está funcionando a CPA? O que está travando? O que está acontecendo? Por que não está conseguindo estes dados?

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

Eu não tenho conhecimento desse relatório. Conhecia a comissão, porque a representante docente fazia parte do departamento. Eu não sei se os outros chefes de departamento tinham conhecimento. O que eu acho, na realidade, nós estamos aqui na parte de baixo, na questão de operacionalizar, então tudo que for feito na questão da autoavaliação vai refletir na questão dos cursos.

Nesse processo de gestão, pelo menos neste que eu estou participando, nós não temos ferramentas que dá esse embasamento. Esse é um questionamento que a gente está fazendo em relação até mesmo da criação de cursos. Se eles estão tendo aceitação no mercado, como está nosso aluno, nosso egresso, nós não temos isso. Nós não temos pesquisa de como está nosso aluno no mercado de trabalho. Nós tentamos na última Secitec um chamado para os egressos e tal e nós recebemos uns 20, 30, não sei exatamente quantos vieram, para conhecer nossos alunos que estão fora, no mercado de trabalho.

Então, hoje nós estamos na correria do Enade, para colocar esses alunos dentro do Enade. Hoje, aqui no departamento, nós temos só um curso (para o Enade) que é o curso de construção de edifícios e estamos tendo uma dificuldade tremenda, correndo atrás desses alunos, em função, mesmo, de falta de dados no sistema. Quais são esses alunos, os ingressantes, os formandos? Uma dificuldade tremenda, um sofrimento. E esse ano a gente está numa luta, porque a gente tem que responder ao Sistec, que são os alunos ingressantes, e nós temos um prazo, que é até 22 de setembro, para fazer a inscrição desses alunos. E conversando com o Diretor de Informação a respeito disso, ele diz: “não gente, espere um pouco, porque a gente ainda está fazendo um filtro para ver se a gente consegue colocar uns dados mais corretos no sistema”. E a gente não está conseguindo, eu não sei até que ponto [pausa] como nós vamos resolver isso. Acho que não é falta de tentativa.

APÊNDICE J – Entrevista com o Gestor 08

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

Quando há uma CPA comprometida com a qualidade de ensino dos nossos cursos superiores um olhar diferente daquele do grupo gestor sempre permite uma reflexão e tomadas de decisões que podem ter um significado mais democrático e consistente na instituição. Por isso, acredito que é necessário, ainda hoje, avançar na constituição de uma CPA fortalecida pelo aparato institucional, para isso é necessário uma visão mais ampla, e até um conhecimento, dos gestores no que diz respeito à lei 10.861, que institui os SINAES e suas finalidades.

Acredito que um planejamento institucional bem feito deve iniciar-se por meio de uma autoavaliação bem feita, o que envolve instrumentos de gestão internos e externos. Assim, acredito que a CPA deva ser um importante instrumento para uma melhoria no papel da instituição junto à sociedade, no cumprimento de sua missão. A relutância em demonstrar suas “fragilidades” institucionais faz com que o caminho escolhido pela instituição para alcançar uma eficiência seja mais tortuoso.

Acredito ser necessária uma avaliação de acompanhamento dos cursos superiores em nosso país, o qual possui uma dimensão continental e grande diversidade cultural.

Não é possível permitir que cada instituição, pública ou privada, faça aquilo que lhe parece adequado, atendendo a interesses de mercado e/ou de grupos isolados, sem que a qualidade da educação superior seja colocada em primeiro plano. Assim, a autoavaliação das instituições de ensino superior é um importante instrumento de planejamento e controle da educação superior do país.

Toda avaliação direciona políticas institucionais, e assim, pode comprometer o princípio de autonomia das instituições de ensino, mas acredito que as próprias instituições devam criar mecanismos políticos de participação na elaboração dos critérios que serão avaliados nos cursos superiores.

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da autoavaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

É muito importante a utilização dos resultados da autoavaliação como instrumento norteador das políticas institucionais. Se houve um bom trabalho de levantamento e análise dos dados institucionais obtidos na autoavaliação, é possível, e necessário, a elaboração de um relatório que aponte pontos, que devem ser resolvidos e/ou melhorados, na busca de uma eficiência da instituição.

Na minha gestão, como Diretor Geral (2008 até o momento), não houve a elaboração de um relatório de autoavaliação institucional produzido pela CPA. O último relatório foi elaborado no primeiro semestre de 2008 e se refere ao ano de 2006 e tomei conhecimento do trabalho da CPA por meio de um de seus membros, o qual representava o campus de [...] naquele ano. Além disso, uma cópia do relatório foi enviada ao campus.

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

Como o último relatório elaborado pela CPA foi relativo ao ano de 2006 e possui recomendações à reitoria do IFG, no campus este não foi analisado por esta diretoria, porém percebe-se que várias recomendações deste relatório foram analisadas e implementadas pela reitoria. Pode-se destacar elaboração de vários documentos: PDI, organização didática, regimento discente, regulamento de TCC, entre outros. Destaco ainda discussões sobre currículos dos cursos superiores, revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, melhoria no sistema acadêmico, melhoria no *site* institucional, entre outros.

*Esta entrevista foi concedida, por escrito, a pedido do entrevistado. O texto é reproduzido fiel do que foi entregue à pesquisadora.

APÊNDICE L – Entrevista com o Gestor 09

1. Em sua opinião, qual a importância e finalidade de os resultados da avaliação orientarem a gestão institucional?

Claro que é fundamental, o gestor público que nega essa avaliação está negando a realidade, ela é importante sim. É tão importante que pode redimensionar a existência de cursos, a extinção de cursos, só para ter uma ideia. A dificuldade agora, nessas duas autoavaliação que nós fizemos, me parece que pode colocar: o gestor público aproveitou os nossos resultados?

Quando se propõe autoavaliação, e, aí, nós precisamos avaliar outras coisas que não ficam bastante claras para a CPA. A autoavaliação é dizer: eu tenho falhas e eu gostaria que me explicasse para me esclarecer. Às vezes sabe, mas é preciso que alguém te diga: “olha, fulano está errando aqui”. É difícil dizer que um colega, de ombro a ombro, está errado. Então, a autoavaliação colocada da perspectiva dos professores e dos servidores e dos alunos é muito difícil e muito mais difícil quando se trata de um professor passar um conhecimento para o aluno e junto em sala de aula fazer uma autoavaliação.

Eu acho que a autoavaliação é uma das mais difíceis. Agora, a autoavaliação da instituição abstrai do geral dos componentes, a autoavaliação se torna mais impessoal, sim, mais técnica, aí iria discutir políticas pedagógicas, mais em tese. E a autoavaliação indicada pelo Sinaes, ela agora está começando a surgir diferente. Quando o Enem avalia o ensino médio e o Enade, o ensino superior, nós estamos avaliando as instituições, não vai demorar muito, se lembrada a GID, virá uma autoavaliação dos servidores. Espera uns dois anos, vai chegar essa avaliação dos servidores, porque o aparelhamento do IFG, do Inep e do MEC como um todo já está montado e, nesse sentido, se eu puder falar um pouco mais de como ocorreu a reunião de novembro [...].

São problemas que se um certo reitor de um IF quisesse fazer um trabalho sério, criasse uma comissão de 6, 7 pessoas e falasse: “olha, eu quero que vocês façam uma autoavaliação”. A primeira pergunta que vem é: “será que ele vai ficar tranquilo com a autoavaliação?” Porque todas as pessoas que compõe a comissão são sérias e essa seriedade vai transparecer na crítica, então provavelmente esse reitor vai ficar com uma “pulga atrás da orelha”, “um pé atrás”, “será que vão avaliar mal ou não?” Esse é o medo de ser execrado, então, esse medo faz com que os gestores públicos comecem a administrar

Um dado interessante: todos os nossos institutos avaliam por dados técnicos o quantitativo de alunos e 10% dos alunos de todos os IFs não existem. Isso é sério para o Inep? É captado aluno, frequência, quer dizer, há uma série de critérios e razões e aí, pasmem, se abrirem uma matrícula e uma inscrição de um curso de libras, por exemplo, o aluno fica 4 meses e sai, ele é considerado aluno. Até hoje, os IF não tem um critério técnico para dizer de quando a quando o aluno é considerado uma matrícula a mais, então, esse quantitativo é complicado. O mais grave é que, quando o aluno pretende voltar, ele encontra obstáculo, ele encontra dificuldade para voltar em curso antigo.

É evidente que os critérios técnicos que avaliam os IF, eles precisam ser redefinidos dentro das 10 dimensões, para ser mais objetivo, ser mais técnico. Agora, que perspectiva o Sinaes tem, que futuro pode vir daí? Como é que isso vai ser encampado? O IF vai, eu dizia no início, provavelmente ter uma avaliação de professores e servidores administrativos. Se me perguntar: “é correto?” Sim, é corretíssimo, acho perfeitamente correto e isso reflete da seguinte maneira: qual é a produção científica e tecnológica dos nossos doutores e mestres? Está muito pequena, muito incipiente essa produção. A maioria volta ao IF e não tem pesquisa, não está aparecendo. É importante que o IFG volte sua atenção para a produção tecnológica e científica, se nós não fizermos isso, corremos o risco de criarmos guetos, como estão sendo criados em Jataí, em Formosa e em pequenas faculdades para a elite, para um grupo pequeno. Eu não vejo pesquisa no IFG. Esse dado vai aparecer se a avaliação vier com um condão mais crítico.

Pasmem com isso: os nossos educadores não tem ideia do que é educação técnica e tecnológica, educação profissional, a concepção disso. Então, para eles, há qualificação de mão de obra, sim, o emprego de equipamentos, sim, e emprego disso, sim, sem o questionamento para que vai servir isso

depois. Há uma confusão generalizada, até porque a educação profissional ainda não está consolidada no bojo da educação brasileira, ainda não. Eu acredito que daqui uns 5 ou 10 anos, nós estaremos sendo uma universidade.

Tenho uma inquietação, não sei onde colocar o IFG, se é ensino superior ou não, fica complicado eu dizer isso, porque quando nosso governo aponta que, para cada município, vai ter um campus, fica aquela pergunta: “O quê que estão querendo?” Acerta quem diz que temos que ter ensino profissional, sim, mão de obra, sim. Mas, me preocupa a forma como esta educação está sendo colocada. Em sua terminalidade, o curso tecnológico é superior ao da universidade, na especificidade de ser tecnológico. Agora, quando se trata do genérico, a universidade encampa tudo, basta dizer que um engenheiro hoje pode fazer projeto, o nosso aluno da agrimensura pode fazer projetos específicos.

2. Em sua opinião, quais as possibilidades de os resultados da auto-avaliação serem usados como instrumento de gestão, na tomada de decisão?

Seria fundamental e muito importante que essas possibilidades existisse, portanto que os gestores públicos, os gerentes, os coordenadores e, agora, os chefes de departamento conhecessem o manual (relatório). Nós não conseguimos fazer isso nessa gestão do IFG, nós não logramos êxito junto a administração, e o relatório sequer foi divulgado, lido e avaliado com a equipe.

No relatório, nós temos 12 recomendações que foram feitas. Essas recomendações, apesar de ter sido feita há três anos atrás, agora que estão sendo implementadas.

Aqui, a nossa gestão no IFG, apesar do interesse da reitoria, ela ainda está um pouco apagada na perspectiva de que é ah ...há um período longo que não foi feita essa avaliação, nos últimos 4 anos. Então, agora, precisa suprir isso, é como se fosse: vamos fazer uma avaliação “*an passam*”, rápida, pronto, agora está feita sem uma coisa mais criteriosa. É o que vai acontecer agora.

A avaliação de 2010 que vai ser feita agora em 2011, ela vai ser feita com mais critério, etc e tal. É importante o envolvimento da reitoria, dos gestores, para que eles tenham um dado na mão, por que a CPA, ela mais que as Pró-reitorias é o único órgão com autonomia para “retaxionar” a prática pedagógica, até na reitoria. A única que tem condições técnica, digamos assim, para trazer para si uma condição técnica de fazer uma avaliação.

3. Que medidas foram adotadas, pela gestão do IFG, no período 2006/2008 para analisar e implementar as indicações propostas pela CPA?

Uma das sugestões feitas nas recomendações da última avaliação era que fosse implementado a criação da atividade acadêmica, não foi. E, agora, objeto do meu mestrado, está configurado a prática excludente do IFG em uns cinco fatores, o nosso IF está devendo a parte pedagógica em cinco eixos.

Não houve, até porque com a desmotivação da própria reitoria. Quando nos propusemos a nos reunir com a reitoria, com o conselho de diretores para discutir (apresentar o relatório), não houve esse momento e muito menos com o Conselho Superior, instância que poderia ter implementado também essas propostas (indicações).

Então, não havendo participação da própria reitoria ou do gestor máximo da instituição, fica capenga qualquer tentativa de analisar os resultados da autoavaliação, por mais que seja intenção de qualquer membro da CPA, não fica, não acontece, não tem espaço.

Paulo Freire levanta a questão das sugestões da comunidade, as sugestões oriundas da comunidade sejam democráticas. Ledo engano, porque as constituições políticas das forças, elas caminham por um caminho e quando esse caminho começa a ser gerido, administrado, tem que aparar arestas, não pode pegar todas as ideias. E aí é que o gestor público tem que ser bastante incisivo.

A N E X O A

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

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

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

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

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

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

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição;
ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica.” (NR)

“Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG: ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008