

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
EM EDUCAÇÃO

JÚLIA FLÁVIA ARAÚJO CARVALHAES

Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática.

BELO HORIZONTE

2018

JÚLIA FLÁVIA ARAÚJO CARVALHAES

Comissões Próprias de Avaliação de universidades do sudeste brasileiro: o que dizem os documentos e o que ocorre na prática.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof. Dr^a Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

BELO HORIZONTE

2018

DEDICATÓRIA

Aos profissionais que atuam na área de avaliação institucional, em especial aqueles que se dedicam a pensar e implementar o processo de avaliação interna nas instituições de educação superior brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Depois de aproximadamente sessenta dias sem conseguir escrever linha alguma, me comprometi a escrever aquilo que talvez seja a única parte deste documento em que não precisei me ater a convenções. Estes agradecimentos fogem à formalidade e foram escritos em uma tentativa de resgate do prazer com a pesquisa, já que ao agradecer voltei a achar que valeria a pena terminar este ciclo.

À Deus, ao meu mentor espiritual e demais espíritos protetores e benevolentes agradeço pela intuição, pela força que ressurge, pelos passes, pela energia renovada a cada semana e pelas pessoas que enviaram pelo caminho.

Ao meu pai e às mulheres de minha vida (vó, irmã e mãe) que me ensinaram a ser e a dizer, a não ter medo da luta e a entender que o mundo também é nosso. Em especial, para minha mãe gostaria de dizer: você é demais! Tenho muito orgulho do seu caminhar, do seu coração gigante e da sua forma de encarar desafios. Obrigada por acreditar neste mestrado mesmo sem compreender o que ele é de fato. Eu também até hoje não sei!

À Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG) local de muito aprendizado ocorrido pelo prazer e pela dor, muito mais pelo prazer. Sinto gratidão ao relembrar as oportunidades de crescimento pessoal e profissional e o investimento feito em meus estudos. Obrigada! Não poderia deixar de destacar aqueles que mais de perto acompanharam minha caminhada: Dani, Letícia, Tamara, Fernando, Lucrécia, Josi e Samuca. Prof. Marcelo Miranda, obrigada pela confiança e oportunidades, tomara que você leia isso e saiba que sinto muito carinho por você!

Lúcia Nagli e Bruna Menezes, um agradecimento especial a vocês por terem me apresentado um novo modo de perceber a pedagogia! Graças a vocês, me tornei uma profissional apaixonada.

À Jaqueline Barata, um exemplo de ser humano e profissional. Uma mulher que entrou em minha vida para mostrar que é preciso e possível sonhar. Você é fantástica!

Às minhas amigas e irmãs de alma: Fernanda Miranda, Mariana Barbosa, Mônica Mangerotti, Natália Matos e Poliana Barbosa. Fiz questão de escrever nome e sobrenome para que todos saibam que são vocês as melhores amigas do mundo. Obrigada pela presença e por terem compreendido os momentos de ausência. Fernanda e Fernando, nunca vou esquecer a costelinha para comemorar o resultado do processo seletivo!

Ao Gui, essa pessoinha recém chegada ao mundo e que encheu a reta final dessa dissertação de emoção e esperança. Quanta luz!

Aos amigos da FaE dedicarei algumas linhas, pela importância que tiveram no processo aqui transcrito em dissertação. Passada a euforia inicial, entrar nas salas de aula da UFMG pela primeira vez foi um processo muito doloroso, foi difícil demais me sentir pertencente àquele lugar. Primeiro pela obrigação de vincular o projeto a uma linha de pesquisa “nada a ver”, depois por ser estudante trabalhadora (40 horas!!!!) e por último, por me sentir a pessoa menos acadêmica do mundo.

Mas quando consegui perceber que pessoas incríveis me rodeavam comecei a sentir prazer nas tardes de estudo. As coisas passaram a ter mais sabor e cor. Era colorido de Carol, Túlio, Thaís e André. Era também culpa da tinta furta cor da “menina maluquinha” Mariana e da força inexplicável da Flávia. Aos poucos conheci melhor a companhia da Thainara, bem como a garra presa nesse “toco de gente” e o tamanho do seu coração. Ganhei uma parceira de viagens, bebedeira e pra vida toda! Veio também um furação chamado Larissa. Ela é tipo um girassol, sabe como? Tá sempre apontando o caminho da luz e trazendo energia boa. Apareceu também “minha dupla”, o Rômulo! Quem diria que um seminário ia render uma amizade dessas? Pessoa do bem, você transpira carinho Rominho! Obrigada pelas mensagens trocadas nas noites de insônia e escrita, pela presença, por tudo!

Já que estou agradecendo aos amigos da FaE, gostaria de fazer um agradecimento especial à minha orientadora, Maria do Carmo Lacerda Peixoto, a Cacá. Quando a conheci, ainda no processo seletivo compondo a banca de avaliação da defesa do projeto eu pensei: “Será que é ela? Estou ferrada!”. Hoje, após quase três anos de um processo cheio de altos e baixos, eu penso: “Ainda bem que foi ela!”. Professora, obrigada pelo aprendizado, pela generosidade, pelas correções que me fizeram crescer, por ter me tornado ainda mais apaixonada pelo universo da avaliação institucional e principalmente, por acreditar que o estudante trabalhador também é capaz de fazer pesquisa.

Por falar em orientação, Adilson, Juliana, Joana e Letícia: obrigada pela parceria! Letícia, eu não me esqueci de que foi você quem me abriu os olhos para meu objeto de pesquisa e também você, quem despendeu muito carinho e atenção no momento mais delicado desta trajetória. Valeu demais pela presença e pela força!

Ao Igor Sá, meu amigo e membro da minha família espiritual pelo amor que trasborda, por conversar sobre o improvável, por fazer os melhores convites nos melhores momentos. Te amo, meu amigo!

À Gabi pela energia, amizade, palavras de carinho e pela parceria. Pelas melhores tardes do mundo em Lagoa Santa. Pela mesa posta com amor!

À Lili que me fez sentir fada madrinha e orgulhosa do caminho que escolhi. Você me fez ter a certeza de que a educação sempre vale a pena.

Ao José Henrique, por ter acompanhado de perto este processo, ter torcido e sido tão generoso e compreensivo. Independente das voltas que a vida costuma dar, você estará sempre no meu coração e nas minhas orações. Obrigada por ser esse cara tão do bem!

Aos membros do POW1 pela acolhida e momentos indescritíveis de aprendizado. Me senti bem pra caramba conhecendo minhas referências, sabendo que os artigos e livros que li foram escritos por gente de bom coração.

A última parte deste longo agradecimento, é dedicada ao ambiente escolar e tudo o que ele representa. Aos professores, funcionários e colegas de classe, pela oportunidade de reconhecer na escola e na educação uma possibilidade de mudança. Olhar para trás e me reconhecer egressa da escola pública de periferia me enche de orgulho e raça! Olhar e conseguir perceber quantos educadores fantásticos fizeram parte de minha vida me inspira, me faz alimentar sonhos, a querer transformar pessoas. Obrigada!

Ah, quer saber? Estou orgulhosa de mim também, por não ter desistido, por não ter tido vergonha de pedir ajuda profissional para lidar com a ansiedade e com a depressão e principalmente: por não ter me rendido à vaidade acadêmica!

EPÍGRAFE

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, E. s.d).

RESUMO

Parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a avaliação interna conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES) é uma oportunidade para que as instituições conheçam suas potencialidades e fragilidades a partir da opinião da comunidade acadêmica. De composição obrigatória nas IES, a CPA é responsável por coordenar o processo de autoavaliação institucional orientada por diretrizes nacionais elaboradas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) nos anos de 2004 e 2014. Apesar de traçar diretrizes avaliativas, tais orientações não contemplam os objetivos, metodologia e rotina de trabalho a serem utilizados pelas CPAs, aspectos estes que ficam a critério de cada instituição, motivo pelo qual, toma-se como hipótese que apesar das diretrizes nacionais, comissões próprias de avaliação de diferentes IES conduzem a avaliação interna de forma variada dependendo das características institucionais e contextos em que se inserem. Neste sentido, esta pesquisa teve por objetivo investigar a dinâmica de trabalho de CPAs de universidades públicas e privadas do sudeste por meio de análise comparativa. Esta foi operacionalizada por meio da aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise documental. Foram aplicados 62 (sessenta e dois questionários) a coordenadores de comissões próprias de avaliação de universidades do sudeste brasileiro, dos quais 23 (vinte e três) foram respondidos. A partir da análise das respostas obtidas, características das universidades respondentes e disponibilidade de deslocamento da pesquisadora, foram selecionadas nove universidades para entrevistas com membros de CPA. Destas, foi possível operacionalizar a entrevista em cinco universidades, sendo três do estado do Rio de Janeiro e duas do estado de Minas Gerais. Os dados obtidos demonstraram que apesar de apresentarem um escopo comum de atribuições e de exercerem funções intimamente relacionadas ao documento de orientações produzido pela Conaes, as CPAs apresentam variações no que diz respeito ao escopo avaliativo, às formas de operacionalização da avaliação institucional, na forma como percebem seu papel na instituição e nas concepções que apresentam sobre o que é a autoavaliação. Além da variação das dinâmicas de trabalho entre as instituições, há indícios de que haja variação interinstitucional a depender da composição da comissão própria de avaliação e do momento histórico vivenciado pelas universidades.

Palavras-chave: autoavaliação, Comissão Própria de Avaliação, avaliação institucional, Sinaes

ABSTRACT

An integral part of the National System for the Evaluation of Higher Education (Sinaes), the internal evaluation carried out by the Self Assessment Committee (CPA) within the Higher Education Institutions (HEIs) is an opportunity for institutions to know their potentialities and weaknesses of the opinion of the academic community. Compulsory composition in HEIs, the CPA is responsible for coordinating the process of institutional self-assessment guided by national guidelines prepared by the National Commission for the Evaluation of Higher Education (Conaes) in the years 2004 and 2014. Although guidelines are drawn up, these guidelines do not contemplate the objectives, methodology and routine of work to be used by the CPAs, which are at the discretion of each institution, which is why it is assumed that despite the national guidelines, commissions evaluation of different HEIs lead to internal evaluation in a varied way depending on the institutional characteristics and contexts in which they are inserted. In this sense, this research aimed to investigate the work dynamics of CPAs of public and private universities in the Southeast through comparative analysis. This was operationalized through the application of questionnaires, interviews and documentary analysis. Sixty-two questionnaires were applied to coordinators of evaluation committees of universities in Southeastern Brazil, of which 23 (twenty-three) were answered. From the analysis of the answers obtained, characteristics of the respondent universities and availability of the researcher's displacement, nine universities were selected for interviews with CPA members. From these, it was possible to operationalize the interview in five universities, three in the state of Rio de Janeiro and two in the state of Minas Gerais. The data obtained showed that although they present a common scope of assignments and perform functions closely related to the guidelines document produced by Conaes, the CPAs present variations regarding the evaluation scope, the forms of operationalization of the institutional evaluation, how perceive their role in the institution and in the conceptions they present about what self-evaluation is. Besides the variation of work dynamics among institutions, there are indications that there is inter-institutional variation depending on the composition of the evaluation committee itself and the historical moment experienced by the universities.

Key words: self-assessment, Self Evaluation Committee, institutional evaluation, Sinaes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AVALIAÇÃO E CONTROLE NO ESTADO AVALIADOR	16
1.1 A avaliação na América Latina	19
1.2 A avaliação na educação superior brasileira	24
2. EMANCIPAÇÃO <i>VERSUS</i> REGULAÇÃO: AS DISPUTAS DE CONCEPÇÕES NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	32
2.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	37
2.2 Indicadores de qualidade e a centralidade da avaliação dos estudantes	40
2.3 A Avaliação Institucional	43
2.3.1 A Avaliação Institucional no âmbito do Sinaes	46
2.3.2 A autoavaliação como instrumento de autonomia institucional	50
2.3.3 As comissões próprias de avaliação	54
3. AS CPA: COMPOSIÇÃO, FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	58
3.1 O percurso metodológico	58
3.2 Sobre as Comissões Próprias de Avaliação participantes da pesquisa	62
3.2.1 Composição e formas de organização das Comissões Próprias de Avaliação	65
3.3 Sobre as regras do jogo e quem realmente joga: a participação na CPA	69
3.4 A coordenação da Comissão Própria de Avaliação	73
4. NO CONTEXTO DA PRÁTICA: A RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS	77
4.1 A percepção dos coordenadores sobre a autoavaliação	77
4.2 A relação da autoavaliação com a gestão universitária	82
4.3 A autonomia da CPA nos limites do discurso e da prática	86
5. TRAJETÓRIA AVALIATIVA E ATRIBUIÇÕES DAS CPA	89
IES A	89
IES B	91
IES C	92
IES D	93
IES E	95
5.1 Atribuições da CPA: a teoria e a prática	96
5.1.1 Síntese sobre as atribuições assumidas pelas comissões	114
6. SOBRE A ROTINA E A DINÂMICA DE TRABALHO	117
6.1 CPA IES A	124
6.2 CPA IES B	128

6.3 CPA IES C	132
6.4 CPA IES D	135
6.6 Breve síntese sobre as dinâmicas de trabalho das CPA.....	142
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – Relação de universidades da Região Sudeste do Brasil.....	164
APÊNDICE B – Questionário.....	168
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista	171

INTRODUÇÃO

Subsídio para a proposição de políticas educacionais em todos os níveis de ensino, a avaliação institucional é dotada de importância especial na educação superior, quando, com o advento da globalização, a economia do conhecimento passa a demandar maior escolarização e capacitação da mão-de-obra para o trabalho. Percebida como fator indispensável para o desenvolvimento dos países, a capacidade de produção, disseminação e aplicação de conhecimento torna-se um diferencial competitivo, que demanda dos Estados a ampliação do nível de escolaridade da população, com o conseqüente incremento de seus sistemas de ensino.

Na América Latina, as exigências da globalização aliadas a uma significativa expansão da educação superior ocorrida a partir da segunda metade do século XX, incentivaram o desenvolvimento de políticas avaliativas, com foco no aprimoramento da qualidade e em busca de maior eficiência e eficácia institucionais, atributos estes, relacionados a concepções de qualidade próprias de instituições não educacionais.

No âmbito das instituições de educação superior (IES) brasileiras apenas em 1993 a primeira iniciativa de avaliação institucional foi efetivada: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) baseado na adesão voluntária das instituições e com foco em uma concepção de avaliação formativa¹. Dois anos depois de sua criação, o Programa foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) popularmente conhecido como “provão”, instituído pela Lei 9.131/95. No período inicial da implementação desse exame, o PAIUB ainda vigorou, tendo sido desativado pelo MEC pouco tempo depois.

O ENC foi implantado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) com atenção voltada para a averiguação dos produtos educacionais, em especial, a aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos cursos de graduação de forma a permitir, por meio de seus resultados, a comparação entre diferentes cursos e instituições (GOUVEIA; et al,2005; ZAINKO, 2008). Em 2003, com o término do mandato FHC e posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma nova política de avaliação da educação superior foi proposta: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

¹ Neste trabalho tomamos o conceito de avaliação formativa de Dias Sobrinho (2008b). Com característica crítica e democrática, favorece a comunicação aberta entre os sujeitos, o respeito à diversidade e dá ao sujeito poder de ação.

Instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a), o Sinaes representou uma mudança no modelo de avaliação que tenta articular as concepções de avaliação formativa e regulatória. Entre seus objetivos estão a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta e o aumento permanente da eficácia institucional, por intermédio da valorização da missão pública das instituições de educação superior, da promoção dos valores democráticos, do respeito às diferenças e da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a).

A fim de atingir os objetivos propostos, o Sinaes possui como instrumentos a avaliação do desempenho dos estudantes, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação institucional, esta última, operacionalizada por meio de avaliações externas, conduzidas por comissões de especialistas designadas pelo Ministério da Educação e por avaliações internas, conduzidas pela organização da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil, em Comissões Próprias de Avaliação (CPA) previstas em lei e instituídas no âmbito de cada IES.

Em decorrência do trabalho autoavaliativo que permite identificar as potencialidades e fragilidades institucionais, os dados produzidos pela CPA podem ser utilizados pelos gestores das IES para o planejamento institucional, além de subsidiar a implementação de ações de melhoria da qualidade de seus processos. Apesar de ser orientado por um roteiro nacional que define em linhas gerais as responsabilidades a serem assumidas pela CPA, o processo de avaliação interna tem seus objetivos e métodos estabelecidos pela própria IES. Isso permite supor que características como a organização acadêmica², a categoria administrativa³, o tamanho das instituições, a posição assumida pela CPA no organograma institucional, bem como a cultura de avaliação institucional estabelecida, influenciem de formas distintas a sua dinâmica de avaliação.

Tomando como certo que CPAs de diferentes instituições são compostas por diferentes sujeitos, cada qual com seu modo de interpretar e ressignificar a avaliação e o seu papel dentro e fora da IES, toma-se como hipótese que, apesar de orientadas por um

² No que diz respeito à organização acadêmica as IES são classificadas como: 1) universidade, instituição acadêmica pluridisciplinar comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão e dotada de autonomia para criar cursos, fixar número de vagas, expedir diplomas, entre outras ações; 2) centro universitário, instituição pluricurricular semelhante à universidade em termos de estrutura, porém, sem o requisito da pesquisa institucionalizado; e 3) faculdade: instituição sem autonomia para conferir títulos e diplomas e sem a função de promover a pós graduação (DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS, 2016).

³ Com relação à categoria administrativa as IES podem ser: 1) públicas, quando mantidas pelo Poder Público federal, estadual ou municipal ou 2) privadas, quando são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos (DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS, 2016).

mesmo roteiro de avaliação e regidas pela mesma legislação federal, as Comissões Próprias de Avaliação de diferentes instituições, interpretam e conduzem de maneira distinta, o processo de avaliação interna.

Além disso, pressupõe-se que as IES e as próprias CPAs utilizem estratégias e *modus operandi* variáveis para atendimento a fim semelhante, qual seja: conduzir o processo de autoavaliação. Nesta perspectiva, assume-se que as comissões podem exercer atribuições que estejam ou não de acordo com o que é esperado a partir da leitura das orientações publicadas pelo Ministério da Educação. Ao assumirem diferentes responsabilidades, conseqüentemente as comissões tendem a empreender diferentes dinâmicas de trabalho que envolvem maneiras distintas de organizar, conduzir, executar e avaliar a rotina de atividades realizadas nas IES.

O interesse pela temática emerge da atuação da pesquisadora junto à CPA de uma faculdade privada e de sua participação no acompanhamento das avaliações internas e externas desta instituição. Associado a isso, a participação em debates e leituras sobre o tema, bem como o contato com representantes de outras IES, que apresentavam concepções e modos de trabalho distintos daqueles da instituição de origem contribuiu para estimular o interesse.

Neste sentido, esta pesquisa teve por objetivo investigar a dinâmica de trabalho de Comissões Próprias de Avaliação de universidades públicas e privadas do sudeste brasileiro, por meio de uma análise comparativa. Considerou-se como dinâmica de trabalho, a movimentação interna realizada pelas CPAs no sentido de estimular e executar as ações de avaliação interna, o que inclui a definição de instrumentos avaliativos, a metodologia empregada para a condução da autoavaliação e a rotina de trabalho dos membros da comissão.

Tomando por base o trabalho de Silva (2015, p.17), foram considerados elementos constitutivos da dinâmica de trabalho das comissões, aqueles que podem ser alterados por distintos contextos de políticas de avaliação, quais sejam: “o momento (quando avaliar), as funções (para que avaliar), os conteúdos (o que avaliar), os procedimentos (como avaliar) e seus agentes (quem avalia)”.

Na pesquisa, foi utilizado o método comparativo com abordagem quantiqualitativa. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com membros de Comissões Próprias de Avaliação de cinco universidades da região sudeste, bem como foi feita análise de documentos produzidos por estas comissões. Os resultados foram

sistematizados nesta dissertação, organizada em cinco capítulos conforme descrito a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado “Avaliação e controle no Estado Avaliador” é realizada uma discussão sobre a importância atribuída aos processos de avaliação educacional após a reconfiguração do papel do Estado para um ente fiscalizador e não mais provedor, bem como ao caráter de controle e enfoque nos resultados associado à avaliação. Dando sequência à discussão, apresenta-se breve relato sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior na América Latina relacionando-o com as reformas educacionais empreendidas na região. A partir das tendências gerais observadas na América Latina, são abordados o percurso e as concepções avaliativas que permearam as políticas de avaliação superior no Brasil.

No capítulo dois “Emancipação *versus* regulação: as disputas de concepções nas políticas de avaliação da educação superior brasileira”, são apresentadas as principais propostas e políticas brasileiras no que se refere à avaliação da educação superior. São destacados os princípios e principais diretrizes avaliativas consideradas na elaboração dos seguintes documentos/políticas: Plano Atcon, Relatório Meira Mattos, Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), Exame Nacional de Cursos (ENC). Quanto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), além dos seus princípios norteadores, são abordados os instrumentos avaliativos e as alterações em sua concepção ocorridas ao longo de seu período de vigência, com foco na avaliação institucional.

No terceiro capítulo “As CPA: composição, formas de organização e participação” é apresentada a metodologia de pesquisa empregada, bem como os resultados resultados de caráter mais descritivo que foram encontrados. São destacadas características gerais sobre a localização, a composição e as formas de organização, o perfil dos coordenadores e a participação dos diferentes segmentos nas Comissões Próprias de Avaliação participantes da pesquisa.

No capítulo quatro “No contexto da prática: a ressignificação de uma política nacional a partir de experiências institucionais” são discutidos aspectos como a percepção dos coordenadores de CPA sobre a autoavaliação, a relação estabelecida entre as comissões investigadas e a gestão da universidade em que atuam e a autonomia apresentada pelas comissões, tendo como foco a ressignificação das políticas nacionais pela CPA em cada instituição.

Já no quinto capítulo é apresentada uma caracterização das universidades das CPAs que fizeram parte da amostra na pesquisa, bem como uma análise comparativa a partir das atribuições elencadas por cada uma das comissões como sendo de sua responsabilidade.

Já no sexto capítulo é realizada uma análise comparativa das rotinas e dinâmicas de trabalho assumidas por essas comissões.

O texto é encerrado com a apresentação de considerações finais sobre os resultados encontrados nesta pesquisa, apresentando ainda, as perspectivas futuras para a atuação das comissões próprias de avaliação no âmbito institucional a partir de mudanças de legislação ocorridas no ano de 2017.

1. AVALIAÇÃO E CONTROLE NO ESTADO AVALIADOR

O contexto de sociedade e economia do conhecimento introduzido com o advento da globalização, rerepresentou a necessidade de reestruturação da educação superior a partir da elaboração de políticas, metas e instrumentos bem definidos para atender às demandas de formação para o mercado de trabalho. O remodelamento do sistema de educação superior no âmbito mundial visou uma reforma capaz de transpor barreiras educacionais, culturais e profissionais, tornando o nível terciário de ensino mais competitivo e mais eficiente, dentro dos preceitos da lógica neoliberal. Em um mundo marcado pela livre circulação de capitais, era de se esperar um movimento de universalização do conhecimento com a eliminação de barreiras para a livre circulação de profissionais.

Neste sentido, universalizar significou investir em uma ampliação e harmonização de cursos e diplomas, estando o processo de integração da educação superior relacionado com o desenvolvimento de padrões e critérios objetivos, que pudessem ser comparados e fossem compatíveis entre si, conforme apontam Júnior e Catani (2009). Seguindo esta lógica, os Estados deveriam se preocupar com a qualidade da educação superior e com a elaboração de critérios que a evidenciassem e instrumentos capazes de medi-la e compará-la em diferentes instituições. Por ser um conceito polissêmico, neste novo contexto a qualidade estaria relacionada à formação de profissionais competitivos, capazes de se inserir no mercado de trabalho respondendo às necessidades de desenvolvimento humano, social, econômico e cultural dos países (MOROSINI, 2009).

Afastando-se da ideia da educação como bem público e aproximando-se do entendimento da educação como serviço, os governos passaram a atuar de modo a diminuir sua responsabilidade com a oferta da educação, passando de provedores para coordenadores, fiscalizadores e reguladores, fins para os quais a avaliação passa a ser frequentemente utilizada. Admitindo as lógicas do mercado e dando ênfase aos resultados do setor educacional instaura-se o “Estado Avaliador”, tendência internacional na qual a avaliação tem papel central para assegurar a qualidade e direcionar investimentos e políticas públicas.

Afonso (2013) define o Estado Avaliador como a admissão de lógicas de mercado pelo Estado, por meio da assimilação de modelos de gestão privada para o campo público, com foco nos resultados e produtos educativos, apontando três fases para sua estruturação. A primeira seria caracterizada pelo uso da avaliação como eixo estruturante

das mudanças das políticas de Estado, com a adoção de políticas avaliativas incluindo avaliações de larga escala e mecanismos de *accountability*⁴ em âmbito nacional. A segunda fase, seria marcada pela interferência crescente de organismos internacionais no campo educacional e caracteriza-se pela adoção de indicadores e a adesão, tanto por países centrais como pelos semiperiféricos e periféricos, a sistemas de avaliação comparada. A terceira fase, que estaria ainda em desenvolvimento, constitui uma tendência denominada de “pós Estado Avaliador”, marcada pela crescente mercantilização/mercadorização global da educação, bem como pela transnacionalização da avaliação com forte referência na educação superior.

A nova posição assumida pelo Estado está relacionada a uma mudança de atuação, sem resultar na diminuição de seu protagonismo, onde apesar de diminuir sua postura de fornecedor de serviços, continua regulando, fiscalizando e coordenando a oferta deles. Sobre isso tanto Barroso (2005) quanto Afonso (2003) reforçam que o Estado não se retira da educação, mas sim, passa a adotar uma atuação híbrida na qual ao mesmo tempo em que transfere responsabilidades e atribuições para outros atores sociais, estabelece diretrizes e critérios de monitoramento e avaliação que permitem averiguar se os resultados esperados foram alcançados. Neste contexto, a avaliação ganha destaque como forma de mensurar a qualidade dos serviços educacionais prestados e de subsidiar a tomada de decisões, inclusive no que diz respeito ao repasse de verbas públicas e à expansão da rede de educação superior.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apontam que reformas educacionais das últimas décadas do século XX, se caracterizaram pela descentralização dos processos de gestão e financiamento, ampliação das possibilidades de escolha dos estabelecimentos de ensino, centralização dos sistemas de avaliação enquanto instrumentos de gestão e valorização dos resultados, com busca de maior efetividade dos serviços prestados à população.

São promovidas privatizações, alimentadas pressões competitivas entre os serviços, adotadas lógicas empresariais que transformam as organizações públicas em grandes empresas racionalistas e seus usuários em clientes, dando origem aos denominados “quase-mercados”. A ideia de “quase-mercado” em educação baseia-se na combinação entre a competição com enfoque no mercado educacional e o princípio de financiamento público, endossado pelo controle e fiscalização do Estado. Desta forma,

⁴ O processo de *accountability* ou prestação de contas parte de uma noção de que a educação é um bem público, gerido com recursos públicos, exigindo que a eficácia social de suas atividades e a eficiência de seu funcionamento sejam avaliadas e seus resultados divulgados (ZANDAVALLI, 2009).

“tanto os governos como os usuários tem condições de exercer algum controle sobre as instituições” (BERTOLIN, 2011, p.242).

A necessidade de conciliação entre os interesses públicos e os interesses privados, contribui para a transformação da avaliação em um dos eixos fundamentais das políticas educacionais, sendo por meio dela que o Estado compatibiliza o aumento de seu controle sobre os currículos, a gestão da escola e o trabalho docente, com a implementação de mecanismos de mercado no espaço público devido as pressões de alguns setores competitivos (AFONSO, 2001). Nesta perspectiva ganham destaque as avaliações em larga escala, cujos resultados passam a ser divulgados como forma de prestar contas à sociedade sobre a qualidade educacional, trazendo o debate acerca de indicadores quantitativos baseados em sua maioria, no desempenho dos estudantes.

Esquinsani (2010) define as avaliações em larga escala como sendo resultantes da conjunção de três fatores, a saber: tendência internacional de ranqueamento e produção de informações através da aferição da aprendizagem; necessidade de constituir instrumentos que permitam a gestores, educadores e sociedade civil um feedback situacional da educação; e a configuração do Estado Avaliador, enquanto sustentação ideológica para a performatividade.

Embora tenham sido idealizadas e utilizadas com caráter fortemente neoliberal, o uso dessas avaliações na forma em que hoje se configuram, parece se manter indiferente às concepções político ideológicas e às diferentes realidades em que se inserem e desenvolvem. A partir deste argumento, segundo Afonso (2007) mesmo após governos de orientações político ideológicas de esquerda e centro-esquerda terem assumido o poder, políticas de avaliação externa baseadas nesses exames tem sido mantidas ou mesmo reforçadas.

Além disso, continuaram a ser incentivados os rankings e outros mecanismos indutores de quase-mercados, e introduzidos mecanismos de avaliação indireta do corpo docente a partir dos resultados das avaliações standardizadas. Como exemplo, pode-se citar o caso brasileiro em que mesmo com críticas às políticas avaliativas anteriores, a divulgação dos resultados obtidos pelos cursos de graduação e IES nas avaliações vinculadas ao Sinaes continuaram a ser incentivados, contribuindo para a manutenção de uma cultura de competição entre as instituições e o foco de desempenho na dimensão discente.

Neste sentido, as transformações no mundo da produção e do trabalho, que contribuíram para a complexificação dos papéis da educação superior na formação de

indivíduos, no avanço da ciência e no desenvolvimento da sociedade, tornaram mais complexa também, a avaliação deste nível de ensino (DIAS SOBRINHO, 2008a). De acordo com esse autor, a avaliação seria o núcleo central da agenda mundial da educação superior com destaque especial, nas últimas décadas, para a América Latina e o Caribe, enquanto as discussões em torno dos processos avaliativos seriam influenciadas em grande medida, pela necessidade de adequação das instituições educacionais aos novos papéis que lhe são impostos pela economia globalizada, com base em referenciais mínimos de qualidade.

1.1 A avaliação na América Latina

Embora a América Latina não tenha experimentado um grande processo de reforma da educação superior ao longo de sua história, houve de formas variadas em cada um de seus países, um conjunto de mudanças com o intuito de atender a diversificados fatores em determinados momentos históricos. Neste sentido, Vitale (2006) destaca três movimentos principais de reformas que impactaram a educação superior latinoamericana.

O primeiro deles ocorreu no início do século XX como resposta às novas demandas da classe média urbana e aos processos de industrialização e urbanização, que requeriam a expansão e a democratização da educação superior, bem como a reconfiguração da formação profissional. Um marco deste período foi a Reforma de Córdoba em 1918, que contribuiu para a democratização do acesso a partir da valorização da universidade pública e da promoção da autonomia e do cogoverno universitário, que aos poucos foi se expandindo pela região. Tal movimento cessou em meados dos anos 50 e 60 quando na maioria dos países latinos incluindo o Brasil, ocorreram golpes militares que impactaram as concepções e modelos educacionais dos países latinoamericanos.

O segundo momento foi caracterizado por persistentes crises fiscais e incapacidade dos governos em financiar a educação pública, de modo a suprir a necessidade crescente de expansão. Marcada pelo incremento de medidas de restrição ao acesso às universidades públicas em alguns países e pela abertura deste nível de ensino às lógicas mercantis, com acentuada privatização da educação superior, esta segunda reforma ocorreu em meados da década de 1980.

As pressões sociais, a autonomia das universidades e o crescimento desordenado do setor privado ao final dos anos 80, levaram a um aumento expressivo de instituições e

cursos de educação superior em um sistema cada vez mais diversificado, principalmente no que diz respeito aos níveis de qualidade. Tal diversificação, característica da segunda reforma, resultou no binarismo da educação superior na América Latina: público e privado, alta e baixa qualidade, universitário e não universitário (VITALE, 2006).

O aumento e diversificação das instituições de educação superior, somado ao fato de inexistirem critérios de manutenção de um nível mínimo de qualidade, abalaram as crenças de que o livre mercado poderia contribuir positivamente para o incremento deste nível de ensino. De acordo com Vitale (2006), tal abalo está associado ao fato de que foram desconsiderados aspectos como a complexidade de fatores que influenciam nas escolhas dos estudantes, as regulações das associações profissionais e a possibilidade de oferta de níveis diferenciados de qualidade, baseados na capacidade econômica do alunado. Tornou-se então urgente, a necessidade de criação de mecanismos de regulação do funcionamento das IES e de mensuração e manutenção da qualidade neste nível de ensino.

Adicionalmente à crise deste momento da educação superior na América Latina, ocorre uma demanda global pela resignificação dos saberes, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e pela eliminação de fronteiras não apenas educacionais. Neste contexto, configura-se no início dos anos 1990 a terceira reforma da educação superior na região, tendo por motivação a sua adequação às exigências da globalização neoliberal. De acordo com Vitale (2006, p.13) esta é a reforma “más compleja, la más generalizada y la más riesgosa por la dimensión del impacto, la cantidad de variables en juego y la vinculación con tantas áreas de la sociedad”.

Fortemente marcada pela questão da internacionalização, a terceira reforma da educação superior na América Latina envolve a ampliação da mobilidade estudantil como forma de aprendizagem, o estabelecimento de padrões internacionais de qualidade e a vinculação dos processos educativos a uma escala global (VITALE, 2006). Tudo isso associado a ideia crescente de que a educação, em especial a de nível terciário, seria fator crucial para o desenvolvimento dos países e essencial para a preparação de profissionais para os mais altos postos de trabalho. Tal ideia surge relacionada à necessidade de empreendimento de políticas avaliativas que garantam e induzam a melhoria da qualidade educacional dos sistemas de educação superior.

No âmbito da terceira reforma, destaca-se a influência do processo de Bolonha, política de reformas institucionais empregada pela União Europeia a partir de 1999, no sentido de integrar os sistemas de educação superior nos países da Europa. A construção

de um sistema europeu de educação superior foi baseada na harmonização e necessidade de coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na mobilidade e intercâmbio de estudantes, docentes e pesquisadores, na cooperação internacional e no setor de avaliação da qualidade, de forma a desenvolver metodologias e critérios passíveis de comparação (LIMA; ZEVEDO; CATANI, 2008).

Segundo os autores a questão da garantia e melhoria da qualidade educacional na educação superior a partir de parâmetros internacionalmente estabelecidos, ou seja, compatíveis e passíveis de comparação em toda a Europa Ocidental é um dos pontos chave do processo. Para a formação do “Espaço Europeu de Educação Superior”, houve uma articulação entre acreditação e avaliação como forma de atender à exigência da sociedade do conhecimento de mensurar a qualidade educacional, fomentando a competitividade do sistema. A subordinação a um sistema de avaliação da qualidade que permite a mensuração e a comparação, no entanto, alimenta disputas nacionais e transnacionais que levam a uma rivalidade própria de uma lógica mercantil, realidade esta que não ficou restrita apenas aos países da Europa.

Neste sentido, de acordo com Morosini (2009) a qualidade educacional a nível mundial pode ser concebida a partir de três perspectivas principais, quais sejam: 1) **a qualidade isomórfica**, baseada na padronização e identificação de diversos tipos e padrões de qualidade voltados ao mercado; 2) **a qualidade da especificidade**, conceito que se encerra nas tendências à diversidade, traçando um paralelo entre indicadores de standardização e preservação das especificidades; e 3) **qualidade da equidade**, que considera a qualidade para além da definição de indicadores por meio da indissociabilidade entre qualidade e equidade. No patamar atual estes conceitos tendem a se entrelaçar tendo suas fronteiras atenuadas, apesar de ainda ser marcante a perspectiva da qualidade isomórfica.

Na América Latina principalmente a partir da década de 1990, a qualidade da educação superior despontou como preocupação dos países levando à elaboração de políticas que deram visibilidade ao processo avaliativo. Essas políticas foram motivadas em grande medida pelo movimento de expansão deste nível de ensino, pelo favorecimento da atuação do setor privado na oferta de cursos de graduação, pelas reivindicações do setor empresarial e pelas políticas de racionalização que se impuseram aos sistemas educativos (JÚNIOR; CATANI, 2009, LAMARRA, 2012). A avaliação surge como reflexo da pressão pela qualidade e relaciona-se com modelos de financiamento que

primam por uma educação superior que se enquadre nos modelos internacionalmente aceitos.

Na América Latina, a avaliação da qualidade da educação superior surge como uma necessidade do mundo globalizado, especialmente no que diz respeito à adequação das instituições de educação superior às demandas da economia do conhecimento, entre elas a formação para o mercado de trabalho. Apesar da inexistência de um processo de avaliação unificado, foram implementadas políticas diversificadas de avaliação e acreditação em cada país, que apesar de possuírem traços em comum seguiram ritmos diferenciados.

A primeira iniciativa latinoamericana é registrada no México no ano de 1989, motivada pela integração do país ao Tratado Norte Americano de Livre Comércio (NAFTA). Em seguida, na década de 90, os processos de avaliação da educação superior foram expandidos para outros países da América Latina a exemplo do Chile em 1990, em decorrência do aumento significativo da rede privada durante a ditadura; do Brasil em 1993, por meio da adesão voluntária das universidades ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e da Argentina em 1995, com a sanção da Lei de Educação Superior e a criação da *Comisión Nacional de Evaluación e Acreditación Universitaria* (CONEAU) no ano de 1996.

Percebe-se nos países latino-americanos, o desenvolvimento de métodos avaliativos e a disseminação de processos de avaliação institucional influenciados por modelos americanos e europeus (SANTOS; VÁSQUEZ, 2012), além de uma preocupação com a qualidade e a excelência das instituições e cursos de educação superior, enquanto determinantes da competitividade de um país. Guerra (2010) destaca que os processos de acreditação⁵ e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina tornaram-se instrumentos políticos de negociação, dotando os países que os implementam de maior credibilidade junto a organismos internacionais.

Contudo, não basta apenas adotar políticas avaliativas, é preciso fazer com que seus objetivos e resultados se alinhem à tendência mundial para que sejam valorizadas pelos diferentes atores globais (Estados, organismos não governamentais, agências de fomento, famílias e estudantes). Nesta perspectiva, com forte tendência à valorização de avaliações externas em detrimento dos processos autoavaliativos, as avaliações em larga

⁵ Em definição elaborada por Dias Sobrinho (2008c), acreditação é um processo que garante a qualidade de determinada instituição, curso ou programa, por meio de um ato formal de testemunho de fé pública, emitido com base em padrões e critérios previamente estabelecidos.

escala chegam aos países da América Latina como forma de prestar contas à sociedade e reestabelecer a confiança social nas instituições de educação superior.

As provas estandardizadas vão ganhando destaque e importância como forma de mensurar não apenas o rendimento dos estudantes, mas também, de forma indireta o desempenho dos docentes que tem sido considerados os responsáveis pelo resultado do alunado, sem que seja considerada a complexidade do processo pedagógico. A este respeito, Feldfeber, Assael e Andrade (2017) ressaltam que a lógica de um currículo nacional e de avaliações padronizadas que permitam o estabelecimento de rankings nacionais e internacionais, ocupa a agenda educativa da América Latina a partir dos anos de 1990.

A partir de então, é possível identificar duas tendências gerais em termos de avaliação da educação superior nos países latino-americanos: uma de caráter transformador, baseada em uma perspectiva democrática, emancipatória e formativa, que tem nos processos de autoavaliação institucional um poderoso exemplo; e outra de perspectiva regulatória, em que a avaliação é utilizada como instrumento de controle, no qual os processos de avaliação externa, especialmente os de desempenho dos estudantes, tem sido os principais exemplos. Esta dicotomia é sintetizada por Santos (2010, p.47) no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Comparativo entre os principais modelos avaliativos na América Latina

Modelo Regulatório	Modelo Democrático
1. Interesse técnico	1. Interesse emancipatório
2. Racionalidade instrumental	2. Racionalidade valorativa
3. Enfoque quantitativo	3. Enfoque quanti/qualitativo
4. <i>Accountability</i>	4. Responsabilidade social
5. Indicadores de rendimentos	5. Indicadores de qualidade
6. Avaliação com critério punitivo e de controle	6. Avaliação como aperfeiçoamento e transformação
7. Processos baseados em linha ética competitiva	7. Processo baseados na colaboração e participação
8. Avaliação “retroativa” e pontual	8. Avaliação “proativa” e permanente

Embora seja possível identificar traços e características gerais comuns aos processos avaliativos empreendidos pelos países da América Latina, há que se considerar a especificidade de cada unidade que a constitui, de forma que os processos, concepções e tendências não foram implementados e/ou seguidos em um mesmo ritmo e intensidade. No caso brasileiro, por exemplo, o histórico das políticas avaliativas empreendidas pelo país demonstra que ora predominava a concepção formativa, ora a regulatória da avaliação, tendo inclusive, em determinado período, a proposição de um sistema de avaliação da educação superior com a intenção de unir as duas concepções.

1.2 As políticas de educação superior brasileira

As décadas de 50 e 60 caracterizaram-se como um momento de efervescência política, agitação cultural, protagonismo do movimento estudantil e de apresentação de propostas de reformulação da educação superior no Brasil. Em meio às mudanças econômicas e socioculturais, sobretudo aquelas relacionadas às transformações nos modos de acumulação, ao desenvolvimento de novas tecnologias e às crises decorrentes da guerra fria, o país entra em uma fase de instabilidade política e crise econômica que culmina no Golpe de 1964, instaurando no país um governo militar que dura 21 anos.

De acordo com Minto (2006a) a instauração de um regime ditatorial após o golpe de 1964 é um importante ponto de inflexão na política educacional brasileira, que auxilia o entendimento das transformações ocorridas na educação superior do país nas últimas décadas do século XX.

As políticas no âmbito da educação superior empreendidas durante o regime militar imposto com o golpe de 64 foram instituídas por meio de dois vetores fundamentais: a repressão ao movimento estudantil e o combate a ações consideradas como de subversão nas IES, além de um processo de modernização e privatização destas instituições (MINTO, 2006a). Sob a influência de um modelo organizacional norteamericano há um movimento de reformulação da universidade brasileira, em que os processos de avaliação das instituições são colocados a serviço da produtividade, da eficiência, da eficácia e da racionalização do trabalho.

Durante o período militar houve uma série de ações inseridas em um processo amplo de debate sobre mudanças na educação superior que culminariam na Reforma

Universitária de 1968. Entre outras, mencionam-se os acordos MEC/USAID, a elaboração do Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968).

Os acordos firmados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID) estabelecendo acordos de cooperação técnica e assistência financeira e militar, tiveram o objetivo de contribuir com recursos americanos para a reorientação educacional brasileira a serviço do desenvolvimento (MINTO, 2006b). O primeiro dos acordos, firmado em junho de 1965 estabeleceu a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), com a atribuição de diagnosticar a situação da educação superior brasileira e de sugerir alterações curriculares, didáticas, metodológicas, organizacionais e no quadro de pessoal das IES.

Também no ano de 1965 Rudolph Atcon⁶ elaborou, a pedido da Direção de Ensino Superior do então Ministério de Educação e Cultura, uma proposta de reformulação da educação superior brasileira. Atcon considerava que a partir da educação, seria dado o pontapé inicial rumo ao desenvolvimento da América Latina e partindo desta ideia, visitou doze universidades do Brasil com o objetivo de identificar inovações que pudessem ser úteis à reformulação da educação superior do país.

Antes de sua visita, o técnico já havia cooperado com a realização de reformas estruturais em universidades da América Latina e antes da década de 1960, assessorou Anísio Teixeira no processo de reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo atuado como subdiretor do Programa Universitário⁷ entre 1953 e 1956 (FÁVERO, 1991). Os princípios defendidos por Atcon no âmbito da reforma educacional brasileira, apareceram pela primeira vez em 1958 em trabalho apresentado à Universidade de Princeton.

O documento produzido pelo americano para o MEC, “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira” ficou conhecido como “Plano Atcon” e preconizava a inserção da teoria do capital humano e da concepção empresarial, em um novo modelo de universidade baseado: 1) no máximo rendimento com os menores custos

⁶ Rudolph Atcon, técnico norte americano membro da Agency International Development (AID) foi assessor da Unesco entre as décadas de 1950 e 1970, sendo o responsável pelo planejamento da reforma universitária de alguns países latino-americanos.

⁷ Programa da CAPES instituído em 1953 como estímulo às políticas de internacionalização da educação superior, por meio da contratação de professores visitantes estrangeiros, atividades de intercâmbio e cooperação entre as IES, concessão de bolsas de estudos e apoio a eventos científicos.

e investimentos; 2) na revisão da baixa qualidade de ensino; 3) no equilíbrio entre o ensino recebido, os conhecimentos adquiridos e o exercício da profissão; 4) no sistema educacional sustentado por valores reais e não utilitários; e 5) no fato de que a nova estrutura universitária deveria responder não somente às demandas do presente, mas também às do futuro não imediato (ZANDAVALLI, 2009).

Atcon admitia a educação superior como campo privilegiado, que deveria estar a serviço do desenvolvimento e da integração nacional, uma vez que seu papel na modernização do país contribuiria para um progresso que beneficiaria a todos. Para tal, compreendia que semelhante a uma empresa, a universidade deveria investir em alta produção com o menor investimento possível, além de reformular sua estrutura organizacional de modo a separar cada segmento universitário, em especial, afastando os órgãos que formulam daqueles que executam as políticas universitárias.

A concepção de universidade adotada por Atcon baseava-se na urgência de formação de mão de obra qualificada para operar os recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento do país. Os conceitos fundamentais para uma reforma universitária, estavam baseados nos seguintes aspectos (FÁVERO, 1991):

- Integração: a educação da América Latina deveria ser integrada a partir de uma filosofia educacional continental, da criação de um órgão de caráter sócio-econômico que coordenasse estudos e programas educacionais, do estabelecimento de programas comuns a todos os países e da criação de um serviço de consultoria para as universidades latino-americanas.
- Educação Superior: necessidade de criação de uma consultoria educacional para a América Latina para adequar suas universidades ao propósito desenvolvimentista.
- Universidade: deve ser autônoma, adquirindo certo grau de independência financeira por meio de privatizações.
- Reforma administrativa: implementação de medidas administrativas como a limitação dos salários, o cerceamento da participação discente na vida administrativa, a criação de carreira universitária e a concentração das tarefas administrativas em uma secretaria geral.
- Reforma fiscal: cobrança de taxas de matrícula, estabelecimento de categorias fixas de financiamento e liberação de fiscalizações estatais indevidas.

Ainda na década de 1960, com ideais semelhantes aos de Atcon, o coronel Carlos de Meira Mattos presidiu uma comissão especial criada por meio do decreto nº 62.024 de 29 de dezembro de 1967 com a finalidade de “ a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; e c) supervisionar e coordenar a execução dessa diretrizes, mediante delegação do ministro do Estado” (BRASIL, 1967).

Com foco na resolução dos problemas estudantis, três meses após sua instituição a comissão produziu o chamado “Relatório Meira Mattos”, documento no qual foram propostas ações relacionadas à resolução do problema dos vestibulandos excedentes e à necessidade de estabelecimento e manutenção de autoridade nas instituições de educação superior, dentre outras proposições. Além disso, a comissão discutiu sobre a diminuição do poder do Conselho Federal de Educação, a escolha de diretores e reitores pelo Presidente da República e a necessidade de ampliação de fonte de financiamento para a educação (FÁVERO, 1991).

Tanto o Plano Atcon quanto o Relatório Meira Mattos defendiam a incorporação de lógicas empresariais às universidades brasileiras com ênfase nos pressupostos de eficiência e eficácia, propondo alterações significativas nos modelos de gestão até então experimentados. Tal fato, é apresentado por Fávero (1991) como uma novidade no contexto brasileiro.

Parte das recomendações dos acordos MEC/USAID, do Plano Atcon e do Relatório Meira Mattos foi considerada pelo grupo encarregado de estudar as medidas propostas para a Reforma Universitária de 1968. Criado pelo decreto 62.937 de 2 de julho de 1968, o grupo considerou necessário ampliar as matrículas na educação superior, o que impulsionou o chamado “boom” educacional que permitiu o aumento do número de cursos e instituições sem que houvesse, no entanto, manutenção da qualidade do ensino, democratização do acesso e garantias de permanência (ZANDEVALLI, 2009).

Voltada para objetivos de modernização, de formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país e de flexibilidade administrativa (FÁVERO, 2006), foi publicada a Lei 5.540/68, a Lei da Reforma Universitária. De acordo com Minto (2006a), as principais diretrizes que nortearam a produção da reforma universitária do governo militar foram: a necessidade de instauração de uma gestão mais ágil,

econômica e produtiva nas universidades; a diminuição da responsabilidade do Estado em financiar as IES através da preconização de outras formas de obtenção de recursos; a diminuição do tempo de formação e incorporação de um caráter utilitarista de formação voltado para a certificação para ingresso no mercado de trabalho; a desvinculação do pessoal docente e técnico administrativo dos padrões do serviço público e o fim da estabilidade docente; e o controle e repressão ao movimento estudantil.

Embora tenham norteado o documento que oficializou a Reforma Universitária, nem todas as diretrizes elencadas foram, de fato, contempladas pela lei 5.540/1968, que instituiu o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além de determinar que a universidade seria a forma de organização da educação superior. Nesta lógica, as faculdades isoladas seriam transitórias e excepcionais, o que desagradou aos dirigentes de instituições privadas que mantinham relações com os governos militares, e levou o Conselho Federal de Educação a estabelecer medidas que favoreceram o aumento do número de instituições privadas de educação superior (CUNHA, 2000).

A discussão de temas como a diversificação do ensino, a preparação para o mercado de trabalho, a lógica da privatização, o pagamento de taxas nas IES públicas, a racionalização do modelo de gestão e a incorporação da lógica empresarial ao campo educacional, foi intensificada nas décadas seguintes e ainda está presente no atual cenário da educação superior brasileira.

Embora os primeiros passos já tivessem sido dados nos anos de 1960, foi no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 que o Brasil institucionalizou transformações marcantes em seu processo de readequação às mudanças do capitalismo internacional (MINTO, 2006a). Assim, a década de 90 foi fortemente marcada por tendências internacionais neoliberais e pelo paradigma da Nova Gestão Pública (NGP) que incorpora noções empresariais aos serviços públicos, a exemplo da noção de eficiência e eficácia que são assumidas como consequência do aumento da produção com menor custo possível, além da expansão das privatizações.

Ball (2004) elenca como características do surgimento deste novo conjunto de relações sociais de governança marcante da década de 1990: a passagem das atividades do Estado como provedor, para o Estado como regulador e avaliador de resultados; uma mudança relacionada ao desenvolvimento do capital, na qual os serviços sociais são considerados uma área passível de obtenção de lucros; as mudanças éticas relacionadas

aos novos papéis e relações de trabalho nas instituições do setor público e; a troca de uma posição de dependência dos cidadãos em relação ao Estado, para uma de consumidor ativo dos serviços sociais.

Nesta época o país passou por uma reordenação econômica, política e social derivada da crise econômica e das relações entre classes advindas da ascensão dos movimentos sociais e da restituição dos direitos sociais prevista na Constituição Federal de 1988, o que de certa forma abalou a relação entre Estado e sociedade (MINTO, 2006a). Neste contexto, foi com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência em 1994, que as reformas educacionais ganharam força e tomaram caráter mais duradouro, incluindo aqui as ocorridas no âmbito educacional.

O projeto de FHC envolveu uma proposta ampla de reformulação do papel do Estado, tendo sido criado um Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare) com o intuito de centralizar as ações empreendidas para efetivar a reforma. No campo educacional, durante seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) FHC contou com o apoio da mídia para divulgar efeitos da política educacional do Ministério da Educação sob a coordenação do ministro Paulo Renato Souza. Diversos documentos foram produzidos destacando propostas de melhorias na educação superior brasileira, como a desconstrução das IES públicas, vistas como ineficientes e onerosas e a inevitável privatização deste nível de ensino, sempre permeados pelo discurso da produtividade e da eficiência acadêmica (MINTO, 2006a).

O espaço dado pela mídia às discussões sobre a reformulação da educação superior fez parte de uma estratégia em que a educação foi analisada conforme as virtudes e necessidades do mercado e neste sentido, a divulgação de possíveis fraquezas do modelo de educação superior até então vigentes, bem como a apresentação de propostas de melhoria contribuíram para o crescimento do poder daqueles favoráveis às mudanças. Minto (2006a) porém, chama a atenção para o fato de que a literatura produzida na época e os discursos presentes nas lutas dos movimentos docente, estudantil e sindical resistentes à reforma, demonstram que havia nestes segmentos, uma clareza sobre seus verdadeiros rumos, o que pode ser traduzido pelos termos frequentemente usados para qualificar a educação superior: mercantilização, sucateamento, empresariamento, entre outros.

Nesse reformismo neoliberal, a educação superior passou por um processo de regulamentação caracterizado entre outros aspectos, pela publicação de inúmeros decretos, portarias, emendas constitucionais e medidas provisórias por meio das quais, o Ministério da Educação executou as políticas educacionais. Nesta perspectiva, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) que caracteriza as universidades a partir da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, já prevista na Constituição Federal de 1988, e também a partir da produção, titulação e regime de trabalho de seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber (CUNHA, 2000).

Reconhecidas como fator indispensável ao desenvolvimento econômico do país, as políticas para a educação superior passam a ser elaboradas a partir de dois conceitos chave: competência e empregabilidade, compreendidos sob uma lógica de individualidade e competitividade em que há oferta formal de oportunidades para todos, sendo que a partir da livre concorrência os talentos individuais se manifestam de forma isolada das condições materiais de sua produção (NORONHA, 2002).

Neste contexto, em que a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho depende da capacidade de cada indivíduo de “consumir” conhecimentos necessários ao exercício profissional, amplia-se a oferta da educação superior no Brasil, com especial expansão de IES privadas. A oferta de educação superior privada está atrelada a uma ideia de acesso rápido e facilitado que sugere sobretudo às camadas mais pobres da classe trabalhadora, uma possibilidade de ascensão social. A partir desta perspectiva a avaliação da educação superior apresenta-se como instrumento de controle de qualidade e contingenciamento, contribuindo para as exigências capitalistas de diferenciação escolar, sendo aceitas como mecanismos legítimos de seleção (NORONHA, 2002).

Desenvolvem-se no contexto das reformas ocorridas na década de 1990 duas grandes tendências avaliativas: a primeira, com enfoque no ensino de graduação e na mensuração de seus resultados de forma individualizada, teve como instrumento mais conhecido o Exame Nacional de Cursos (ENC), avaliação produzida com o intuito de aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação. A segunda, prioriza práticas avaliativas associadas à produção científica e tecnológica realizadas principalmente no âmbito da pós graduação, incluindo

ações como a modificação dos critérios de avaliação da CAPES, privilegiando a produtividade e a eficiência acadêmicas (MINTO, 2006).

Após o término do mandato de FHC e posse de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, uma série de mudanças nas políticas da educação superior, incluindo as de avaliação, foi implementada como se verá mais adiante, mas as reformas da década de 1990 instauraram uma lógica avaliativa cujos reflexos ainda hoje são percebidos. Em especial no que diz respeito ao destaque dado às avaliações de desempenho dos estudantes.

2. EMANCIPAÇÃO VERSUS REGULAÇÃO: AS DISPUTAS DE CONCEPÇÕES NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A mais antiga e duradoura experiência de avaliação da educação superior foi desenvolvida no âmbito da pós graduação pela CAPES a partir do ano de 1976, quando teve início uma avaliação sistemática e contínua dos cursos e programas de pós graduação *stricto sensu*. No ano de 1983, já a caminho da redemocratização, foi instituído o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) com a intenção de realizar uma avaliação comparativa do sistema de educação superior, para verificar em que medida a reforma universitária estabelecida pela Lei 5.540/68 havia sido efetivada (GOUVEIA; et al, 2005; ZAINKO, 2008). Além de avaliar os impactos da reforma o Grupo Gestor do Programa⁸ também pretendia levar em consideração as especificidades regionais e institucionais das universidades, a fim de verificar as diferenças entre os regulamentos e normas legais e a forma como elas eram operacionalizadas nas IES.

As principais discussões empreendidas no âmbito do PARU giraram em torno da questão da democratização da gestão e do acesso à educação superior (ZANDAVALLI, 2009). Conforme apontam Barreyro e Rothen (2008), os estudos realizados no âmbito do PARU foram agrupados em duas áreas: a gestão das IES, englobando aspectos relacionados à administração financeira e acadêmica, tomada de decisão e política de pessoal, e o processo de produção e disseminação do conhecimento, com foco nas atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas pelas instituições, bem como sua relação com a sociedade.

Para tal, foram aplicados questionários a docentes, discentes e administradores universitários, buscando compreender o impacto da lei 5.540/68 em termos de estrutura administrativa, alteração de matrículas, relação com a sociedade, características do corpo docente e relação entre ensino, pesquisa e extensão (INEP, 2004). A avaliação estava relacionada à tomada de conhecimento e sua relação com a elaboração de políticas educacionais para a educação superior, a nível institucional e nacional. Pelas características de valorização do autoconhecimento e dos aspectos qualitativos da avaliação, pode-se dizer que o PARU foi a iniciativa precursora da avaliação da educação

⁸ O Grupo Gestor do PARU, era composto pelo então diretor geral da Capes, Sérgio Costa Ribeiro e demais pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos, a saber: Isaura Belloni Schmidt, Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Mônica Muños Bargas e Orlando Pilatti (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

superior no país, bem como, por meio dela foi introduzida a concepção de avaliação formativa e emancipatória (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Os resultados obtidos com a pesquisa não chegaram a ser divulgados, tendo o PARU sido extinto um ano após sua criação devido a disputas internas no Ministério da Educação, ao que as leituras indicam, porque o programa não atenderia à necessidade emergente de uma avaliação com fins regulatórios. No entanto, embora não tenha se efetivado como política de avaliação, o PARU sinalizou a necessidade de reorganização do sistema de educação superior, a partir da coleta e análise de dados de gestão.

Em 1985, foi instituída pelo decreto 91.117 de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecida como “Comissão de Notáveis”, com o intuito de oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira (BRASIL, 1985). Como resultado do trabalho da comissão, foi elaborado o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior”, documento que indicou a necessidade de estabelecer mecanismos permanentes de avaliação do sistema de educação brasileiro.

Dentre os princípios que nortearam a confecção do relatório estão: a responsabilidade do poder público em financiar e zelar pela qualidade da educação superior; a adequação da formação à realidade do país; diversidade e pluralidade na organização das IES, conforme sua vocação e objetivos; autonomia e democracia interna como requisito para o cumprimento da missão das instituições; democratização do acesso; valorização do desempenho e eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais.

A Comissão de Notáveis apontou a inexistência de parâmetros de qualidade que subsidiassem a alocação de recursos como um dos problemas mais graves da educação superior brasileira, e sugeriu as seguintes dimensões avaliativas: avaliação dos cursos, avaliação dos alunos, avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino, avaliação de servidores técnicos e administrativos e avaliação das carreiras (ZAINKO, 2008). Além disso, sugeriu a criação de um sistema de acreditação para as IES brasileiras, a reformulação do Conselho Federal de Educação (CFE), de forma que funcionasse como uma espécie de “órgão avaliador”, responsável por coordenar os processos de avaliação da educação superior e a instituição da retroalimentação entre autonomia universitária e prestação de contas à sociedade.

Este relatório subsidiou a criação pelo MEC do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) que modificou o documento, de forma a privilegiar uma visão de avaliação baseada em uma concepção regulatória. Criado pela portaria nº 100 de 6 de fevereiro de 1986, o GERES considerava o ensino como atividade fundamental da educação superior contrapondo-se à ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sob o argumento de que a pesquisa não estaria ainda tradicionalmente incorporada ao ensino do Brasil. Desta forma, defendia a criação de instituições de ensino e de universidades especializadas por campo do saber. Como aponta Zainko (2008) o trabalho do GERES foi criticado pela Associação Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) que lançou a proposta de um padrão único de qualidade para a universidade brasileira, baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O GERES defendia a avaliação de desempenho que deveria ser realizada pelo Estado por intermédio da Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação, com o intuito de controlar a qualidade da educação pública no país. Barreyro e Rothen (2008) consideram que ele foi o instaurador da lógica de regulação e controle da educação superior, ao passo que para Zainko e Coelho (2007), ele pode estar associado ao início de instauração de nova organização deste nível de ensino, que passa a incorporar em seus processos uma lógica mercadológica.

O final dos anos 1980 e início dos anos 1990 é marcado por concepções distintas de avaliação caracterizadas por disputas entre os grupos que defendiam a avaliação em sua concepção formativa e em sua concepção regulatória. As políticas anteriormente citadas não chegaram de fato a ser implementadas, sendo que apenas em 1993 se efetivou a primeira iniciativa brasileira de avaliação institucional das IES.

Em 14 de julho do referido ano, no governo de Itamar Franco (decorrente do impeachment de Fernando Collor de Melo) foi publicada a portaria nº 130 que cria a Comissão Nacional de Avaliação, com o objetivo de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (BRASIL, 1993). Tal comissão, elaborou uma proposta de avaliação que foi encaminhada para a discussão e aprimoramento das universidades do país, a qual culminou, em dezembro de 1993, na instituição oficial do “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)”.

Articulando algumas ideias já sugeridas pelos documentos produzidos no âmbito do PARU, da Comissão de Notáveis e do GERES a uma forma própria de compreender a avaliação, o PAIUB norteou-se pelos seguintes pressupostos: globalidade, comparabilidade, adesão voluntária, não punição ou premiação, respeito à identidade institucional, legitimidade e continuidade. Dessa forma, a avaliação passa a ser compreendida como um processo de acompanhamento sistemático das ações, devendo atender às seguintes exigências da universidade contemporânea: o contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, ser instrumento para o planejamento e a gestão das instituições e a *accountability*.

No sentido defendido pelo PAIUB a prestação de contas à sociedade não era entendida como uma contrapartida da autonomia universitária, mas sim, como uma consequência associada à concepção da educação como um bem público, que causa efeitos na sociedade. Além disso, a avaliação era percebida como ato político a ser empreendido pela própria IES, que teria liberdade para definir de que forma conduzi-la. Tais características favoreceram a adesão das universidades ao programa e estreitaram os laços entre o Ministério da Educação e as instituições criando um clima de confiança (ZAINKO; COELHO, 2007), condizente com o papel social da educação superior no momento histórico.

Em 1995, assumindo Fernando Henrique Cardoso a presidência, o PAIUB é considerado inadequado para subsidiar as funções de coordenação e controle do sistema de educação superior. Neste contexto, o interesse se volta para um sistema avaliativo com foco na averiguação dos resultados educacionais, em especial os relacionados com o ensino e que permitissem a comparação entre as performances de diferentes IES (ZAINKO, 2008). É instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC) popularmente conhecido como “provão” pela Lei 9.131/95, permanecendo por curto período o PAIUB como modalidade autoavaliativa do processo de Avaliação Institucional. O ENC se destacou como política preponderante devido ao caráter público de seus resultados, e o PAIUB foi extinto em razão da ausência de destinação de recursos pelo MEC para as IES.

Na época, o sistema de avaliação da educação superior também previa a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação das Instituições para fins de

credenciamento⁹, sendo que elas ocorriam de forma pontual e não integrada. Ademais, o provão era mais adequado à lógica neoliberal e ao novo papel assumido pelo Estado, instaurando uma modalidade avaliativa até então desconhecida pela educação superior brasileira: a avaliação centrada no resultado do alunado. Ao permitir averiguar (pelo menos era isso que se dizia nos discursos oficiais) em que medida os conhecimentos foram adquiridos pelos estudantes dos cursos de graduação, a divulgação dos resultados do exame facilitava a comparabilidade entre cursos de diferentes IES, o que fornecia subsídio para que os “clientes” educacionais realizassem suas escolhas.

O ENC utilizava três instrumentos básicos de avaliação: uma prova composta por questões objetivas e discursivas, aplicada aos estudantes concluintes dos cursos de graduação, um questionário de pesquisa socioeconômico e um questionário de impressões sobre a prova. Seus resultados foram amplamente divulgados pela mídia e tiveram grande repercussão entre as IES e comunidade em geral, já que eram utilizados para a elaboração de rankings de qualidade baseados nas notas obtidas pelos estudantes nas avaliações.

Após eleições presidenciais ocorridas em 2002, aconteceram mudanças nas políticas da educação superior que incluíram novas diretrizes avaliativas. Por meio da portaria MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação (CEA) com o objetivo de “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (Brasil, 2003).

Durante a realização de seus trabalhos, a CEA empreendeu debates por meio de audiências públicas sendo ouvidas inúmeras entidades que manifestaram divergências e convergências em relação às políticas de avaliação para a educação superior, as quais foram compiladas no documento gerador de um novo sistema nacional de avaliação. Dentre as convergências, destacaram-se: o entendimento do Estado enquanto garantidor de qualidade, o acerto na criação da CEA e de seu processo participativo, a visão da avaliação como um processo contínuo de aperfeiçoamento institucional e como trabalho coletivo, a necessidade de articulação entre avaliações internas e externas e o respeito à

⁹ O credenciamento é o ato autorizativo inicial exigido para o funcionamento de uma Instituição de Educação Superior. Atualmente, seu protocolo junto ao MEC deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso de graduação, sendo as instituições privadas credenciadas originalmente como faculdades, havendo a possibilidade, caso sejam atendidos os critérios previstos em legislação, de mudança de organização acadêmica para centros universitários ou universidades.

identidade institucional. Entre as divergências, destacaram-se: posições de defesa e de ataque ao ENC, incluindo discussões sobre sua extinção ou permanência e concepção de avaliação formativa *versus* avaliação com foco em resultados (ARAÚJO; BENINI; BEZERRA, 2016).

Após discussões, apresentações e modificações de projetos, foi proposta a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior com o intuito de unir as duas concepções de avaliação que até então haviam permeado o histórico brasileiro de políticas de avaliação da educação superior: a formativa e a regulatória. O fato de o Sinaes propor a união entre regulação e avaliação formativa é apontado por vários autores (BARREYRO;ROTHEN, 2014; REIS; SILVEIRA; FERREIRA, 2010; GOMES, 2011; LACERDA, 2015; LEHFELD, 2010; PEIXOTO, 2009) como uma inovação do sistema e/ou tentativa de resgate do que foi proposto e implementado de forma incipiente em propostas anteriores, o que o caracterizaria como um sistema misto (AUGUSTO; BALZAN, 2007) ou híbrido (GOMES, 2011; LACERDA, 2015).

Operacionalizado por intermédio de instrumentos de avaliação externa e interna que envolvem a avaliação de IES, dos cursos de graduação e de desempenho dos estudantes, o Sinaes tem por objetivos melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão de sua oferta, aumentar sua eficácia institucional e promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidade social das IES. O Sinaes representou um avanço nas políticas de avaliação da educação superior, tendo passado por diversas modificações ao longo do tempo, que descaracterizaram a proposta original e contribuíram para que o cenário atual se tornasse bem diferente daquele projetado em 2004, conforme será apresentado na seção seguinte.

2.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Instituído pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a), o Sinaes propõe três instrumentos para a avaliação da educação superior, a saber: 1) a Avaliação do Desempenho dos Estudantes, operacionalizada através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); 2) a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada por uma comissão de avaliadores específicos da área do curso, externos à instituição e orientados por um instrumento de avaliação e; 3) a Avaliação das Instituições

de Educação Superior (Avalies), materializada em dois procedimentos básicos: uma avaliação interna conduzida pela própria IES e uma avaliação externa *in loco*, realizada por uma comissão de especialistas.

Em sua proposta original a realização de todos os processos avaliativos previstos pelo Sinaes, deveria ser norteadas pelos princípios de respeito à identidade institucional, publicidade de todos os procedimentos incluindo a divulgação de resultados, a ampla participação de toda a comunidade acadêmica e sociedade civil, além da análise global de aspectos como finalidades e responsabilidades sociais, estrutura, relações, atividades e compromisso social das IES e de seus cursos de graduação. Weber (2010) assim resume as principais características do processo de avaliação da educação superior previsto para o Sinaes:

1. Foco na avaliação institucional
2. Combinação entre avaliação interna e externa.
3. Articulação de diversos instrumentos mediante uma concepção global.
4. Ampliação da concepção de educação superior e de formação.
5. Reorientação do objeto da avaliação, sujeitos envolvidos e função dos avaliadores.
6. Instituição de política de recrutamento e capacitação de avaliadores.
7. Substituição do ENC por processos globais.
8. Valorização de processos formativos e abordagem qualitativa.
9. Adaptação dos instrumentos de avaliação vigentes à nova concepção.
10. Introdução da meta avaliação.
11. Alimentação mútua entre avaliação e regulação.

Sobre este último aspecto, a lei 10.861/2004 deixa clara a relação entre os processos de avaliação e os de regulação e supervisão da educação superior, sendo o primeiro o referencial básico para a execução dos demais. Ainda sobre este assunto, o decreto 5.773/2006¹⁰, ao tratar das funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, definiu três etapas dos processos, a saber: 1) avaliação inicial pelo

¹⁰ Embora tenha sido revogado pelo Decreto 9.235 de 13 de dezembro de 2017, as etapas para a realização dos processos de avaliação, regulação e supervisão permanecem inalteradas.

poder público, nas etapas de autorização de cursos e credenciamento de instituições; 2) avaliações no âmbito do Sinaes (ACG, Avalies e Enade); 3) avaliação pelo poder público dos efeitos regulatórios da avaliação (BRASIL, 2006).

Desta forma, o sistema estaria baseado em uma avaliação externa inicial, subsidiando a concessão dos primeiros atos autorizativos essenciais ao funcionamento de cursos e IES, seguida de avaliações periódicas destinadas a supervisionar ou fiscalizar o funcionamento de IES e cursos ativos e subsidiar ações regulatórias. Em casos mais extremos, os resultados das avaliações poderiam levar à aplicação de medidas como a suspensão de processos seletivos ou mesmo a inativação de cursos e instituições.

Para que a operacionalização de todas estas etapas fosse possível a lei do Sinaes institui a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), responsável por coordenar e supervisionar o sistema, além de determinar a criação das Comissões Próprias de Avaliação pelas IES, com o intuito de conduzir os processos de avaliação interna e de sistematizar e prestar informações solicitadas pelo INEP, órgão responsável pela coordenação e condução dos processos avaliativos¹¹.

De acordo com o cronograma de implementação do Sinaes, no ano de 2004 todas as IES deveriam constituir suas CPAs e encaminhar sua proposta de autoavaliação institucional para a CONAES. Em 2005, as CPAs produziriam e encaminhariam ao MEC um relatório parcial com os resultados preliminares de avaliação da IES, conduzida pela comunidade acadêmica. Nesta etapa, as instituições com maior experiência em avaliação institucional poderiam implementar processos de avaliação externa, incorporando a consideração de comissões externas de avaliação ao seu relatório. O foco central do Sinaes estaria na avaliação institucional e na articulação entre suas dimensões interna e externa.

No entanto, apenas em 2008 foram iniciadas as avaliações externas realizadas por comissões de especialistas, quando o Enade já estava concluindo o segundo ciclo de aplicação de provas. Segundo Peixoto (2011), dentre os motivos dos atrasos estavam a necessidade de definição de um instrumento de avaliação externa próprio e a capacitação dos avaliadores para as visitas *in loco*.

¹¹ O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. O órgão é o responsável pela realização de estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional, organizando e mantendo o sistema de informações e estatísticas educacionais, com o intuito de subsidiar políticas públicas educacionais.

A partir de 2008 a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e o INEP criam indicadores de qualidade da educação superior (Conceito Preliminar de Cursos e Índice Geral de Cursos), calculados a partir do Enade. Visando resolver os problemas operacionais encontrados para a implementação do Sinaes, como por exemplo, a necessidade de realização de número elevado de visitas *in loco* e de manutenção de avaliadores qualificados, a instituição de novos indicadores altera a lógica das avaliações externas, passando a priorizar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

2.2 Indicadores de qualidade e a centralidade da avaliação dos estudantes

Aplicado pela primeira vez em 2004, o Enade tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (PORTAL INEP, 2016). Para fins de realização do exame, os cursos de graduação e os cursos superiores de tecnologia são agrupados em três grandes áreas ou eixos tecnológicos, sendo cada área/eixo avaliado trienalmente. Componente curricular obrigatório, o Enade deve ser realizado pelos estudantes concluintes dos cursos de graduação, respeitada a periodicidade de aplicação da prova de acordo com a área/eixo a que cada curso pertence.

Além de uma prova composta por questões de conhecimento específico e de formação geral, integram o Enade: um questionário de percepção sobre a prova, preenchido pelo estudante no dia da realização do exame; um questionário do estudante, preenchido em período anterior à prova, onde o aluno presta informações socioeconômicas e de percepção sobre suas condições de formação acadêmica; e um questionário do coordenador, que o coordenador do curso de graduação responde com base em sua percepção sobre as condições de formação do curso que coordena. A média ponderada dos resultados dos concluintes nos componentes específico (75%) e de formação geral (25%), compõem o Conceito Enade, indicador divulgado para cada curso de graduação avaliado pelo exame.

Além do Conceito Enade, é calculado também o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD), que corresponde ao valor agregado pelo curso ao desempenho dos concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação, utilizando para o cálculo informações sobre o número de concluintes participantes do Enade com resultados válidos, o desempenho geral dos estudantes participantes do Enade, o desempenho dos estudantes no Enem e o número de participantes no Enade com nota do Enem recuperada. O IDD ajuda a compor o Conceito Preliminar de Curso (CPC) que é amplamente divulgado e discutido no meio acadêmico.

O CPC tem sua aplicação para fins de renovação de reconhecimento de cursos regulamentada pela portaria MEC nº 04 de 5 de agosto de 2008. A fim de simplificar o processo avaliativo, o curso com CPC considerado satisfatório¹² ganha a prerrogativa de dispensa de avaliação *in loco* em processos de renovação de reconhecimento. Cabe ressaltar porém, que como o próprio nome sugere, o Conceito **Preliminar** de Curso enquanto indicador de qualidade, deveria ter caráter preditivo e não finalístico, como vem apresentando nos últimos anos.

Para cálculo do CPC são consideradas as seguintes dimensões: desempenho dos estudantes, que considera o Conceito Enade e o IDD dos cursos; corpo docente, verificada a partir de insumos de titulação e regime de trabalho oriundos do Censo da Educação Superior; e infraestrutura e organização didático-pedagógica, verificada através das respostas fornecidas pelos concluintes no questionário do estudante, preenchido por ocasião do Enade.

O Conceito Preliminar de Curso é utilizado para o cálculo de outro indicador de qualidade o Índice Geral de Cursos (IGC). O IGC foi criado pela Portaria Normativa nº 12 de 2008 e é uma média dos CPCs obtidos pelos cursos de graduação da IES nos últimos três anos e dos conceitos de avaliação da Capes de seus cursos de pós graduação *stricto sensu*, quando for o caso, ponderada respectivamente, pelo número de matrículas na graduação e na pós graduação. Enquanto o CPC é utilizado para indicar a qualidade de um curso de graduação, o IGC é utilizado como indicador de qualidade das IES que, a julgar por sua forma de cálculo, representa um conjunto de cursos de graduação,

¹² Todos os conceitos e indicadores de qualidade da educação superior adotados pelo MEC são calculados em uma escala de conceitos que varia de 1 a 5, sendo considerados satisfatórios aqueles iguais ou superiores a 3 e insatisfatórios, aqueles abaixo de 3.

desconsiderando a singularidade e complexidade acadêmica das instituições, em especial, das universitárias.

De modo geral, o que a criação desses indicadores inaugurou, foi uma nova lógica para a realização das avaliações externas de cursos e instituições. Se antes, o sistema previa a verificação *in loco* de todas as IES e cursos, a partir de 2008 ele passa a operar conforme o resultado dos indicadores, que por sua vez estão atrelados direta ou indiretamente ao desempenho dos estudantes no Enade. Por este motivo, diversas críticas foram tecidas no sentido de alertar para o fato de que houve uma transgressão do modelo original do Sinaes, cujo ponto de partida seria a avaliação institucional, vindo a superdimensionar a avaliação dos estudantes.

Colocando a prova os princípios e a avaliação formativa defendida pelo Sinaes, a criação dos novos índices fez lembrar o que já havia ocorrido na época do Provão, quando o resultado das avaliações realizadas pelos estudantes favorecia a classificação entre “bons” e “maus” cursos e sua divulgação na mídia. Diversos autores, a exemplo de Barreyro (2008), Limana (2008) e Dias Sobrinho (2010) fizeram críticas à prática de *rankings* motivada pela incorporação do CPC e do IGC ao Sinaes, sobretudo por se tratar de um sistema que nasceu sob a concepção emancipatória.

Ao longo da vigência do Sinaes, novas tentativas de alteração de indicadores foram feitas, em especial, a publicação da portaria nº 08 de 28 de abril de 2016 que chegou a criar novos indicadores para a educação superior brasileira e instituiu o grupo de trabalho para a elaboração e definição de metodologia para sua criação (BRASIL, 2016). O documento propôs alterações nos insumos utilizados para cálculo e no nome dos indicadores já existentes, sugerindo a incorporação de avaliações realizadas por agências de fomento à pesquisa além da Capes, a elaboração de um índice de trajetória discente e modificações no Censo da Educação Superior para a coleta de insumos referentes ao corpo docente. No entanto, trocas ministeriais e mudanças no INEP decorrentes do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, culminaram com a revogação desse documento pela portaria nº 15 de 22 de junho de 2016.

Embora não tenha sido efetivada, a proposta de criação de novos indicadores de qualidade para a educação superior brasileira não foi retirada da pauta de discussão do INEP, sendo tema frequente nos pronunciamentos realizados pela então presidente do instituto e nos eventos promovidos pelo órgão. O indicativo mais recente de que este

assunto continua sendo debatido, foi a instituição de grupo de trabalho com a finalidade de atualizar e produzir proposta de referenciais de qualidade da educação superior à distância por meio da portaria Sesu nº 50 de 03 de julho de 2018.

Ao longo de seus mais de dez anos, diversas foram as portarias e notas técnicas publicadas pelo MEC que alteraram ou redirecionaram as propostas originais do Sinaes. Apesar das várias mudanças realizadas nos instrumentos de avaliação, o excesso de normatização pouco versou sobre a avaliação institucional, embora ela tenha sido considerada pela CEA como eixo norteador do sistema e continue a compor o escopo de instrumentos avaliativos do Sinaes, podendo ser utilizada pelas IES como instrumento de autonomia e preservação de uma cultura de avaliação formativa, apesar das pressões externas.

2.3 A Avaliação Institucional

A polissemia do termo “qualidade” indica que seus padrões, inclusive na educação superior, podem ser construídos a partir de distintas concepções e ideais do que seja a universidade e de quais sejam seus objetivos. Relacionada a um juízo de valor que expressa em que medida as instituições educacionais têm atingido seus propósitos, a avaliação das IES torna-se especialmente complexa, tendo em vista que embora estejam inseridas em um contexto de economia globalizada, o objetivo destas instituições está, sobretudo, vinculado ao desenvolvimento social, cultural e ético da sociedade.

Cunha (2013) e Dias Sobrinho (2012) ressaltam a dimensão ética da avaliação que nas instituições de educação superior deve ser assumida como instrumento pedagógico, considerada sua densidade política. Ora, se é função primeira das universidades formar para a sociedade, considerando que para isso é preciso despertar a consciência crítica, coletiva e moral dos sujeitos, torna-se também necessário pensar a avaliação institucional a partir destes pressupostos.

Considerada essencial ao desenvolvimento das nações, a educação superior é tema de interesse de diversos segmentos e estratos sociais, que projetam nas instituições de educação superior e em seus cursos, uma possibilidade de manutenção e/ou melhoria de status social para sua geração e gerações futuras. Assim, também a avaliação deste nível

de ensino torna-se carregada de ideologia e interesses e deve fazer refletir sobre os valores e sentidos atribuídos à função da educação desempenhada e assumida pelos seus atores.

Nesta perspectiva, Dias Sobrinho (2008b) destaca duas tendências de avaliação institucional dos países industrializados tomadas como referência nas últimas décadas: a primeira, com ênfase no processo de construção do pensamento pelo sujeito, privilegia o conhecimento dos processos de aprendizagem, considerando que o estudante é sujeito que interage e modifica o processo avaliativo. A segunda, mais amplamente difundida, associa a avaliação aos contextos socioprofissionais, com foco na eficiência e eficácia das instituições, seu custo benefício e sua capacidade de formar profissionais que serão absorvidos pelo mercado de trabalho.

Embora ambas considerem o estudante como o foco central da avaliação, é necessário, em se tratando de avaliação institucional, ampliar o escopo avaliativo, tendo em vista a complexidade e abrangência da missão das instituições de educação superior e de seu impacto social. Cunha (2013) destaca que a avaliação institucional em uma universidade deve transcender a sala de aula e o currículo, sendo necessário que se articule a dimensão pedagógica na qual se situa a sala de aula e o *campus* universitário, com a dimensão social do universo próximo e distante em que a instituição está inserida.

A relação entre universidade e comunidade externa determina ainda um aspecto fundamental para a implementação de qualquer proposta de avaliação institucional: a construção coletiva. Tendo em vista a natureza humana e relacional da educação, qualquer tipo de avaliação que a envolva deve levar em consideração a participação de sujeitos que compartilham objetivos, passando pela negociação de sentidos e/ou critérios avaliativos. Segundo Dias Sobrinho (2012), a avaliação institucional deve ser entendida como uma questão pública de amplas consequências sociais e por isso mesmo, para sua realização

devem ser tomadas como importantes as distintas perspectivas e as múltiplas dimensões de uma instituição, a diversidade de interesses dos grupos, que constroem sua cotidianidade, sua história, seus compromissos, suas condições e condicionamentos circunstanciais (Dias Sobrinho, 2012, p.16).

No entanto, em diversos momentos ocorreram pressões externas para a realização de avaliações influenciadas por indicadores que não condizem com a expectativa e o interesse da comunidade acadêmica, o que pode induzir as IES a trabalharem a partir de

critérios e objetivos avaliativos que desconsiderem sua identidade institucional. Nestes casos, por não refletir a realidade na qual se insere, a avaliação pode perder seu sentido político na medida em que cumpre de forma não formativa seu papel como indutora de melhorias.

Para que possam enfrentar o desafio avaliativo de forma a não perder sua singularidade, Dias Sobrinho (2012) destaca a importância da globalidade por meio da articulação entre os vários setores das IES na condução da avaliação, e para tal o autor aponta alguns postulados que podem aproximar as instituições de sua compreensão, a saber:

- 1) Institucionalidade, como princípio explicativo. Além de considerar a instituição como um todo articulado, a avaliação deve ser democrática e movida pela vontade política e prática dos agentes institucionais.
- 2) Globalidade, como princípio heurístico. A avaliação deve favorecer a pedagogia da integração, sem que para isso as visões detalhadas de alguns aspectos parciais sejam deixadas de lado.
- 3) Qualidade como objetivo. A qualidade aqui deve ser coerente com o entendimento de educação enquanto fenômeno social.
- 4) Avaliação enquanto processo pedagógico. A avaliação deve ser contínua e formativa.
- 5) Enfoque qualitativo. Enquanto metodologia da ação em que os próprios sujeitos interferem no desenvolvimento do processo, a avaliação qualitativa é a mais apropriada aos fenômenos sociais, como a educação.

Embora sejam postulados aplicáveis às IES de modo geral, eles se referem a orientações genéricas que não devem superar o fato de que cada instituição precisa considerar durante o processo avaliativo, sua história e missão institucional para que, de fato, a avaliação cumpra seu papel enquanto instrumento pedagógico e gerencial. Assim, não é possível que haja modelo avaliativo único, mas aquele mais adequado a dada realidade e contexto institucional, capaz de construir e reconstruir processos de autoconhecimento.

No âmbito do Sinaes, a avaliação institucional tida em sua proposta original como o alicerce dos procedimentos avaliativos, tem como um de seus pressupostos o respeito à identidade de cada IES, a qual deve ser considerada tanto nas avaliações externas quanto internas previstas pelo sistema.

2.3.1 A Avaliação Institucional no âmbito do Sinaes

Apontada pela CONAES como “o centro de referência e articulação do sistema de avaliação” (CONAES, 2004a, p.4), a Avaliação Institucional (Avalies) objetiva identificar o perfil das IES bem como o significado de sua atuação, por intermédio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, de forma a considerar diversas dimensões institucionais, que incluem aspectos globais que vão desde a missão e o plano de desenvolvimento institucional até a sustentabilidade financeira das instituições. Para tal, utiliza como instrumentos a avaliação externa *in loco* e a autoavaliação ou avaliação interna.

A avaliação institucional externa é realizada para fins de credenciamento e reconhecimento de IES, sendo conduzida por uma comissão de especialistas designada pelo INEP para verificar *in loco*, as condições de oferta das instituições que oferecem cursos de graduação nas modalidades presencial e à distância. Embora o enfoque aqui seja a avaliação institucional, cabe ressaltar que a verificação *in loco* também é realizada para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

Para operacionalizar a avaliação externa, o INEP mantém um Banco de Avaliadores instituído pela portaria 1.027 de 15 de maio de 2006, a partir do qual, são designados os avaliadores responsáveis pela visita em determinada IES. Dentre os critérios utilizados para a seleção dos profissionais estão: a titulação mínima de doutor, sendo admitida em alguns casos, a titulação de mestre, reputação ilibada do avaliador, elevada produção acadêmica nos cinco anos anteriores à seleção, ausência de pendências tributárias e previdenciárias e disponibilidade para participação em pelo menos, três avaliações anuais.

O processo de avaliação externa é baseado na verificação *in loco* das condições institucionais de funcionamento, em entrevistas com gestores, docentes, estudantes e

técnicos administrativos e na análise documental que engloba, entre outros documentos, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Relato Institucional (RI), o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de graduação, os relatórios de autoavaliação institucional e demais regulamentos das IES. Todo o processo é orientado pelo Instrumento de Avaliação Institucional Externa – Presencial e à Distância, documento produzido pelo INEP para orientar os avaliadores durante o processo de verificação *in loco*, estando disponível para que a comunidade acadêmica tenha acesso aos critérios avaliativos.

O instrumento de avaliação é composto por diversos indicadores de qualidade que contemplam as dez dimensões avaliativas estabelecidas pela lei de criação do Sinaes, que englobam: a missão e o plano de desenvolvimento institucional, as políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão na graduação e pós graduação, a responsabilidade social das instituições, a comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal para docentes e técnicos administrativos, a gestão institucional, a infraestrutura, o planejamento e a avaliação, as políticas de atendimento aos discentes e a sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004a).

A cada um dos indicadores que compõem o instrumento, os avaliadores atribuem um conceito que varia de 1 a 5, conforme sua adequação ou não a critérios de análise pré-estabelecidos. Peixoto (2011) ressalta que alguns indicadores dificultam a emissão de juízo de valor sobre as questões avaliadas, o que poderia favorecer que a subjetividade dos avaliadores em sua interpretação ocorresse acima do índice desejável.

Um dos desafios do processo de avaliação institucional externa reside justamente em seus instrumentos, que além da subjetividade apresentada, são frequentemente reformulados pelo INEP. Tais modificações englobam a elaboração de instrumentos específicos para determinados cursos de graduação (direito e medicina, por exemplo), bem como a exclusão e a alteração de indicadores e critérios de análise. Em outubro de 2017 estavam disponíveis no portal do INEP 14 instrumentos de avaliação de cursos de graduação e nove instrumentos de avaliação institucional, entre documentos antigos e vigentes (PORTAL INEP, 2017).

Embora prevista na legislação pertinente, a frequente modificação dos critérios e requisitos de avaliação dificulta o acompanhamento e adequação aos processos por parte da comunidade acadêmica, que encontra dificuldades em manter-se atualizada sobre os

procedimentos avaliativos. Cabe ponderar que há positividade nas alterações, sobretudo quando implementam melhorias e desburocratizam o procedimento avaliativo, sendo relevantes para as IES. O que é questionável, é o número de retificações e modificações ocorridas em pouco espaço de tempo sem que estas sejam acompanhadas de treinamento ministrado pelos órgãos responsáveis.

Tendo acompanhado os processos de regulação e avaliação de uma IES privada por alguns anos, pude perceber que essa constante mudança, incentiva as IES a procurarem o auxílio de empresas de consultoria e a investirem em softwares que garantem atualização em tempo recorde a preços nem sempre acessíveis, com o intuito de manter a instituição sempre a par do que ocorre no mundo da regulamentação da educação superior.

A atualização mais recente ocorreu no mês de outubro de 2017, quando o INEP publicou em extrato, novos indicadores de qualidade para compor os instrumentos de avaliação externa de instituições e cursos de graduação. Cerca de um mês depois, o instituto disponibilizou em seu site, a versão integral dos novos instrumentos: dois para avaliação de instituições, sendo um para atos de credenciamento e outro para atos de credenciamento e mudança de organização acadêmica; e dois para a avaliação de cursos de graduação, sendo um para atos de autorização e outro para atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Tendo em vista as modificações e o contexto político em que foram produzidos, foi realizada uma análise preliminar com base na leitura dos indicadores propostos. A primeira alteração que merece destaque foi a retomada da utilização de instrumentos diferentes conforme os atos autorizativos (iniciais ou de renovação). De modo geral, os instrumentos aplicáveis aos atos iniciais de funcionamento (autorização de cursos e credenciamento de instituições) avaliam projetos a serem implantados, enquanto os utilizados para os atos periódicos de renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento institucional, avaliam processos já em andamento.

Os documentos anteriores (INEP, 2014; INEP, 2015) já faziam esta previsão, ao distinguir as palavras previsto/implantado em cada um de seus indicadores, conforme a natureza da visita. A elaboração de instrumentos distintos para atos autorizativos de entrada e atos de continuidade e permanência pode facilitar o trabalho das IES e dos avaliadores, além de representar respeito à identidade institucional, tendo em vista as

diferentes realidades apresentadas por IES que buscam credenciamento e por aquelas cujos processos acadêmicos e administrativos já estão em execução.

Também foram introduzidas modificações nos critérios de análise dos indicadores. Tomaremos como exemplo, o indicador 3.1 “Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação”. Em versão anterior (INEP, 2014), o indicador era analisado com base em termos como “suficiente”, “insuficiente”, “muito bem” ou “excelente”, referentes à forma de implementação de ações acadêmico-administrativas. Já o novo instrumento considera o nível de complexidade de sua implementação (INEP, 2017).

Por exemplo, para obter “conceito 2” as ações devem estar relacionadas com as políticas de ensino para a graduação; para “conceito 3”, as ações devem estar relacionadas com as políticas de ensino para a graduação e considerar a atualização curricular; para “conceito 4”, as ações devem estar relacionadas com as políticas de ensino para a graduação, considerar a atualização curricular e mais algum aspecto não contemplado no critério de análise considerado para a obtenção de “conceito 3” e assim, sucessivamente, em um contínuo de complexidade. Esta mudança ameniza o problema da subjetividade inerente aos indicadores anteriores e deixa claros, para IES e avaliadores, os aspectos a serem analisados durante a avaliação.

A publicação dos novos instrumentos de avaliação não ocorreu de maneira isolada, tendo sido acompanhada por um verdadeiro “pacote regulatório” divulgado no final do ano de 2017, do qual fazem parte o Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017¹³, a Portaria Normativa nº 19 de 13 de dezembro de 2017¹⁴ e cinco outras Portarias Normativas elaboradas a partir do decreto citado. Os conceitos que nortearam os documentos relacionados aos processos de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, parecem ter sido: flexibilidade e celeridade.

As novidades introduzidas pelo decreto abrangem questões que vão da diminuição do prazo de carência para que instituições com pedido de autorização de cursos negados

¹³ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (BRASIL, 2017a), revogando o Decreto 5.773/2006.

¹⁴ Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes (BRASIL, 2017b).

abram novo processo, passando pela realização de avaliação externa para credenciamento institucional e autorização de cursos por comissão única de avaliadores, até a previsão de “bônus regulatório” para instituições com conceitos institucionais quatro e cinco reiterados.

Como foi publicada no final do ano de 2017, a nova legislação só começou a ter efeito de forma mais clara no decorrer do ano de 2018, em especial, no que diz respeito às avaliações realizadas com uso dos novos instrumentos. O fato de estes documentos serem ainda recentes, impossibilita uma análise mais aprofundada do seu significado e possíveis repercussões, embora seja possível sinalizar que a maior flexibilização e aceleração dos processos regulatórios introduzidos tende a favorecer IES privadas e grupos educacionais em franca expansão, que terão oportunidade de ampliar sua atuação na educação superior, principalmente se considerarmos os cursos na modalidade à distância, para os quais, o MEC tem flexibilizado as regras de funcionamento.

2.3.2 A autoavaliação como instrumento de autonomia institucional

Compreendida como um processo cíclico e criativo a avaliação interna foi apontada pela CONAES como o ponto de partida do Sinaes, sendo o primeiro de um conjunto de instrumentos a ser incorporado ao processo global de regulação e supervisão (CARIBÉ, 2011). A autoavaliação pode ser definida como um processo contínuo no qual a IES constrói conhecimento sobre sua própria realidade, identifica suas potencialidades e fragilidades, compreende o significado de suas atividades e produz subsídios para o planejamento institucional e a implementação de melhorias.

Baseada em uma concepção formativa, a autoavaliação tal como prevista pelo Sinaes buscou inspiração em propostas anteriores como o PARU e o PAIUB fundadas no princípio de liberdade para que as IES conduzissem seu processo de avaliação interna. Segundo Fernandes (2017) este foi o início de uma promessa avaliativa com foco no empoderamento e a emancipação dos sujeitos avaliados, que podem inclusive, buscar referenciais de qualidade que não os apresentados pelo Estado, ressignificando o processo autoavaliativo de acordo com a realidade institucional.

Isto porque, por meio do trabalho coordenado pela comunidade acadêmica as IES podem se autoconhecer e autorregular, compreendendo a própria cultura institucional, de acordo com sua pluralidade acadêmica e administrativa (MABA; MARINHO, 2012). Assim, o processo autoavaliativo está baseado na investigação e reconhecimento de potencialidades e fragilidades acadêmicas que devem ser respectivamente, fortalecidas e melhoradas pela gestão das IES de acordo com o seu planejamento institucional.

Ao sistematizar uma proposta de autoavaliação que possibilite às IES a tomada de consciência sobre sua realidade e a partir desta, a tomada de decisões, o Sinaes instaurou uma lógica onde “a regulação não esgota a si mesma, e principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva” (INEP, 2009a, p.95-96). A valorização de uma avaliação formativa, cujo ponto de partida seria a autoavaliação, alimentou expectativas positivas na comunidade acadêmica, em especial nos membros responsáveis pela condução do processo de avaliação interna (RIBEIRO, 2010; AUGUSTO; BALZAN, 2007).

No entanto, como ocorreu no período em que PAIUB e ENC dividiram espaço na política de avaliação, o destaque dado à autoavaliação foi sendo substituído por uma tendência em valorizar e sobrepor os resultados das avaliações externas aos dos demais instrumentos de avaliação. Este fato está em grande medida, atrelado à criação no ano de 2008, do CPC e do IGC calculados a partir dos resultados do Enade. Neste sentido, Gonçalves (2016) ressalta a dificuldade em assegurar (passados anos de sua implementação) que a cultura de avaliação formativa fosse plenamente constituída nas IES, não sendo garantido o destaque merecido à autoavaliação nem a viabilização da qualidade institucional, o que pode estar atrelado à consideração do Enade como a principal fonte de informação para a formulação de indicadores de qualidade.

Os indicadores ganharam grande publicidade, sendo amplamente divulgados pela mídia e interpretados como selos de qualidade das instituições e cursos de graduação, o que contribuiu para o destaque da dimensão externa da avaliação. Sua divulgação subsidia a elaboração de *rankings* e alimenta competição entre as IES, deslocando o foco de uma proposta de avaliação formativa para uma somativa e com fins predominantemente regulatórios. Este deslocamento, porém, talvez possa ser interpretado como o resultado esperado de um sistema híbrido baseado na dicotomia entre regulação e avaliação, que

implica duas formas distintas de pensar a avaliação: uma predominantemente quantitativa e outra qualitativa.

Segundo Lacerda (2015), não haveria possibilidade de uma combinação entre regulação e avaliação, ou de uma avaliação quantitativa e uma qualitativa sem que uma forma se subordinasse à outra, sendo necessário para a manutenção de um modelo misto que esta subordinação estivesse claramente estabelecida. Sguissardi (2008) apresenta ideia semelhante ao afirmar que medidas de regulação e controle tendem a entrar em conflito com os procedimentos de avaliação institucional, já que estes envolvem uma cultura de autonomia avaliativa que não tem sido característica do sistema de educação superior ao longo da história de nosso país.

No entanto, Lacerda (2015) e Mendes et al (2015) apontam uma alternativa possível e necessária para o resgate da avaliação formativa: que as instituições tomem para si os resultados das avaliações externas, apropriando-se de seus resultados de forma a extrair deles elementos que subsidiem o planejamento institucional. Esta seria uma maneira de subordinar a avaliação externa à avaliação interna, deixando clara a subordinação no sentido da quantidade para a qualidade.

Nesta perspectiva, a implementação do processo de avaliação interna pelas IES não deve considerar as políticas e orientações avaliativas a partir de um pensamento linear, mas sim, compreender que a partir do contexto macro da formulação de políticas de âmbito nacional, as instituições podem e devem construir e reconstruir seus próprios textos a partir do contexto particular em que se inserem. Neste ponto, torna-se interessante analisar brevemente a autoavaliação institucional a partir da *policy cycle approach* ou abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992, 1994).

Nesta abordagem, o estudo das políticas educacionais é tratado como algo complexo que envolve a influência exercida por profissionais que trabalham com as políticas no nível local e que, para tal, articulam os processos políticos macro e micro. O foco incide, pois, na formação de discursos políticos e nas interpretações ativas dos atores envolvidos, capazes de transpor para a prática aquilo que dispõe o texto político. De acordo com Mainardes (2006) o processo envolve a identificação de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo intra e inter arenas de prática, incluindo o delineamento de conflitos e as disparidades entre os discursos destas arenas.

Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo atemporal e não linear, composto por três contextos inter relacionados principais, a saber: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. O primeiro deles caracteriza-se pelas ações de grupos que atuam na construção dos princípios mais gerais da política educacional (TAVARES, 2013). O *contexto de influência* é onde geralmente, as políticas públicas são iniciadas e possui relação direta com o segundo contexto.

O *contexto da produção de texto* refere-se à política propriamente dita, transcrita em leis, decretos, pronunciamentos oficiais, comentários informais e formais sobre os textos produzidos, entre outros (MAINARDES, 2006), dos quais participam especialistas governamentais, pesquisadores e lideranças das comunidades envolvidas. As consequências advindas das respostas a estes textos podem ser vivenciadas no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Por sua vez, o *contexto da prática* é onde a política está sujeita a reinterpretações e novas significações, de acordo com a experiência, história, interesse, valores e objetivos de quem a coloca em prática. Os textos das políticas terão, pois, diferentes leituras a depender das diferentes interpretações de quem participa de seu processo de implementação.

No campo da autoavaliação institucional, a comunidade acadêmica de cada IES recria as políticas de avaliação a partir de um processo de negociação que propicia diálogos entre culturas e possibilita a instauração de um hibridismo, onde apesar da força das políticas nacionais, incluindo as que versam sobre as avaliações externas, as universidades pensam a diferença de seus espaços a partir das possibilidades e limitações que tais políticas impõem a suas realidades. Assim, em cada instituição o processo de avaliação interna é implantado e os discursos circulam de modo único, de acordo com as diferentes apropriações de sentido pela comunidade acadêmica. Desta forma, as IES pode tomar consciência de sua força e de seu papel enquanto formuladoras de políticas e recriadoras de textos normativos, de acordo com suas realidades.

Neste sentido, percebe-se uma tentativa de (re)valorização e resgate da autoavaliação institucional por parte do Ministério da Educação a partir da publicação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa em outubro de 2014 (INEP, 2014), que em seu “Eixo Avaliativo 1- Planejamento e Avaliação Institucional” preconiza a análise do relatório de autoavaliação institucional e apresenta a necessidade de elaboração de um

documento síntese do histórico de avaliações internas e externas da instituição (Relato Institucional).

Como analisam Griboski, Peixoto e Hora (2018), o trabalho da CPA adquire relevância no desenvolvimento dos processos de avaliação interna, sendo suas análises incorporadas ao Relato Institucional, que deve obrigatoriamente, ser apresentado quando da ocasião de avaliações externas. Soma-se a isto a publicação da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 065, de 09 de outubro de 2014, que apresenta um novo Roteiro para o Relatório de Autoavaliação Institucional.

O novo documento define a autoavaliação como

um processo de indução de qualidade da instituição que **deve aproveitar os resultados das avaliações externas** e as informações coletadas e organizadas a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos (CONAES, 2014a, p.2, grifo nosso).

Percebe-se na definição uma preocupação em articular os resultados das avaliações internas e externas como forma de subsidiar o planejamento institucional, dando às instituições a possibilidade de se apropriarem dos resultados de suas avaliações de forma autônoma e consciente. Nesta perspectiva, o resgate de uma cultura avaliativa formativa relaciona-se com a maneira como as IES, a partir da atuação da comunidade acadêmica e principalmente de suas CPAs, se apropriam e trabalham com os resultados das avaliações institucionais, tornando a autoavaliação um instrumento para o exercício da autonomia institucional.

2.3.3 As Comissões Próprias de Avaliação

Conforme estabelecido pela lei do Sinaes e pela Portaria Normativa nº 2051, de 09 de julho de 2004¹⁵ (BRASIL, 2004b), a autoavaliação institucional deve ser conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação com atuação autônoma e composta por representantes de todos os segmentos acadêmicos e da sociedade civil. Para orientar a atuação dos membros da CPA na condução do processo autoavaliativo, a CONAES publicou em 2004 o documento “Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das

¹⁵ Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Instituições” (CONAES, 2004a), no qual foram descritas as etapas de desenvolvimento da avaliação interna, quais sejam:

- 1) **Preparação:** Constituição e cadastro das CPAs institucionais junto ao INEP e elaboração do projeto de autoavaliação institucional a partir da definição dos objetivos, estratégias, metodologias, recursos e cronograma. Também faz parte desta etapa inicial a sensibilização da comunidade acadêmica, como forma de buscar o envolvimento dos sujeitos na construção da proposta avaliativa.
- 2) **Desenvolvimento:** Concretização das atividades planejadas na etapa anterior por meio de ações como: realização de reuniões, elaboração de instrumentos de coleta de dados, elaboração de relatórios, organização e discussão de resultados, entre outras atividades.
- 3) **Consolidação:** Elaboração, divulgação e análise do relatório final, além de balanço crítico do processo, para alinhamento e melhoria dos ciclos avaliativos futuros.

Além das orientações acima, o INEP publicou em 2014 a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 65 (INEP, 2014) que versa sobre o roteiro para relatório de autoavaliação institucional, onde estabelece a organização do documento em cinco partes (introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações e ações previstas com base nesta análise), bem como o que deve ser abordado em cada uma delas. O documento estabelece ainda a organização dos relatórios em versões parciais e integrais, que garantem a organização dos relatórios em ciclos trienais.

A leitura dos documentos de orientações elaborados pela CONAES e pelo INEP indica a complexidade da tarefa imposta às CPAs, sendo possível elencar como atividades próprias dos membros da comissão:

- Elaborar o projeto de avaliação interna da IES, definindo os objetivos, estratégias, metodologia, recursos necessários e o calendário das ações avaliativas.
- Sensibilizar a comunidade acadêmica para o envolvimento na construção da proposta autoavaliativa.

- Realizar reuniões e seminários internos, bem como, sistematizar demandas, ideias e sugestões oriundas destes encontros.
- Elaborar instrumentos de coleta de dados.
- Definir a metodologia de análise e interpretação dos dados obtidos na avaliação interna.
- Definir as condições materiais para o desenvolvimento do processo autoavaliativo.
- Definir o formato, elaboração e análise de relatórios de autoavaliação.
- Organizar e discutir os resultados da avaliação interna com a comunidade acadêmica.
- Analisar os processos autoavaliativos já realizados.
- Planejar e sistematizar ações futuras.

Outra orientação contida no documento produzido pela CONAES é de que a CPA deve ser “composta por um grupo de pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo” (CONAES, 2004a, p.9). Esta orientação leva-nos a inferir que estas pessoas deveriam possuir competências relacionadas ao planejamento e gestão institucionais, conhecimento sobre o processo autoavaliativo e habilidades para o desempenho de tarefas de cunho técnico operacional.

O perfil e a quantidade de membros, as formas de composição, a duração do mandato, o modo de organização e a dinâmica de trabalho das Comissões Próprias de Avaliação são objetos de regulação própria das IES, com aprovação do órgão colegiado máximo da instituição (CONAES, 2004a). Cabe ressaltar ainda, que embora estabeleça atividades e etapas inerentes à autoavaliação, o documento produzido pela CONAES em 2004 não impôs as metodologias, procedimentos e objetivos do processo autoavaliativo, que ficam a cargo de cada instituição de educação superior, observando-se sua especificidade e dimensão.

Ainda que o escopo de atividades desenvolvidas pela comissão seja de relevância social e institucional e demande tempo e dedicação dos envolvidos, não há previsão na legislação de remuneração aos seus membros, sendo o trabalho quase sempre voluntário sob a justificativa de o processo de autoavaliação ser considerado um requisito legal que deve ser cumprido pelas IES. No entanto, este fato pode ter implicações no envolvimento

e participação efetiva dos diferentes segmentos acadêmicos e sobretudo, da sociedade civil, no processo de avaliação interna.

Tendo em vista a estruturação do trabalho da CPA e os questionamentos sobre ele, foi realizada pesquisa com o intuito de investigar a dinâmica de trabalho de comissões próprias de avaliação de universidades do sudeste brasileiro. Nos próximos capítulos, serão empreendidas discussões a partir dos resultados obtidos.

3. AS CPA: COMPOSIÇÃO, FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A diversidade de concepções de avaliação observadas no percurso da educação superior brasileira incorporou ao processo avaliativo uma variedade de funções e objetivos, o que nos permite pressupor que o trabalho empreendido pelas CPAs pode variar de acordo com a concepção e os objetivos avaliativos presentes nas IES em que as comissões estão inseridas. Além disso, há que se considerar que sendo composta por membros de diferentes segmentos acadêmicos, o trabalho das comissões é influenciado pela subjetividade dos sujeitos que as compõem, conforme sua trajetória, formação e relação estabelecida com os processos avaliativos.

O trabalho das CPAs auxilia as IES a se autoconhecerem, a conduzirem com autonomia seus processos avaliativos e de gestão e a refletirem sobre seus processos para aprimorá-los, contribuindo para a qualidade da educação superior. Neste capítulo é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, bem como são analisadas as características gerais referentes às formas de organização pelas CPAs.

3.1 O percurso metodológico

Frequentemente as pesquisas em educação buscam a explicação de fenômenos específicos sob o ângulo da abordagem qualitativa, que se apoia no campo da subjetividade e do simbolismo como aspectos próprios das atividades humanas (MINAYO; SANCHES, 1993), o que admite uma não neutralidade do pesquisador e a aproximação entre objeto e sujeito. A abordagem quantitativa apoia-se nos pressupostos da neutralidade e do distanciamento entre sujeito e objeto (SOUZA; KERBAUY, 2017) o que contribuiu ao longo do tempo para a manutenção de uma ideia de incompatibilidade entre as duas abordagens.

Admite-se neste trabalho, a possibilidade de complementaridade entre as abordagens de modo a propiciar uma análise mais abrangente do problema investigado. Aceitam-se, desse modo, as ideias apresentadas por Gatti (2012, p.30) de que:

A dicotomia, quantitativo–qualitativo, como julgamento de valor científico, não se sustenta, o que não significa negar que as perspectivas metodológicas em cada caso são diferentes nas características, métodos e propósitos. Porém, as exigências de validade e consistência interna e externa valem para as duas formas de abordagem. Outro aspecto a considerar é que as mensurações

quantitativas, tanto quanto as tematizações ou categorizações qualitativas (com base em observações cursivas, entrevistas, questionários abertos, depoimentos etc.) são aproximações do fenômeno a ser estudado e o problema levantado, não são o próprio fenômeno.

Assim, esta pesquisa buscou a articulação entre as abordagens quanti e qualitativa, fato que se reveste de relevância especial quando se estuda um objeto vinculado aos processos avaliativos. Isto porque, é comum que avaliações trabalhem com indicadores quantitativos e qualitativos que auxiliem na compreensão da realidade a ser avaliada.

Esta investigação tem como pressuposto que a partir do raciocínio comparativo é possível desvelar regularidades, transformações e deslocamentos, elaborar modelos e tipologias, identificar continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, bem como explicitar as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998). O método comparativo busca oferecer respostas a questões sociais, a partir da interpretação de fenômenos históricos significativos, ou seja, dos processos de mudança social, da análise da ação coletiva, dos movimentos sociais ou do papel destes atores nas transformações estruturais da sociedade (VIDAL, 2013).

Em termos de estratégia de pesquisa, esta dissertação operacionalizou-se por meio da realização de análise hipotético-dedutiva de casos paralelos, em que a partir de um marco teórico geral o pesquisador elabora *a priori* uma hipótese aplicada a diferentes casos empíricos que irão validá-la ou não. No caso da investigação aqui apresentada, pressupõe-se que apesar de existir um roteiro nacional, a forma como as CPAs interpretam e conduzem seu processo de avaliação é diversificada, tendo diferentes atribuições e dinâmicas de trabalho, fatores estes que podem ser influenciados por características inerentes às instituições em que se inserem.

Embora a exigência de constituição de uma CPA se estenda para faculdades e centros universitários, o foco deste estudo incide apenas sobre universidades públicas e privadas, o que se deve à peculiaridade de sua organização acadêmica, caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por sua autonomia e por seu caráter pluridisciplinar. Isto, além de tornar o trabalho das CPAs mais complexo, permite a elas abordar um escopo mais amplo de elementos relacionados a política acadêmica da IES em seu processo autoavaliativo.

Nesta pesquisa, foram investigadas as Comissões Próprias de Avaliação de diferentes universidades a fim de avaliar a dinâmica de trabalho e atribuições assumidas

por estas comissões. Para a operacionalização da investigação e com o intuito de garantir a profundidade necessária ao estudo e a confiabilidade dos resultados, diferentes técnicas de coleta de dados foram utilizadas, a saber: pesquisa bibliográfica, questionários, entrevistas e análise documental.

Tendo em vista a necessidade de delimitação das universidades estudadas, considerou-se a diversidade de sua distribuição entre as regiões geográficas do país. Verificou-se ser a região Sudeste, aquela em que se encontra maior concentração de cursos e instituições de educação superior, chegando a totalizar mais de três milhões de matrículas em quase 15 mil cursos (ENSINO SUPERIOR; 2016), optou-se pelo trabalho com as universidades desta região. Levantamento prévio foi realizado com base no anuário 2016 do Guia do Estudante publicado pela Editora Abril, que apresenta o perfil das IES brasileiras por região geográfica levando em consideração informações como o ano de fundação, o número de docentes, estudantes e cursos, a categoria administrativa e a organização acadêmica das instituições (PERFIL, 2016).

A partir do guia e de informações obtidas por meio do sistema e-MEC¹⁶ e dos Microdados do Censo da Educação Superior 2014¹⁷, foram identificadas 80 universidades no sudeste (APÊNDICE A), das quais 52 são privadas e 28 públicas, sendo que destas últimas, 19 são federais, sete estaduais e duas municipais. Dessas 80 universidades, duas estão localizadas no estado do Espírito Santo, 23 em Minas Gerais, 17 no Rio de Janeiro e 38 em São Paulo.

Após levantamento inicial, foi realizada visita à página eletrônica das universidades listadas a fim de obter informações sobre a divulgação do trabalho das CPAs, bem como obter acesso ao endereço eletrônico para contato com as comissões e envio de questionário semi estruturado (APÊNDICE B) direcionado aos coordenadores das comissões próprias de avaliação destas instituições. Com o intuito de obter informações que permitissem traçar um perfil geral das CPAs, bem como identificar as atribuições desempenhadas e a percepção dos coordenadores sobre o processo

¹⁶ O sistema e-MEC é a base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino, sendo utilizada para consultas públicas pela comunidade em geral e pelas IES para acompanhamento da tramitação dos processos de avaliação, regulação e supervisão da educação superior.

¹⁷ O Censo da Educação Superior é um levantamento estatístico-educacional realizado anualmente pelo INEP e permite traçar um perfil das IES brasileiras. Os dados são divulgados pelo INEP em seu site oficial.

autoavaliativo, o questionário também foi utilizado para triagem dos respondentes que seriam convidados para a entrevista.

A escassez de informações disponíveis nos sites institucionais impossibilitou o envio do questionário para 18 (dezoito) universidades, tendo sido o instrumento de coleta de dados encaminhado aos coordenadores de 62 (sessenta e duas) IES, o que corresponde a quase 80% do total. Dos 62 questionários enviados aos coordenadores de Comissões Próprias de Avaliação, 23 (vinte e três) foram respondidos, o que corresponde a 37% do total de questionários enviados. Destes, a maior parte (40%) foi respondida por coordenadores de CPAs de universidades do estado de Minas Gerais, seguidos por coordenadores do Rio de Janeiro (30%), São Paulo (26%) e Espírito Santo (4%), respectivamente, percentuais estes que acompanham o número de universidades desses estados.

A partir de dados obtidos pela aplicação dos questionários e de considerações sobre a viabilidade da pesquisa, foram selecionadas seria de entrevistas com os membros das CPAs (quatro no estado de Minas Gerais, sendo três públicas e uma privada; três no estado do Rio de Janeiro, sendo duas públicas e uma privada e duas em São Paulo, sendo uma pública e uma privada). Entre os critérios de seleção da amostra, foram considerados os seguintes aspectos:

- Reconhecimento público (resultados de avaliações institucionais externas, presença frequente da IES na mídia) e tamanho da universidade.
- Peculiaridades do processo avaliativo reveladas no questionário, como por exemplo, exercício de atividades diferentes daquelas esperadas a partir da leitura do roteiro de orientação da avaliação, composição peculiar dos membros da comissão, definição muito ou pouco abrangente sobre o processo de avaliação interna.
- Facilidade de acesso, tendo em vista que a pesquisadora reside em Belo Horizonte, Minas Gerais e considerando a necessidade de deslocamento em alguns casos.

As dificuldades encontradas para a realização das entrevistas, como a ausência de respostas às tentativas de marcar o encontro ou a desistência de alguns coordenadores, fizeram com que das nove instituições selecionadas, fosse possível concretizar a

entrevista em apenas cinco delas (três do Rio de Janeiro, sendo uma pública federal, uma pública estadual e uma privada; e duas de Minas Gerais, ambas públicas federais).

Inicialmente direcionado aos coordenadores de CPA, o roteiro de entrevista (APENDICE C) precisou ser adaptado conforme a situação, já que em alguns casos os coordenadores convidaram representantes técnicos administrativos para participar das entrevistas. De forma complementar foram analisados o projeto de avaliação institucional interna, os relatórios de autoavaliação e demais documentos pertinentes ao funcionamento da CPA disponibilizados nos sites das instituições ou cedidos durante as entrevistas.

3.2 Sobre as Comissões Próprias de Avaliação participantes da pesquisa

Dentre os respondentes dos questionários 56,5% estavam coordenando CPAs de instituições privadas e 43,5% de instituições públicas, estas últimas distribuídas entre as esferas estadual e federal. A maior participação de coordenadores de instituições privadas configura tendência já esperada, tendo em vista o maior número de IES desta categoria no Brasil, em comparação com as instituições públicas. Dados do Censo da Educação Superior 2016, apontam um total de 2.111 instituições privadas e 296 instituições públicas. Na região sudeste os números são de 973 instituições privadas e 153 instituições públicas (INEP, 2017).

Cabe ressaltar que a expansão de instituições de educação superior, sobretudo na esfera privada, é tendência observada no Brasil de forma mais acentuada a partir da década de 1990. Tal fato é visto por Mancebo, Vale e Martins (2015) como reflexo do enfraquecimento das fronteiras entre público e privado que marcou a reforma do Estado Brasileiro nos anos 1990, da organização de grandes conglomerados para a oferta de cursos de graduação (especialmente na modalidade à distância) e da financeirização e internacionalização do setor educacional.

Chama a atenção a presença de universidade estadual dentre os respondentes dos questionários, uma vez que o Sinaes não compreende diretamente as instituições de educação superior estaduais, sendo tais IES avaliadas e reguladas pelos respectivos conselhos estaduais de educação. É facultada, no entanto, sua vinculação ao sistema, operacionalizada na maior parte dos casos, pela participação no Enade.

Os conselhos estaduais de educação de alguns estados que integram a região sudeste, mencionam em legislação específica elementos do Sinaes como sendo necessários aos procedimentos avaliativos a serem empregados pelas instituições de educação superior estaduais. A definição de que a avaliação interna de IES públicas estaduais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, deve ser conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação, segue a orientação de seus respectivos conselhos estaduais de educação. No caso de Minas Gerais o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução nº 459 de 10 de dezembro de 2013, que consolida normas relativas à educação superior do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O documento prevê em seu capítulo terceiro, a execução de avaliação externa e interna como referencial para os processos de regulação e supervisão da educação superior no estado (CEE-MG, 2013).

A Resolução apresenta como princípios avaliativos a exequibilidade, a fidedignidade e a ética, devendo abranger o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão administrativo acadêmica. Mais especificamente sobre o processo de autoavaliação, é estabelecido que ela deve ser coordenada pela Comissão Própria de Avaliação das IES, que assume o papel de conduzir, sistematizar e prestar informações referentes ao processo.

No estado do Rio de Janeiro, o Conselho Estadual de Educação fixa as normas referentes às instituições de educação superior mantidas pelo poder público estadual por meio da Deliberação nº 325 de 17 de janeiro de 2012. A lei 10.861/2004 (lei do Sinaes) é um dos documentos que fundamenta a deliberação.

Estabelecendo como dimensões avaliativas a avaliação externa, interna e o desempenho dos estudantes, nesta deliberação é citado que o resultado obtido pelos cursos das IES no Enade, constitui um dos referenciais a serem observados em processos de credenciamento institucional. A avaliação interna também é indicada como um processo de responsabilidade da CPA, nele denominada “Comissão Permanente de Avaliação” (CEE-RJ, 2012). No artigo 68 da Deliberação 325 é indicado que a avaliação interna das IES sob sua jurisdição, deve contar com a “mais ampla participação das comunidades interna e da comunidade externa, especialmente de ex-alunos e de representantes de setores sociais envolvidos com a mesma” (CEE-RJ, p.10, 2012).

A exemplo do que ocorre no Rio de Janeiro, o estado do Espírito Santo adota como referenciais para a avaliação das instituições de educação superior mantidas em âmbito

estadual, as modalidades avaliativas propostas pelo Sinaes. No ano de 2014, o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo publicou em formato de livro, a Resolução Normativa nº 3.774 de 30 de abril de 2014, em que atribui às Comissões Próprias de Avaliação de cada IES sob sua jurisdição, a função de coordenar o processo de avaliação interna (CEE-ES).

Embora a Comissão Própria de Avaliação esteja instituída em todas as universidades participantes do estudo, chama a atenção o fato de que em algumas instituições foi informado nos questionários que a comissão foi criada antes da publicação da Lei 10.861/2004, que instituiu a obrigatoriedade de organização da CPA. Esta denominação é utilizada para designar o conjunto de pessoas responsáveis pela condução dos processos de avaliação interna. Três dos coordenadores participantes da pesquisa indicaram que o ano de constituição da CPA da universidade em que atuam é anterior a 2004, tendo as comissões de duas destas IES sido criadas na década de 1990.

Com o intuito de buscar na história institucional, indícios do que poderia ter estimulado os coordenadores a identificarem como Comissão Própria de Avaliação, grupos de trabalho e/ou iniciativas institucionais empreendidas anteriormente à criação do Sinaes, foi realizada pesquisa mais aprofundada nos sites das três universidades em questão.

A primeira delas, uma instituição federal localizada no estado de Minas Gerais, aponta 1993 como sendo o ano de constituição de sua CPA. Os documentos disponíveis no site da universidade informam que neste ano foi criada uma comissão responsável pela apresentação de um anteprojeto de avaliação institucional. Para tal, a comissão consultou membros da comunidade interna e externa e realizou visitas a outras universidades públicas. Ao final dos trabalhos, foi instituída uma Comissão Coordenadora do Programa de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, que passou a trabalhar em integração com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

A segunda instituição, uma universidade privada sem fins lucrativos localizada no estado de São Paulo e credenciada em 1996, indicou o ano de 1999 como sendo o da composição de sua CPA. Em sua página na internet, a IES explicita que este foi o ano de criação de um Núcleo de Avaliação Institucional, instituído com o intuito de rever e aprimorar seu processo avaliativo por meio de um Projeto de Avaliação Institucional,

baseado no “Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras/Proposta Nacional e do INEP”.

Trata-se pois, de uma iniciativa institucional estimulada pelo documento precursor do PAIUB, editado em 1993 pela então Comissão Nacional de Avaliação. De relevante importância histórica, o documento apresenta a avaliação institucional como instrumento para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, para o planejamento e gestão universitária e como forma de prestação de contas à sociedade. Defende ainda, a avaliação como um processo democrático e de ampla participação, que articule a avaliação interna e externa favorecendo a globalidade avaliativa ao mesmo tempo em que respeita as peculiaridades de cada projeto institucional. Para tal, propõe que as instituições instituem uma Comissão de Avaliação para coordenar os trabalhos avaliativos (COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, 1993).

A leitura do documento elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação permite identificar diversos pontos de convergência com a proposta apresentada em 2003 pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), autora da proposta que originou o Sinaes. Tal fato não é de admirar, se levarmos em conta que alguns dos professores integrantes da CEA também fizeram parte da Comissão Nacional de Avaliação de 1993, a exemplo de José Dias Sobrinho (UNICAMP), Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC) e Isaura Belloni (UnB).

A similaridade entre alguns pressupostos presentes nos documentos que deram origem ao PAIUB e ao Sinaes, torna compreensível que os coordenadores das duas universidades tenham indicado os anos de 1993 e 1999, respectivamente, como os de início dos trabalhos da CPA. Isso porque, já havia sido apresentada na década de 1990, uma orientação que estimulava as IES a conduzirem o processo de avaliação interna com a coordenação de uma comissão institucional.

O coordenador da terceira CPA informou que a criação da comissão de sua universidade ocorreu em 2003, no entanto, os documentos disponíveis no site da universidade apontam o ano de 2004 como sendo a data oficial. Neste caso, é possível que a apresentação do ano de 2003 no questionário tenha se dado por um equívoco por parte de seu respondente.

3.2.1 Composição e formas de organização das Comissões Próprias de Avaliação

O tamanho das CPAs participantes da pesquisa é bastante variável, conforme apresentado no Quadro 2 havendo casos em que além das representações usuais (docentes, discentes, técnicos e sociedade civil), está incluída a participação de consultores externos, especialistas e equipe de apoio composta por estagiários e estatísticos.

Quadro 2- Número de membros das CPA respondentes do questionário por segmento

IES	Docentes	Discentes	Téc.Adm.	Soc. Civil	Outros*	Total
PUC Minas	6	2	2	-	-	10
PUC São Paulo	4	2	2	1	-	9
Univ. Castelo Branco	3	3	3	3	2	14
Univ.Católica de Petrópolis	4	2	2	1	2	11
Univ. de Ribeirão Preto	4	2	2	2	2	12
Univ. de Santo Amaro	2	2	2	2	2	10
Univ. do Estado do Rio de Janeiro	18	10	6	4	-	38
Univ. do Oeste Paulista	4	2	4	1	5	16
Univ. do Sagrado Coração	4	4	4	4	-	16
Univ. do Vale do Sapucaí	2	2	2	2	1	9
Univ. Federal de Alfenas	4	2	5	2	-	13
Univ. Federal de Minas Gerais	14	2	10	2		28
Univ. Federal de Uberlândia	2	1	2	2	3	10
Univ. Federal de Viçosa	12	4	5	2	-	23
Univ.Federal do ABC	4	4	4	1	-	13
Univ. Federal do Espírito Santo	2	2	2	2	1	9
Univ.Federal do Estado do Rio de Janeiro	3	5	5	-	x	13
Univ. Federal do Triângulo Mineiro	3	3	3	1	1	11
Univ. Federal Fluminense	10	4	4	4	-	22
Univ. José do Rosário Vellano	3	3	3	3	-	12
Univ. Santa Cecília	12	3	3	1		19
Univ.Severino Sombra	6	6	6	6	-	24

Univ. Vale do Rio Verde	3	3	3	3	-	12
-------------------------	---	---	---	---	---	----

*Nesta categoria foram incluídos membros que não se enquadram nas categorias de docente, técnico administrativo, discente ou sociedade civil, a exemplo de consultores externos, egressos, estagiários, dentre outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Interessante destacar, que não necessariamente o número de membros é diretamente proporcional ao tamanho da comunidade acadêmica que integra a universidade. Um exemplo, é o fato de a Universidade do Estado do Rio de Janeiro possuir uma CPA composta por 38 (trinta e oito) membros, enquanto a Universidade Federal de Minas Gerais possui 28 (vinte e oito) membros em sua comissão, sendo que a primeira conta com aproximadamente 2.500 (dois mil e quinhentos) professores e 26.000 (vinte e seis mil) estudantes e a segunda, conta com 2.818 (dois mil oitocentos e dezoito) docentes e 48.000 (quarenta e oito mil) estudantes.

Em algumas universidades os membros são distribuídos entre titulares e suplentes e no caso das instituições multicampi, há subcomissões que desenvolvem o trabalho de avaliação em seu campus de atuação, reunindo esporadicamente com a CPA central para a discussão de resultados e elaboração de relatórios.

Sobre a forma de composição da comissão, a indicação dos membros é a forma prevalente ocorrendo em 35% das IES que responderam ao questionário. Em seguida, estão a eleição e o convite (22% cada), a conjugação entre eleição e indicação (9%), a conjugação entre eleição e convite (4%) e a abertura de edital de inscrição (4%)¹⁸. A indicação como fator preponderante de representação envolve questões delicadas, pois segundo Silva e Gomes (2011), ela pode ocorrer por alianças político-institucionais que afetariam a institucionalidade e a legitimidade da autoavaliação.

Se pensarmos a avaliação enquanto instrumento pedagógico que ultrapassa as atividades de natureza meramente burocráticas, subsidiando a revisão de objetivos, o planejamento de estratégias e a ressignificação dos sentidos educacionais, corre-se o risco de que a prática de indicação dos responsáveis por conduzi-la comprometa o senso de ética e a corresponsabilidade envolvidos no processo.

A experiência da pesquisadora como membro de Comissão Própria de Avaliação, leva a afirmar que é fundamental que o processo avaliativo conte com a participação, o

¹⁸ Uma IES não se manifestou sobre a forma de composição

envolvimento e o sentido de pertencimento dos diferentes segmentos acadêmicos, sentido este, ameaçado pela prática da indicação político-institucional. Dentre as práticas observadas nas IES, está o fato de que as indicações em sua maioria, ocorrem sem análise crítica e avaliação das possíveis contribuições dos indicados para o aprimoramento da autoavaliação, o que favorece a estruturação de CPAs com muitos membros, em que apenas dois ou três participam efetivamente do processo de avaliação interna. Corroboram com esta situação, os resultados encontrados pelo INEP (2009b) em estudo que realizou a análise de relatórios de autoavaliação enviados ao MEC, onde apenas 12% dos relatórios foram considerados completos, apresentando sugestões de melhoria feitas pela CPA a partir da avaliação em todas as dimensões avaliativas contempladas.

Este fato, está atrelado a outro também muito comum nas instituições: o desconhecimento por parte da comunidade acadêmica sobre quem faz parte da CPA, o real papel da comissão e de que forma suas atividades se integram às rotinas acadêmicas.

Relacionados às formas de composição, estão os critérios de seleção dos membros da CPA indicados pelos coordenadores que responderam aos questionários, quais sejam:

- Conhecimento do funcionamento da instituição.
- Responsabilidade e comprometimento.
- Interesse na temática da avaliação e em participar do processo de autoavaliação.
- Disponibilidade.
- Tempo de instituição.
- Envolvimento com o segmento que representa e participação nas atividades da IES.
- Interesse em melhorias institucionais.

De maior prevalência dentre os critérios apontados nos questionários, os aspectos acima elencados relacionam-se mais com o voluntariado e características pessoais dos potenciais membros da CPA do que com elementos associados à formação, experiência ou conhecimentos específicos na área de avaliação, que poderiam auxiliar no desempenho de atividades inerentes à comissão, embora não garantam a efetiva participação e contribuição para o processo.

Em algumas universidades os critérios a serem considerados variam de acordo com o segmento a ser representado, fato demonstrado na transcrição do trecho a seguir:

Para os professores, precisa ser de TI e de preferência dar aula em mais de um campus; para o aluno não ter reprovações e ser comprometido com a Instituição; para o funcionário ter formação que permite ajudar no processo e para o membro da comunidade é disponibilidade de tempo e nível de representatividade na sociedade (QUESTIONÁRIO, 2017).

Além da diferenciação dos critérios utilizados para a seleção dos membros dos diferentes segmentos, chama especial atenção o fato de a “representatividade na sociedade” ser um fator de diferenciação na seleção dos membros da sociedade civil. Tal critério, apareceu na fala de coordenadores de outras comissões próprias de avaliação e parece ser uma estratégia para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pela CPA interna e externamente (inclusive no momento das visitas *in loco*) e para conseguir o apoio da comunidade externa junto às ações desenvolvidas pela universidade.

3.3 Sobre as regras do jogo e quem realmente joga: a participação na CPA

A portaria 2.051 de 09 de julho de 2004 que versa sobre a atuação e a composição da Comissão Própria de Avaliação das instituições de educação superior, deixa claro, em seu artigo 7º, parágrafo 2º que

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

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

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades (BRASIL, 2004b).

Embora a portaria estabeleça que não deve haver maioria absoluta de nenhum dos segmentos representados na CPA (docentes, discentes, técnicos administrativos e membros da sociedade civil), além de ser dada ampla divulgação à composição e atividades desempenhadas pela comissão, a pesquisa realizada ao site das universidades

do sudeste e dados informados pelos respondentes dos questionários, revelam que nem sempre tais diretrizes são observadas pelas instituições.

A começar pela divulgação, pois nem todas as universidades apresentam em sua página eletrônica informações sobre o processo de autoavaliação e a relação de membros da CPA, o que dificulta a coleta de dados e o acesso às informações. Alguns sites apresentam informações desatualizadas e/ou incompletas, não estando disponíveis o projeto de avaliação institucional, os relatórios de autoavaliação produzidos ou os instrumentos de coleta de dados utilizados. Se são o compromisso e a responsabilidade social, dimensões inerentes à condução da avaliação institucional, não deveriam ser amplamente difundidos os relatórios produzidos no âmbito das IES? O acesso ao material sobre avaliação produzido em cada instituição não seria um elemento motivador do interesse da sociedade civil em participar dos processos de avaliação e melhoria institucional?

A não observância às diretrizes legais também ocorre no que diz respeito à participação dos membros, havendo em algumas IES desequilíbrio entre o número de membros dos diferentes segmentos que compõem a CPA¹⁹. É geralmente maior a representação de membros do corpo docente, segmento também mais frequentemente encontrado ocupando a posição de coordenador da comissão, dado que 78% dos coordenadores que responderam ao questionário são professores das universidades.

Sobre a participação dos docentes no processo de avaliação institucional, Neto e Falcão (2007) questionam se de fato há participação efetiva deste segmento, uma vez que em algumas IES seu regime de trabalho é predominantemente horista, o que impõem às instituições um dilema entre retirar horas de atividade acadêmica ou arcar com o custo das horas de dedicação à avaliação institucional.

Neste ponto, cabe ressaltar que embora a participação voluntária seja um dos princípios que norteiam a avaliação institucional, a participação obrigatória dos diversos segmentos acadêmicos pode impor entraves à realização do processo, tendo em vista que fatores como carga horária, tipo de vínculo institucional e área de formação, podem

¹⁹ Embora a portaria 2.051/2004 utilize o termo “maioria absoluta” e não “paridade”, é importante salientar que a manutenção de equilíbrio entre o número de membros dos diferentes segmentos que compõem a comissão, pode favorecer o debate democrático e a não instauração de prevalência de decisões tomadas com base nos interesses de determinado segmento acadêmico.

influenciar a atuação dos diferentes membros, a exemplo do que ocorre com o corpo docente de acordo com a IES em que estão inseridos.

Ao contrário do que ocorre com os professores, é menor a participação da sociedade civil nas comissões, apesar de sua importância em contribuir para um melhor entendimento sobre a realidade na qual a IES está inserida e em propiciar maior interlocução entre universidade e sociedade. Resultados semelhantes foram encontrados por Silva e Gomes (2011), que ao realizarem pesquisa com o intuito de problematizar a dinâmica de implementação do Sinaes, a partir da análise das atividades desenvolvidas pelas CPAs de duas universidades federais do nordeste, verificaram falta de coerência entre a composição das comissões e o previsto na legislação, não sendo assegurada a participação de todos os segmentos acadêmicos, além da sub-representação do corpo discente e da sociedade civil.

No trecho de entrevista apresentado abaixo, uma das coordenadoras de CPA entrevistadas aponta o fato de os membros da sociedade civil não permanecerem dentro da universidade como um fator que dificulta sua participação na comissão.

[...] se recomenda que também tenha a sociedade civil. Sobretudo nos campi que sejam fora, muito longe [...] Aqui [...] não é obrigatório, em nenhum momento, obrigatório ter sociedade civil, porque é muito difícil, não é muito fácil conseguir, nós mesmos na CPA, ou seja, a gente tem essa questão aí sempre presente, tem representação, mas às vezes, não consegue assistir as reuniões, porque eles não estão dentro da universidade (DEPOIMENTO ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Embora essa fala pareça ser utilizado como uma espécie de justificativa para a não obrigatoriedade de representantes deste segmento na CPA, o fato de a sociedade civil não dividir o mesmo espaço físico com os membros da comunidade acadêmica, não exime as universidades do atendimento ao requisito legal que versa sobre a composição das comissões.

Já no caso de outra CPA, embora um dos membros entrevistados tenha afirmado que o representante da sociedade civil não comparece a todas as reuniões previstas, há o entendimento de que independentemente do número de reuniões em que compareça, sua contribuição para as discussões e para o enriquecimento do processo de avaliação interna é relevante. Nesta IES, optou-se pela inclusão de ex-professores como representantes da sociedade civil na CPA.

Talvez seja uma estratégia válida, contar com a presença de egressos e ex-professores, pessoas que já tiveram algum vínculo com a instituição ou envolvidas de algum modo com o meio acadêmico para ocupar tal posição, já que pode haver, nestes casos, maior motivação para o investimento de tempo em uma atividade para a qual, não está prevista remuneração. Neste sentido, esta representação é garantida em algumas universidades, que os considera como um segmento para além da sociedade civil.

A respeito da participação de estudantes na CPA, os entrevistados em sua maioria, apontaram este segmento como sendo o de maior rotatividade e menor envolvimento no processo de avaliação interna. Um dos membros entrevistados chegou a informar que não conhece o discente que participa da CPA de sua universidade.

Uma das hipóteses que pode ser levantada sobre o pouco envolvimento dos alunos é a de que sua passagem pela universidade é transitória e marcada por uma série de atividades que limitam seu tempo e direcionam seu interesse para atividades mais intrinsecamente relacionadas à vivência acadêmica, propriamente dita. Soma-se a isso, a cultura ainda bastante difundida nas instituições de uma avaliação punitiva, o que poderia gerar nos estudantes um receio de retaliação a partir de sua participação nos processos avaliativos e/ou receio de serem identificados pelos docentes avaliados ao final do período avaliativo.

Ao contrário, Neto e Falcão (2007) apontam a função punitiva da avaliação como algo que poderia motivar os estudantes a participarem, sobretudo quando relaciona-se com a avaliação de professores e disciplinas. Além disso, os discentes estariam dispostos a participar da avaliação em troca de facilitação dos mecanismos de aprovação e da instalação de infraestrutura que permita maior conforto e comodidade, o que nem sempre condiz com a realidade universitária e com os requisitos necessários à qualidade do ensino. Há que se considerar ainda, a heterogeneidade do alunado das diferentes universidades e cursos de graduação, o que inclui além de diferenças relacionadas à idade e gênero, diferentes concepções sobre o que é a universidade e sobre o que ela representa em termos sociais.

Para a efetiva participação dos estudantes no processo de avaliação interna, talvez seja uma estratégia interessante, o estabelecimento de diálogo constante com alunos inseridos nas instâncias de representação estudantil, que por este fato, estão envolvidos em diversos processos e órgãos relacionados a atividades de planejamento e gestão

acadêmicos. Tal situação pode facilitar o entendimento dos estudantes quanto a importância de sua participação no processo de avaliação institucional interna.

Sobre a participação dos técnicos administrativos, embora tenham sido pouco citados nas entrevistas, observações feitas nas instituições em que elas foram realizadas, bem como elementos referentes aos questionários aplicados revelam a importância deste segmento para a condução da autoavaliação. Em algumas IES, este é o segmento acadêmico de maior participação nas comissões depois dos docentes, além de em alguns poucos casos, assumirem a coordenação das CPAs.

Os técnicos administrativos constituem grupo ainda pouco estudado na gestão universitária (NETO; FALCÃO, 2007) e que tem sua integração ao processo avaliativo comprometida, uma vez que destinam a maior parte de sua carga horária nas IES para a execução de funções que correspondem a soluções para as questões relacionadas às atividades principais dos departamentos em que atuam. No entanto, pode-se perceber durante a realização das entrevistas que os técnicos administrativos assumem papéis chave no que se refere à organização e domínio de procedimentos inerentes à avaliação interna.

Em duas das CPAs entrevistadas, os técnicos foram convidados pelos coordenadores a participarem das entrevistas, tendo demonstrado em suas falas, domínio sobre o processo, as metodologias e o histórico de avaliação institucional. Em uma terceira universidade, a técnica administrativa que recepcionou a pesquisadora forneceu elementos importantes para a condução da entrevista, indicando pistas do que poderia ser explorado na conversa com a docente coordenadora da comissão, o que indica que ela teria conhecimento sobre o processo autoavaliativo. Tais aspectos podem estar relacionados ao fato de que os servidores têm jornada de trabalho maior e/ou mais direcionada às atividades acadêmico-administrativas do que os docentes das IES, o que possibilita acompanhar o processo de forma integral.

3.4 A coordenação da Comissão Própria de Avaliação

Com a tarefa de orientar os trabalhos da Comissão Própria de Avaliação das IES em que estão inseridos, os coordenadores de CPA foram quem de modo geral, tiveram o primeiro contato com as diretrizes postuladas pelo Sinaes, participando dos treinamentos

ofertados pelo Ministério da Educação e atuando como multiplicadores do novo sistema de avaliação (AUGUSTO; BALZAN, 2007). Neste sentido, assumiram grande responsabilidade para a consolidação do processo autoavaliativo enquanto instrumento de gestão e de melhoria institucional, estimulando a participação e envolvimento de toda a comunidade acadêmica, em especial, dos membros que compõem a CPA por eles liderada.

Dentre os respondentes do questionário, houve maior prevalência de coordenadores membros do segmento docente das universidades (78%), seguidos de coordenadores técnicos administrativos (13%) e da categoria “outros” (9%). Curiosamente, nesta última categoria se incluíram docentes que exercem atividades de gestão nas universidades (pró reitores, por exemplo), o que pode indicar uma percepção de distanciamento entre as atividades docentes e as de gestão acadêmica, embora não seja possível fazer tal afirmação a partir dos dados obtidos.

Sobre o tempo de atuação junto às CPAs, houve prevalência de participação de coordenadores que integram a comissão há quatro até seis anos (30%), seguidos respectivamente por coordenadores que atuam junto a CPA de sete a nove anos (22%), de um a três anos (17%), a mais de nove anos (17%) e a menos de um ano (13%). Nota-se que a maioria dos respondentes não acompanha o processo de avaliação interna proposto pelo Sinaes desde sua implementação, o que sugere mudança na composição das comissões ao longo do tempo.

Já no que se refere ao tempo em que estão exercendo a função de coordenadores da comissão, a maioria dos participantes nela atua de um a três anos (35%), seguidos respectivamente de respondentes que coordenam a CPA de quatro a seis anos (22%), a menos de um ano (22%), a mais de nove anos (12%) e de sete a nove anos (9%). De modo geral, pode-se dizer que a maioria dos participantes ocupou recentemente a posição de coordenador de CPA da IES em que atuam, embora não seja possível saber se esta função já era exercida em outra instituição de educação superior, fato que poderia favorecer sua atuação no processo de avaliação interna devido a experiência acumulada.

Semelhante ao que ocorre com os demais membros das comissões investigadas, a indicação e o convite figuram entre as formas mais utilizadas para a inserção como coordenadores nas CPAs. A maioria (39%) foi convidada, seguidos de 35% de coordenadores indicados, 22% de coordenadores eleitos e 4% de coordenadores que

ocupam esta posição por serem membros da coordenação central da universidade. Embora não tenham explicitado nos questionários por quem foram indicados e de onde surgiram os convites, em algumas entrevistas realizadas os coordenadores de CPA citaram ter sido convidados e/ou indicados por pró-reitores ou coordenações acadêmicas.

Cabe neste momento, retomar brevemente a questão sobre a utilização da indicação e do convite para compor a CPA, sobretudo no que se refere ao coordenador. Isso porque, a avaliação interna exige postura imparcial, autonomia, senso crítico e que a comunidade acadêmica sinta-se à vontade para relatar sua percepção sobre os processos acadêmicos e administrativos da universidade, aspectos estes que podem ser comprometidos por indicações e convites por vezes baseados em alianças políticas e estratégias de controle do processo por parte da gestão.

Augusto e Balzan (2007) encontraram resultados semelhantes em pesquisa realizada com coordenadores de Comissões Próprias de Avaliação em que todos os participantes foram nomeados pelos dirigentes máximos de suas IES. De acordo com os autores este fato indica que os coordenadores são pessoas de confiança da direção, o que não é condição suficiente para atuação enquanto coordenador mas pode auxiliar no sentido de conseguir maior apoio dos gestores para o planejamento, realização e divulgação da avaliação interna.

Quanto a qualificação para o exercício da função 52% dos coordenadores relatou ter recebido treinamento, sendo que os 48% restantes não foram capacitados para o exercício da função. Dentre a parcela que recebeu treinamento, ele foi ministrado pelo INEP (50%), pela própria IES (33%) ou por empresas de consultoria (17%), tendo sido tratados assuntos como: legislação pertinente a avaliação e regulação, dimensões avaliativas do Sinaes, compartilhamento de experiências de outras IES, elaboração de relatórios, importância da avaliação institucional, avaliações *online* e visitas de avaliação externa.

Tendo em vista as responsabilidades associadas a função de coordenador de CPA, quais sejam: liderar o planejamento e a execução do processo de avaliação interna, realizar reuniões com sua equipe, representar a comissão em eventos e demais encontros e articular discussões com a gestão, o treinamento é importante estratégia institucional para alinhar informações e preparar os coordenadores para alimentar e fazer acontecer o

processo autoavaliativo, em especial, se levarmos em consideração o fato de que a experiência com avaliação institucional não é um pré requisito para assumir a função.

Por meio das respostas aos questionários foi possível identificar diversas situações relacionadas às experiências anteriores dos coordenadores de CPA com processos de avaliação institucional. Há coordenadores que já atuavam como membros de comissões de avaliação externa do INEP, outros que vivenciaram experiências de avaliação interna anteriores ao Sinaes em suas IES, ou que acompanharam processos de avaliação enquanto coordenadores de curso. Há também aqueles que participaram como respondentes de processos de autoavaliação anteriores aos de sua gestão, outros que atuaram na validação estatística de dados coletados a partir da avaliação de outras instituições, havendo ainda aqueles que não possuíam nenhuma experiência anterior relacionada à temática. Estes últimos correspondendo a 26% do total de coordenadores participantes da pesquisa.

Dentre os coordenadores entrevistados, no entanto, nenhum possuía experiência anterior relacionada à avaliação institucional, nem formação acadêmica referente à temática, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Formação dos coordenadores de CPA entrevistados

Instituição	Formação inicial	Área de especialização	Experiência anterior com avaliação institucional?
IES RIO A	Psicologia	Avaliação Psicológica	Não
IES RIO B	Odontologia	Ciências da Saúde	Não
IES RIO C	Engenharia Eletrônica	Tecnologia da Informação	Não
IES MG A	Medicina	Pediatria	Não
IES MG B	Farmácia	Biologia Molecular	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Como citado anteriormente, embora possa contribuir para a atuação dos coordenadores de CPA, a experiência prévia com atividades relacionadas a avaliação institucional não é condição *sine qua non* para que a função seja exercida. Realizando breve reflexão, talvez o perfil profissional e a concepção de avaliação apresentados pelos coordenadores, seja mais relevante do que a experiência anterior no exercício da função, uma vez que pode influenciar na sua forma de se relacionar com a comunidade acadêmica e sua forma de gerir processos.

4. NO CONTEXTO DA PRÁTICA: A RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS

A avaliação institucional envolve a emissão de juízos de valor necessários para a transformação de dada realidade, tendo papel decisivo na tomada de consciência da comunidade acadêmica, no desenvolvimento do senso crítico e na reflexão sobre a prática. No entanto, dependendo dos propósitos ideológicos que a permeiam, a avaliação pode se tornar um instrumento de manipulação, motivo pelo qual é imprescindível que os atores institucionais definam objetivos e tracem metas em comum no que diz respeito ao seu projeto avaliativo.

Retomando o ciclo de políticas proposto por Ball (1992), cabe ressaltar que a comunidade acadêmica relaciona os textos políticos com sua prática cotidiana, interpretando, ressignificando e modificando a política original de acordo com seu contexto, produzindo assim, novos discursos.

Neste sentido, torna-se importante evidenciar os propósitos avaliativos da instituição, bem como a percepção dos envolvidos mais diretamente no processo de avaliação. Assim, por meio dos questionários e entrevistas buscou-se identificar de que forma os profissionais envolvidos com a avaliação interna interpretam as políticas federais e as transformam em ações nas universidades em que atuam, o que inclui entre outros aspectos, a forma como conduzem seu trabalho, se organizam e sobretudo, de que forma compreendem o processo autoavaliativo.

4.1 A percepção dos coordenadores sobre a autoavaliação

De modo geral, o entendimento dos coordenadores sobre o que é avaliação institucional relaciona-se com a avaliação diagnóstica realizada com o intuito de identificar potencialidades e fragilidades e a partir da qual, ações de melhoria são implementadas. Outro aspecto recorrente na fala dos coordenadores é a necessidade de estabelecer articulação entre o processo de avaliação interna e externa, assim como de haver coerência entre a avaliação institucional e as diretrizes dispostas no PDI e demais documentos da universidade.

Sobre a articulação com os documentos institucionais, o Plano de Desenvolvimento Institucional é o principal documento norteador das atividades de uma

IES, estabelecendo princípios, metas e resultados esperados dentro de um período de cinco anos. Sua revisão ao final do período de vigência, deve ser realizada a partir da análise de avaliações externas e internas, a fim de permitir o aprimoramento do processo pedagógico, revisão de metas e cumprimento da missão institucional. Segundo Neto e Andrade (2017), a autoavaliação permite às instituições monitorarem o cumprimento das metas estabelecidas no PDI, uma vez que pode ser utilizada para analisar quão bem ou não determinada meta foi atingida.

Da mesma forma, o Projeto Pedagógico de Curso possui função análoga a do PDI no que se refere à gestão dos cursos de graduação, devendo também contemplar os resultados obtidos pelos cursos nos últimos ciclos avaliativos, além de ser revisado sempre que necessário, levando-se em consideração o estabelecimento de novas metas e objetivos de formação a partir dos resultados obtidos nos processos de avaliação interna e de acordo com o disposto na legislação pertinente.

Alguns coordenadores de CPA consideraram a autoavaliação como um processo de construção coletiva, como demonstram as falas a seguir:

A autoavaliação é um processo de reflexão coletiva, além de ser um diagnóstico a respeito das atividades institucionais, resultando em subsídios para a tomada de decisão e a definição de prioridades, bem como aprimoramentos e correções na trajetória (QUESTIONÁRIO, 2017).

É uma oportunidade de autoconhecimento institucional em que se busca avaliar as atividades desenvolvidas, identificando pontos fortes e fracos, em um processo de reflexão coletivo, voltada a discentes, docentes e servidores técnico-administrativos (QUESTIONÁRIO, 2017).

Neste sentido, Cunha (2013) chama a atenção para o fato de que a configuração do processo de avaliação institucional como construção coletiva é uma consequência esperada, tendo em vista a dimensão do enredamento que o circunda, ou seja, o fato de que promove a interlocução entre o que ocorre na universidade, seu projeto pedagógico e o entorno em que se insere. Há que se refletir ainda, sobre a importância de uma construção coletiva para que a comunidade acadêmica compreenda a instauração de uma cultura avaliativa, o que é apontado como desafio por alguns coordenadores, tanto nos questionários quanto nas entrevistas realizadas.

Mais do que um conjunto de instrumentos e resultados trata-se do desafio de se implantar uma cultura de avaliação na IES [tanto nos docentes como nos discentes] (QUESTIONÁRIO, 2017).

Indo ao encontro da dificuldade apontada pelos coordenadores em instituir uma cultura de avaliação institucional, resultados encontrados por Nascimento (2011) em pesquisa realizada em uma universidade da região sul do país, apontam a falta de tradição na avaliação interna como o segundo maior fator dificultador deste processo na instituição.

Discussão semelhante é empreendida por Vianna (2013) que cita a inexistência de uma cultura avaliativa como um desafio para o trabalho da CPA. Apesar de ser composta por membros transitórios, deve ter garantidas as condições mínimas para a execução de seu trabalho e ter apoio institucional, o que por vezes não ocorre devido a fatores relacionados à resistência a mudanças, inércia diante dos entraves legais, falhas de logística, ausência de material e de estruturas adequadas para a realização do trabalho das comissões.

O grande desafio que eu entendo da avaliação aqui na universidade e no Sudeste, Rio de Janeiro, de modo especial, é essa construção de uma cultura de avaliação. Lá no Rio Grande do Sul eles conseguem uma adesão de 80%, utilizam as avaliações dos discentes para progressão funcional, mas é uma outra cultura, é uma cultura majoritariamente formada por descendentes de europeus que já tinham coisas construídas lá que trouxeram para cá. Aqui é meio como começar do nada, ter que fazer isso acontecer[...] (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Nesse trecho de entrevista a inexistência de cultura de autoavaliação na universidade é associada a um fator regional decorrente da identidade local. Isso corrobora a hipótese de que embora sejam responsáveis pelo mesmo macro processo estabelecido pela legislação federal, IES distintas tendem a encarar a avaliação interna e conduzir os processos a ela relacionados de formas diferentes, de acordo com características que ultrapassam os limites acadêmicos.

Neste ponto, deve-se deixar claro que a construção de uma cultura é um processo amplo e complexo que ultrapassa sobremaneira os limites da legislação. No caso específico da avaliação interna, pode-se dizer que a instauração de uma cultura avaliativa inicia-se mesmo antes da composição da CPA, que ao longo do processo vai definindo diretrizes e modos de perceber e fazer avaliação. Durante a condução de seu trabalho, a comissão contribui para a elaboração de elementos inerentes a cultura de avaliação que

dependem do envolvimento e participação de seus membros, de suas diferentes formas de perceber a universidade e de suas histórias de vida.

Neste sentido, destaca-se a citação sobre a dificuldade de construção de uma cultura avaliativa nas universidades do sudeste em relação ao caso do Rio Grande do Sul, em que algumas IES utilizam-se “as avaliações dos discentes para progressão funcional”. Este trecho, ainda que de forma indireta, indica uma percepção de avaliação com foco nos resultados, onde a progressão ou não dos docentes dependeria dos conceitos por eles obtidos nas avaliações realizadas pelos estudantes. Seria este o tipo de cultura avaliativa que se espera ser construída na universidade? Seria isto coerente com o processo que se espera ser conduzido pelas CPAs?

Também o coordenador da CPA de uma universidade de Minas Gerais, compreende que a efetividade do processo de avaliação varia conforme a instituição em que é realizado, de acordo com a maior ou menor consciência da comunidade acadêmica sobre a importância do processo.

Dada a diversidade que existe nessas instituições, fazendo um paralelo bem semelhante ao que acontece no nosso país, então ele [o processo de avaliação] pode ser mais efetivo ou menos efetivo, dependendo da instituição em que ele for aplicado. Na universidade consolidada tem uma comunidade bastante consciente, bastante informada sobre a universidade. [...] Então existe uma consciência bem sedimentada sobre o que eles entendem da universidade. E com isso, e com essa vivência, com essa experiência histórica acumulada, eles têm bastante condição e têm bastante percepção onde estão os problemas, onde estão as coisas que eles mais gostam, as coisas que eles consideram que precisam melhorar (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Nesta fala é apresentada uma outra perspectiva, em que a variação da cultura avaliativa é associada, conforme a maior ou menor experiência acumulada influenciaria na forma de perceber a avaliação interna.

Embora reconheçam desafios inerentes a condução de seu trabalho, os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas demonstram que os coordenadores de CPA, percebem como positiva a experiência de conduzir o processo de avaliação interna das universidades em que atuam.

Eu sinceramente, até agora, tenho mais coisas boas para contar do que coisas ruins. As resistências fazem parte de todo lugar onde você for que tiverem práticas institucionalizadas e você quiser mudar ou enriquecer e etc., tem uma certa resistência que é natural [...] mas tenho sido muito bem recebida (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Eu acho que foi uma experiência super rica, pra gente conhecer a [IES], pra gente entender, pra gente mostrar a [IES] para pessoas que não a conhecem[...] (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE AGOSTO DE 2017).

[...] A gente está conseguindo fazer acontecer. Tem algumas resistências, sempre tem. Mas não é muita coisa não. A gente está conseguindo cumprir a tarefa (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

Recorrente na fala dos coordenadores, a resistência da comunidade acadêmica frente ao processo de avaliação interna não parece ser impeditiva para que o trabalho seja desempenhado e que seja possível perceber seus resultados. Tal percepção é coerente com a concepção de avaliação formativa, que parte do pressuposto de que a ação avaliativa possui caráter pedagógico e emancipador, capaz de rever e aprimorar práticas, além de diminuir e/ou diluir resistências por meio da instauração de transformações institucionais que estão além da mudança de aspectos físicos e operacionais.

Um dos fatores que influencia a capacidade de transformação da avaliação é a definição de princípios avaliativos que norteiem a prática. Quando questionados sobre quais princípios acreditavam que deveriam nortear a avaliação, os coordenadores de CPA entrevistados apresentaram, de modo geral, visão coerente com o disposto nos documentos institucionais das universidades em que atuam, mesmo não tendo em alguns casos, participado diretamente de sua elaboração. O depoimento a seguir, ilustra esta afirmação

O primeiro princípio, para mim, é que a avaliação serve para melhorar, para construir, para criar janelas de diálogo, para discutir o que for evidenciado, por exemplo, em um diagnóstico pensando em possíveis soluções. A avaliação tem um princípio, um norte de visar uma construção, de não vigiar, não punir, não usar isso como um instrumento deletério, que tanto o docente, o discente e o técnico se sintam pressionados, vigiados. [...] Assessoramento também, ou seja, assessorar as áreas, a avaliação não é algo que a gente aprenda por osmose, ela tem um acumulado de saberes, que foram sendo construídos, de conhecimento, de técnica, de instrumentos, então a avaliação como assessoramento às diferentes áreas, no nosso caso, dentro da universidade, aos diferentes setores, tanto da área acadêmica, como da área administrativa, também visando melhorias de processos [...]. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

A avaliação interna é percebida como um processo de construção coletiva e de diálogo que prima pelo aprimoramento do processo por meio do acúmulo de experiência e da transformação de práticas já existentes, o que sugere uma ressignificação do processo de avaliação a partir das políticas nacionais. A coordenadora enfatiza o papel de

assessoramento relacionado à avaliação, o que permite supor que a experiência acumulada pela CPA, dota a comissão de capacidade para auxiliar diversos setores da universidade, participando de processos de planejamento e implementação de ações, acompanhando as melhorias nos processos.

Outra característica da avaliação institucional interna presente na fala dos coordenadores foi seu caráter político. Neste sentido, a autoavaliação pode ser vista como um instrumento de resistência da IES frente a situação de crise e seus impactos na gestão de uma universidade, como foi explicitado por um coordenador no questionário.

A autoavaliação institucional é para nós [...], principalmente neste momento adverso que atravessamos, um instrumento de luta importantíssimo pois permite mostrar para a comunidade interna e principalmente para a externa quem e como somos e onde queremos e podemos chegar (QUESTIONÁRIO, 2016).

Nesta perspectiva, Lima, Cunha e Silva (2013) ressaltam a necessidade de pensar a avaliação como alternativa contra-hegemônica, defendendo a construção da autoavaliação participativa enquanto instauradora de princípios de emancipação, que incitam os sujeitos a não se resignarem e a saírem do silêncio, ainda que em tempos de globalização. Neste sentido, avaliar se torna também um importante instrumento de luta.

4.2 A relação da autoavaliação com a gestão universitária

Além de seu caráter político, o papel da avaliação interna enquanto instrumento de gestão também esteve presente na fala dos coordenadores de CPA, a exemplo do trecho a seguir:

Eu penso na avaliação como um processo. Não adianta você fazer uma avaliação e parar na avaliação. A gente tem que fazer a coleta de dados, tem que fazer uma análise dos dados que foram coletados, detectar os pontos fortes e os pontos fracos e depois fazer um plano de ação em cima dos pontos fracos. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 06 DE JUNHO DE 2017).

A elaboração de planos de ação a partir dos resultados obtidos na avaliação interna é uma estratégia interessante e que pode auxiliar no cumprimento de metas e na consolidação de melhorias, contribuindo para que a avaliação não se torne um fim em si mesma. No entanto, tal estratégia só é eficaz se for acompanhada da instauração de grupos

de trabalho que acompanhem o planejamento, execução e avaliação das ações propostas, bem como trabalhe em parceria com a CPA no sentido de compreender, por meio dos resultados em ciclos avaliativos consecutivos, qual o impacto das ações empreendidas para a melhoria da qualidade institucional.

Tais elementos foram reforçados em uma entrevista, na qual a avaliação institucional é compreendida como:

Observar o que acontece, ter um olhar atento e observador para você prestar atenção no que está acontecendo...tem que ter um olhar crítico para ver nisso tudo que está acontecendo, um sentido, um objetivo, algo que foi planejado e construído coletivamente. Então, é isso mesmo que nós queremos? É essa pergunta que tem que nortear. É isso que foi proposto? A gente está indo nessa direção? Isso remete ao PDI, eu vejo o PDI como esse acordo de planejamento institucional. O que nós queremos, como queremos, quando queremos...então a avaliação é esse olhar atento com essa pergunta: o que está acontecendo está de acordo com o que a gente quer? [...] Então me prova, então me demonstra.” (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE AGOSTO DE 2017).

Tomando o PDI como um instrumento de planejamento e gestão, bem como um documento que apresenta a visão e a missão institucionais, Griboski, Peixoto e Hora (2018) ressaltam que quando compreendida como um processo que contribui para o acompanhamento do cumprimento da missão da IES, a avaliação institucional pode ser considerada o fundamento da existência da universidade. Neste sentido a avaliação interna auxiliaria na compreensão do conceito de qualidade institucional expresso em seu PDI e nos processos de avaliação externa.

Muito associada a ideia de contribuição para a elaboração de planos de ação e para o acompanhamento do cumprimento da missão institucional, está a visão da avaliação interna como um processo que permite identificar fragilidades e potencialidades institucionais, como apontaram membros de CPA:

A autoavaliação é um processo de autoconhecimento. Você precisa avaliar para você conhecer, mesmo apesar de, como já foi dito aqui, a gente na maioria das vezes já ter ideia de qual vai ser o resultado pela vivência na instituição, mas é uma forma de você registrar, de fazer esse autoconhecimento institucional e apontar realmente o que está bom, o que precisa melhorar (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA 19 DE JUNHO DE 2017).

O que tinha que nortear as avaliações seria o compromisso da unidade, enxergar aquilo ali não só como “ah, mais um questionário para responder”, enxergar aquilo ali como uma coisa que é para melhorar mesmo, corrigir rumos, continuar o que está bom (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA 19 DE JUNHO DE 2017).

Termos chave nas falas acima, o “autoconhecimento” e o “compromisso de unidade” associam-se à função da avaliação interna em conceder retrato fiel da realidade institucional, por meio da ampla participação e do desenvolvimento do senso crítico de sua comunidade acadêmica. Partindo deste pressuposto, Cunha (2013) destaca como principais finalidades da autoavaliação institucional: produzir conhecimentos, identificar a causa das deficiências e problemas, colocar em questão a realização das finalidades essenciais, ampliar a capacidade profissional e a consciência pedagógica dos professores²⁰, tornar mais efetiva a articulação da universidade com o entorno social e julgar acerca da relevância científica e social do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ainda no que se refere à relação da CPA com a gestão da universidade há que se considerar que embora haja limites nesse relacionamento, é fundamental a manutenção de um clima de confiança e de diálogo constante dos membros da CPA e os da gestão acadêmica e administrativa, tendo em vista o papel da avaliação interna em subsidiar ações de aprimoramento institucional. Neste contexto, uma coordenadora sinaliza que embora seja autônoma, a CPA não pode trabalhar de forma totalmente independente, sendo necessário que ocorra diálogo com a gestão no sentido de acordar ações que sejam ou não passíveis de execução dentro da universidade.

[...] a CPA é autônoma, mas ela não é independente, então todas as nossas ações que a gente vai colocar em funcionamento, a gente consulta, acorda com a gestão, não no sentido de receber a bênção: “ah, agora você pode fazer isso”, não, de receber contribuição para inclusive melhorar as ações que estão sendo desenvolvidas. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Fica demonstrada a importância de manutenção de diálogo aberto entre os membros da CPA e os da gestão institucional, embora os conceitos de “autonomia” e “independência”, intimamente relacionados, pareçam não manter relação entre si. A referência de que apesar de a comissão não precisar receber a “bênção” para realização de seu trabalho (o que é compreendido como autonomia), toda ação da CPA é apresentada à gestão antes de ser posta em prática, pode ser percebido como evidência de não independência da CPA em relação à gestão.

²⁰ A este item esta pesquisadora incluiria a ampliação da consciência pedagógica e a capacidade profissional de todos os envolvidos no processo, incluindo os técnicos administrativos e os estudantes, enquanto futuros profissionais.

Menezes (2012), ao realizar pesquisa com o intuito de analisar a apropriação dos resultados da avaliação interna pela gestão de uma IES do Centro-Oeste, conclui que a autoavaliação representa uma possibilidade de estabelecimento de um pacto entre a gestão e a comunidade acadêmica para a implementação de melhorias a partir das indicações da CPA. Segundo o autor há compreensão por parte dos gestores, da autoavaliação como instrumento que favorece a tomada de decisão. Rodrigues (2014) reforça a importância da avaliação interna enquanto instrumento de gestão, ao apresentar resultados de pesquisa realizada em um hospital universitário de Santa Maria em que a partir deste processo, fragilidades dos serviços e necessidade de capacitação dos colaboradores foram identificadas.

Tal compreensão parece ser compartilhada pelos membros de CPA entrevistados, que percebem a relação estabelecida entre a comissão e representantes da gestão como uma possibilidade de contribuição para a tomada de decisões institucionais, associadas neste caso, com a implementação de ações de melhoria.

O que seria de importante para que tenha mesmo, assim, a efetividade e tal, é a gente ainda conseguir integrar, de fato, a CPA no processo de contribuir para a tomada de decisão.[...] Então nós estamos passando essa informação, essa vivência para a pró-reitoria de ensino. Então o grande saldo ali, eu diria, é contribuir para que a universidade, para que os gestores, compreendam e participem efetivamente do processo de avaliação. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Para o reitor, para a vice-reitora, entregamos o relatório. Claro, existe uma relação de confiança, de cordialidade. A gente tem autonomia e depois a gente comunica. [...] Bom, já passamos para a administração central, estão lá tomando providências, organizando o espaço um pouco melhor (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

A possibilidade de estabelecimento de um canal de comunicação com representantes da gestão para a apresentação de resultados e estudo de melhorias a serem realizadas a partir deles é, portanto, reflexo do trabalho desenvolvido pela comissão, uma vez que a partir da percepção da importância das avaliações desenvolvidas, os gestores da universidade tornam-se mais receptivos e interessados em conversar sobre o assunto.

Nem sei se é tomada de decisão, a palavra certa. Pela gestão saber que a gente está ali trabalhando efetivamente, discutindo pontos importantes da universidade, eles estão com um olhar mais cuidadoso em relação ao que a gente está pensando, em relação aos relatórios que estão sendo produzidos. Eu acredito que, nas próximas tomadas de decisão, assim como na construção do novo PDI, eu acho que vai ter mais uma comunicação com a CPA, uma maior

comunicação (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 10 DE AGOSTO DE 2017).

Embora os coordenadores de CPA entrevistados tenham relatado a existência de uma relação saudável e de confiança entre a gestão institucional e a comissão própria de avaliação, bem como o reconhecimento dos gestores sobre a importância da avaliação interna para o processo de tomada de decisões, não é possível afirmar que esta seja uma realidade vivenciada por todas as universidades.

Conforme apontam Maba e Marinho (2012) nem todos os gestores levam em conta os resultados da avaliação interna para a tomada de decisões ou consideram que estes resultados atendam a todos os níveis de tomada de decisão. Outros, de acordo com Menezes (2012) confundem avaliação com *accountability* ou percebem a possibilidade de uso das avaliações como uma utopia. Um exemplo dessa segunda variante, é a resposta dada por um dos coordenadores de CPA no questionário:

Embora faça o trabalho com algum grau de dedicação, não posso crer que de fato a CPA possa vir a interferir positivamente na administração da universidade. O trabalho é feito e atende a exigência do MEC, mas, para os membros da comunidade, pouco significativo ele é!!! (QUESTIONÁRIO, 2017).

Estes dados nos levam a inferir que pode haver outros casos, dentre as universidades investigadas, em que a relação entre o trabalho desenvolvido pela CPA e o processo de tomada de decisões e implementação de melhorias não estejam relacionados ou que se relacionem de forma incipiente, embora esta constatação não possa ser confirmada a partir dos resultados obtidos, já que não ocorreram mais manifestações dos participantes neste sentido.

4.3 A autonomia da CPA nos limites do discurso e da prática

Conforme o disposto no parágrafo 1º do artigo 7º da Portaria 2.051/2004, as CPAs deverão atuar com “autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior” (BRASIL 2004,b). Sobre este aspecto, todos os coordenadores de CPA participantes da pesquisa afirmaram que atuam com autonomia em suas universidades, conceito entendido pelos mesmos como a ausência de interferência da gestão na condução da avaliação interna. No entanto, alguns deles

sinalizam que embora não ocorra interferência da gestão, há ausência de orçamento próprio destinado aos trabalhos desenvolvidos pela CPA, bem como de condições operacionais o que acaba por limitar a atuação da comissão, exigindo negociação e apoio constante da gestão institucional para a aprovação de determinadas ações.

Outro fator que merece ser mencionado é que apesar de se afirmarem como comissão autônoma, algumas das CPAs da pesquisa aparecem no organograma institucional vinculadas a reitorias ou pró-reitorias acadêmicas, além de contarem em sua composição com representantes destes órgãos atuando, em alguns casos, como coordenadores.

Fato semelhante foi observado por Andriola e Lima (2013), que em pesquisa realizada com coordenadores de CPA identificaram casos de dependência entre o trabalho da comissão e o da mantenedora, indicação de membros da comissão pela diretoria e coordenação da comissão exercida por diretores, entre outros fatores limitantes da autonomia. Também Augusto e Balzan (2007) analisando a coordenação do processo de avaliação institucional interna, sinalizaram que apesar de terem afirmado existir autonomia na condução de seus trabalhos, as falas dos coordenadores de CPA não a evidenciaram de forma clara.

Alguns coordenadores entrevistados demonstraram certa incoerência em relação ao que seria e como se efetivaria a autonomia da CPA dentro da universidade. Um exemplo que evidencia isso é encontrado na afirmação da independência da CPA em relação à gestão, ao mesmo tempo em que alguns gestores da instituição são membros natos da comissão.

Ela [a CPA] é independente. Ela está alocada dentro da vice-reitoria acadêmica, pura e simplesmente porque boa parte das questões de avaliação tem a ver com a vida acadêmica da instituição. Então o vice-reitor acadêmico é que me convidou para assumir esse papel [...] quer dizer, tem os representantes da administração central, que são membros natos, eu e a coordenadora central de graduação (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 06 DE JUNHO DE 2017).

Da mesma forma, outros coordenadores parecem não perceber a presença de membros da gestão e/ou vinculação da CPA a órgãos diretivos como um problema ou entrave para a realização de uma avaliação autônoma.

O presidente, na altura, era o pró-reitor de graduação, que isso até para alguns olhares era visto como algo inadequado, porque era como se a gestão estivesse compondo uma comissão que precisa ser autônoma, mas este pró-reitor em concreto[...] que agora compõe ainda como membro docente, era uma pessoa que sabia muito bem conduzir ambos os processos (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Neste depoimento percebe-se o entendimento de ser possível uma pessoa acumular funções de gestão com a participação nos processos de avaliação, sem caracterizar conflito de interesses. Há que se refletir porém, que o lugar social ocupado pelos atores acadêmicos a partir de suas atribuições e vivências dentro da universidade, modifica sua percepção sobre os processos podendo influenciar na forma como atuam e no que desejam a partir de sua atuação. Não por acaso, o ato de avaliar carrega em si uma simbologia de poder, associada a indução de ações a partir da forma como a avaliação é planejada, operacionalizada e analisada, fatores que são influenciados pela forma de pensar e agir de quem coordena e participa da avaliação.

Verificou-se que há casos em que a vinculação da CPA a órgãos de gestão não sugere uma limitação para a sua autonomia, sendo percebida como algo que pode favorecer o apoio e o direcionamento de ações, conforme sugere o depoimento a seguir:

Acho que o que prejudica um pouco é a questão da CPA ser essa comissão autônoma. A gente vê que em muitas universidades existe às vezes uma divisão. Pode ser até uma pró-reitoria, uma diretoria de avaliação. A comissão trabalha com pessoas soltas que têm, cada uma, a sua atribuição já do dia a dia. Então eles não param para pensar na avaliação institucional. Então aí cada um é solto, é muito difícil de juntar... acaba que sempre fica para uma turma maior para desenvolver aquele trabalho, e talvez a CPA perde por ter esse caráter de comissão autônoma (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Nesse caso, a autonomia é citada como algo que pode ser prejudicial ao trabalho da comissão pela ausência de vinculação dos membros a uma pró-reitoria ou diretoria de avaliação. Tal situação contribuiria para que os membros fiquem restritos a sua área de atuação acadêmica, dificultando o encontro ou estabelecimento de momentos específicos para pensar na avaliação institucional.

5. TRAJETÓRIA AVALIATIVA E ATRIBUIÇÕES DAS CPA

Diversos elementos podem influenciar a forma como a comunidade acadêmica, incluindo neste grupo os próprios membros da CPA, interpreta e se apropria do processo de avaliação interna. De caráter objetivo e/ou subjetivo, tais elementos refletem diferentes formas de agir e pensar o planejamento, a execução, a análise e a divulgação dos resultados obtidos por meio do processo de autoavaliação conduzido pela comissão própria de avaliação.

Compreendendo que a natureza administrativa e acadêmica, bem como a concepção de avaliação expressa em seus documentos oficiais como alguns dos aspectos que podem exercer influência sobre a forma de condução do processo de avaliação interna, apresentaremos a seguir, um breve histórico, bem como as principais características institucionais e concepções avaliativas expressas nos documentos oficiais das IES entrevistadas. Para tal, foram analisadas informações disponíveis no site institucional das IES e nos projetos e relatórios de autoavaliação produzidos pelas universidades em questão.

IES A

Criada em 1960, a IES A é uma universidade pública federal constituída atualmente por 41 (quarenta e uma) unidades acadêmicas dentre institutos, faculdades, escolas e colégio de aplicação. Atende a mais de 40.000 (quarenta mil) discentes em cursos de graduação e mais de 7.000 (sete mil) em cursos de pós graduação. O número de docentes ativos ultrapassa os 3.000 (três mil) e o de técnicos administrativos ultrapassa os 5.000 (cinco mil), considerando servidores efetivos e terceirizados.

No que diz respeito aos resultados obtidos em avaliações externas, a universidade em questão possui Conceito Institucional 5 obtido no ano de 2011 e Índice Geral de Cursos 4, referente ao ciclo avaliativo 2016.

Desenvolve iniciativas institucionais de avaliação desde a década de 1980 referentes a ações pontuais, não sistematizadas e voltadas para o controle do desempenho, tendo sido implementadas ações mais amplas na pós graduação, cujo foco não era a dimensão institucional. Nesta época, como fruto de acordos entre o MEC e o Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de projetos institucionais, foram produzidos anuários estatísticos reunindo dados quantitativos sobre o desempenho institucional, dos quais não resultaram ações concretas para a IES.

A primeira ação sistematizada de avaliação institucional ocorreu em 1996, por ocasião do PAIUB com a constituição de uma comissão responsável pela apresentação de uma proposta de avaliação para a universidade, a qual deu origem a trabalhos com o intuito de organizar e estabelecer base de dados para o processo avaliativo. Depois disso, os trabalhos sistemáticos foram retomados quando da criação do Sinaes, sendo a primeira Comissão Própria de Avaliação instituída em 2005. Desde sua criação, a CPA da instituição passou por cinco reformulações impulsionadas sobretudo, pela mudança de propósitos avaliativos ocorrida ao longo dos anos.

Em seu projeto de avaliação institucional elaborado em 2005, a avaliação é tida como algo vinculado a dois conceitos: crise e qualidade, sendo percebida como “um instrumental diagnóstico e como um mecanismo impulsionador para um patamar ideal de excelência, ou seja, a qualidade pretendida”. Qualidade que de acordo com o documento, já está determinada pelo enfoque do diagnóstico e da afirmação da existência da crise.

No projeto é considerado que a avaliação é determinada pelo contexto histórico em que se realiza e que portanto, seus critérios e objetivos devem ser mudados ao longo do tempo. Esta máxima é percebida pela mudança na palavra associada à avaliação ao longo da história institucional, passando de “reconhecimento” por meio de amplo diagnóstico institucional para “transformação”, pela instauração de uma rotina avaliativa.

Esta concepção reforça a autoavaliação como um processo de busca por “máximos” institucionais a partir da perspectiva interna, interessando o “bem-estar em si mesmo e não o aspecto competitivo”, não tratando simplesmente de “cumprir mínimos para receber uma aprovação externa”. No entanto, embora preze pela evolução do processo avaliativo, o projeto de avaliação institucional da universidade foi elaborado no ano de 2005 e não sofreu atualização, decorridos mais de dez anos desde sua concepção.

A percepção da CPA sobre a avaliação institucional apresentada em seu projeto de autoavaliação é condizente com uma concepção formativa, e baseia-se nos princípios de participação, transparência/publicidade, globalidade e gradualidade, este último intimamente ligado à ideia de evolução do processo avaliativo ao longo do tempo, com incorporação gradual de novas dimensões.

IES B

A IES B é uma universidade pública estadual criada em 1950, cuja comunidade acadêmica conta com aproximadamente 2.500 (dois mil e quinhentos) professores e possui cerca de 26.000 (vinte e seis mil) estudantes. Possui Índice Geral de Cursos 4, referente ao ciclo avaliativo 2016 e Conceito Institucional 4 vinculado ao credenciamento para oferta de cursos na modalidade à distância, obtido em 2016. Dados sobre o Conceito Institucional vinculado ao credenciamento para oferta de cursos presenciais não está disponível para consulta no sistema E-MEC.

As experiências avaliativas tiveram início na universidade no ano de 1988 com a produção de documento em que está refletida a ideia da avaliação como um processo que permite analisar o presente e vislumbrar o futuro. Já na década de 1990 foram empreendidas ações vinculadas ao PAIUB. De acordo com o projeto de avaliação interna elaborado pela universidade em 2014, tais experiências contribuíram para o desenvolvimento de um programa permanente de avaliação com o intuito de subsidiar a gestão em ações de melhoria. Após a experiência com o PAIUB, a universidade recebeu a visita de técnicos internacionais que após diagnóstico, apresentaram um relatório com sugestões de melhoria para a gestão universitária.

No ano de 2006 a CONAES e a Secretaria de Educação do Estado, celebraram convênio para que as IES estaduais, implantassem avaliação institucional nos moldes previstos pelo Sinaes. Dois anos antes a IES B já havia instituído sua primeira CPA por meio de resolução institucional. No entanto, a entrevista realizada com a coordenadora da comissão indica ter havido um hiato nas atividades da CPA no período compreendido entre 2008 e 2014.

Foram indicados como fatores preponderantes para a ocorrência desse hiato, dificuldades em relação à percepção da gestão sobre a importância do processo avaliativo e o fato de “desobrigação” por parte do poder público estadual em conduzir o processo avaliativo em suas IES. Ainda de acordo com a coordenadora, a retomada dos trabalhos da CPA ocorreu após notificação do poder público e visita de avaliação *in loco* para avaliação dos cursos na modalidade à distância, o que sugere que houve um movimento de “fora para dentro” no que se refere às motivações para a realização da avaliação interna.

A articulação entre os processos de avaliação interna e externa está prevista no PDI e no projeto de autoavaliação institucional, que em diversos momentos explicitam a influência do processo avaliativo na gestão universitária, sendo seus resultados apontados como “os balizadores e os referenciais para as tomadas de decisão administrativas e acadêmicas, que venham ao encontro da melhoria de seus cursos e da própria instituição como um todo”.

Nos documentos institucionais a autoavaliação é vista como um processo de reflexão permanente que relaciona e regula as funções da IES, suas relações de autoridade, a participação e a relação com a sociedade. Tal processo, deve fundar-se nos princípios de liberdade, participação e democracia, admitindo um papel pedagógico que permita orientar a ação educativa, a partir da concepção de educação e de avaliação adotadas pela universidade. É pois, uma ação de auto reflexão assumida pela IES como referencial de qualidade.

Em alguns momentos, os documentos que orientam a avaliação interna da IES B apontam para conceitos que parecem ser contraditórios: ao mesmo tempo em que cita a autoavaliação como um processo de produção interna e autorreflexão, considera indispensável a observância do conceito de *accountability*. Ao mesmo tempo em que cita a avaliação como instrumento pedagógico, fala em avaliar como forma de alocar recursos humanos e materiais e manter a eficiência. Pode-se dizer, que a aparente contradição entre os documentos institucionais reflete o cenário geral da avaliação da educação superior no país.

IES C

Credenciada na década de 1940, o corpo docente da IES C ultrapassa a casa dos 1.000 (mil) e conta com pouco mais de 12.000 (doze mil) estudantes. A universidade possui Conceito Institucional 4 (2010) para a oferta de cursos presenciais, Conceito Institucional 5 (2016) para a oferta de cursos na modalidade à distância e Índice Geral de Cursos 4, referente ao ciclo avaliativo 2016.

De acordo com seu projeto de avaliação interna elaborado em 2006, embora tenha sistematizado um processo de avaliação institucional apenas nos anos 1990, a IES C tem empreendido ações pontuais desde a década de 1980 relacionadas principalmente à

avaliação de desempenho dos docentes e técnicos administrativos, passando por medidas de autoavaliação departamentais e revisão de planos diretores. Em 1995, foi criada uma Coordenação Central de Planejamento e Avaliação com o intuito de promover e uniformizar o processo de avaliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de subsidiar o planejamento e aprimoramento destas atividades por meio da Vice-Reitoria.

Em 1996, a instituição integra o PAIUB, tendo sistematizado processos de avaliação institucional, que anteriormente estavam muito focados nos processos acadêmicos e centralizados nas instâncias superiores da IES. A análise dos documentos institucionais indica enfoque gerencial na proposta avaliativa da universidade. Isto é, a avaliação interna permite à vice-reitoria analisar a gestão acadêmica, bem como suas propostas de trabalho, além de subsidiar a reflexão e transformação do PDI, visando a excelência acadêmica, a eficiência administrativa e a sustentabilidade financeira da IES.

Entendida como um processo contínuo, a avaliação é tida como um indicativo de como a universidade está desempenhando seu papel acadêmico e social, devendo de acordo com os documentos da IES, ser coerente com as diretrizes gerais da universidade dispostas em seus documentos oficiais e já compreendidas pela comunidade acadêmica.

IES D

A IES D conta com 48.949 (quarenta e oito mil novecentos e quarenta e nove) estudantes (entre graduação, pós graduação e educação básica e profissionalizante), 2.818 (dois mil oitocentos e dezoito) docentes e 4.299 (quatro mil duzentos e noventa e nove) técnicos administrativos. A universidade possui Conceito Institucional 5, obtido em 2017 e Índice Geral de Cursos 5, referente ao ciclo avaliativo 2016.

De acordo com informações disponíveis no site institucional, o processo de avaliação interna da IES D teve início em 1993, quando a universidade vinculou-se ao PAIUB, realizando avaliações com foco no desempenho dos docentes e de suas disciplinas. Por ocasião do programa, foram elaborados relatórios estatísticos de diagnóstico e empreendidas ações de sensibilização da comunidade acadêmica, que incluíram o preenchimento de questionários de avaliação das disciplinas cursadas pelos

estudantes e o estímulo para que os docentes dialogassem com a pró-reitoria de graduação sobre a metodologia, instrumentos e resultados do processo avaliativo.

De forma mais estruturada, a avaliação interna teve início no segundo semestre de 1994 e baseou-se nos seguintes componentes: avaliação das condições de oferta, processos e resultados dos cursos; avaliação das disciplinas; avaliação do desempenho docente; e, avaliação do desempenho discente. Em 1998 a universidade instituiu a Comissão Permanente de Avaliação do Ensino de Graduação, o que representou compromisso da IES com a continuidade do processo avaliativo iniciado com o PAIUB.

Durante os anos de 1998 e 1999 promoveu um primeiro ciclo de avaliação externa, em que trinta e sete cursos de graduação foram visitados por comissões de especialistas. Os pareceres emitidos pelas comissões externas foram analisados pela Comissão Permanente de Avaliação, sendo os resultados organizados em um relatório geral apresentado à reitoria da universidade.

Em 2002, a reitoria da IES criou a Diretoria de Avaliação Institucional, responsável por coordenar e supervisionar ações e estudos relacionados à avaliação institucional, com a proposta de expandir o foco do processo avaliativo para além da graduação, atribuindo caráter institucional a esse processo. Dentre as atribuições desta diretoria pode-se elencar: participação na preparação e avaliação do PDI, realização de estudos e análises, organização de eventos e reuniões periódicas e suporte técnico e administrativo para a CPA.

A Comissão Própria de Avaliação da universidade foi instituída em 2004, tendo sua composição e procedimentos de atuação sido reestruturados em 2014. Esta alteração foi motivada pela centralidade atribuída ao processo de avaliação interna no conjunto geral de processos avaliativos, após edição de novo instrumento de avaliação externa, conforme mencionado no relatório de gestão da CPA 2002-2014 disponível no site institucional da IES.

Em seu projeto de autoavaliação publicado no site institucional e estruturado em artigo, a universidade define o processo de avaliação interna como um autoestudo referenciado nas dez dimensões estabelecidas pelo Sinaes. Tido como um processo dinâmico em que o conhecimento é produzido pela comunidade acadêmica a partir de sua realidade, o processo de autoavaliação é apontado como uma oportunidade de identificar

pontos fracos e fortes e a partir dos mesmos, propor estratégias de superação de problemas.

É possível identificar por meio da leitura desse documento, que há forte articulação entre o processo de avaliação institucional e o acompanhamento do PDI, sendo apresentada como uma das etapas da avaliação interna, a análise do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional. Evidencia-se preocupação em articular as avaliações interna e externa, sobretudo por meio da análise dos resultados do Enade.

IES E

Na data de elaboração de seu último PDI (2012), a IES E totalizava 18.954 (dezoito mil novecentos e cinquenta e quatro) alunos entre graduação, pós graduação e colégio de aplicação. Seu corpo docente conta com aproximadamente 1.200 (mil e duzentos) professores. A universidade possui Conceito Institucional 4, obtido em 2009 e Índice Geral de Cursos 5, referente ao ciclo avaliativo 2016.

No que se refere à avaliação, o primeiro programa institucional data de 1993, ano de designação de uma comissão com a função de elaborar um anteprojeto de avaliação institucional para apresentação ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Universitário. A metodologia de trabalho adotada pela comissão envolveu a realização de audiências com o intuito de ouvir membros da administração superior, da área acadêmica, representantes de entidades e membros da comunidade, discutindo sobre a temática da avaliação institucional. Além disso, a comissão visitou quatro universidades brasileiras para conhecer experiências em andamento e trocar sugestões sobre o andamento dos trabalhos avaliativos.

Entre 1993 e 1995 os trabalhos relacionados à avaliação foram sistematizados, houve interação com o PAIUB para a condução e análise do processo avaliativo e ocorreu integração das ações de avaliação com a Secretaria Geral de Planejamento da universidade. Os relatórios produzidos pela IES neste período, foram citados como referência por outras universidades nos questionários aplicados nesta pesquisa, tendo sido indicados como fonte de consulta para o melhor entendimento sobre a condução de processos de avaliação interna nas IES.

No ano de 2004, a CPA da universidade foi constituída e ao longo de sua existência passou por alterações de composição até ser reestruturada em 2014. De acordo com o documento de reestruturação, a mudança objetivou maior efetivação do processo de autoavaliação e maior integração com as unidades acadêmicas e administrativas da universidade. Além disso, o documento cita que a CPA teria sido “mal avaliada” por comissões de avaliação *in loco*, o que de acordo com a instituição, pode ser atribuído a uma indefinição do MEC quanto o que seria atribuição das comissões, sendo necessário, portanto, que a CPA repensasse seu modelo de trabalho.

Os documentos disponibilizados pela universidade em seu site institucional são muito descritivos e não permitem a identificação clara de quais princípios, concepções e ideais norteiam o processo avaliativo. É possível apenas, afirmar que de acordo com o documento de reestruturação são considerados como objetivos da avaliação interna: produzir conhecimentos, averiguar o sentido do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição; identificar as causas dos seus problemas e as deficiências; aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo; fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade e ampliar a relevância científica e social de suas atividades e produtos.

5.1 Atribuições da CPA: a teoria e a prática

No âmbito das atividades que são desenvolvidas pelas comissões próprias de avaliação, apesar de o documento produzido pela CONAES em 2004 estabelecer diretrizes para a condução do processo autoavaliativo, ficou a cargo da CPA de cada instituição a definição sobre os objetivos, a metodologia, a rotina e a organização de seu trabalho. Tal fato permite supor que CPAs inseridas em diferentes IES podem desenvolver dinâmicas de trabalho diferenciadas conforme a organização acadêmica, a categoria administrativa, o porte e outros aspectos inerentes ao funcionamento da IES na qual atuam. Sobre isso, Neto e Falcão (2007) afirmam que o uso da avaliação é múltiplo, sendo que a escolha do objeto, da metodologia empregada para seu desenvolvimento, utilização e divulgação de resultados, reflete seus propósitos ideológicos.

Questionados sobre as atribuições desempenhadas pelas CPAs de suas universidades, os coordenadores elencaram diversas responsabilidades assumidas pelas comissões, as quais, foram agrupadas de acordo com suas características, em cada uma das etapas do processo de avaliação interna estabelecidas pelo roteiro de autoavaliação institucional produzido pela CONAES em 2004.

Etapa de Preparação

- Planejamento do processo de autoavaliação, de acordo com as dimensões estabelecidas pelo Sinaes.
- Sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação interna.
- Estabelecimento de plano de trabalho anual.

Etapa de Desenvolvimento

- Execução e análise do processo de autoavaliação, de acordo com as dimensões estabelecidas pelo Sinaes.
- Motivação da comunidade acadêmica para participação no processo de avaliação.
- Elaboração e revisão de instrumentos de coleta de dados.
- Supervisão do funcionamento da instituição.
- Constituição e acompanhamento do trabalho de subcomissões.
- Acompanhamento de avaliações externas e análise de seus resultados.
- Análise e discussão de resultados do Enade
- Acompanhamento da avaliação do ensino e aprendizagem.
- Efetivação da vinculação da universidade com o entorno e a comunidade.
- Colaboração para o aumento da consciência das práticas pedagógicas e capacidade profissional dos professores.
- Avaliação da evolução do PDI e do cumprimento de suas metas.
- Avaliação do cumprimento dos objetos e metas dos cursos de graduação.
- Condução da avaliação de egressos.
- Assessoria a diversos setores institucionais.

- Organização e promoção de eventos relacionados à temática da avaliação.
- Realização de reuniões.
- Avaliação dos índices de evasão, desempenho escolar e acadêmico.
- Constituição de grupos de trabalho para a realização de estudos de interesse da avaliação institucional.
- Avaliação da pós graduação *lato e stricto sensu*.
- Análise dos dados do Censo da Educação Superior.
- Proposição e acompanhamento de protocolo de compromisso, quando for o caso.

Etapa de Consolidação

- Elaboração de relatórios.
- Elaboração do PDI.
- Discussão e divulgação dos resultados da autoavaliação.
- Proposição de alterações no regimento da universidade.
- Sistematização e prestação de informações para o INEP.
- Proposição de soluções para os problemas identificados.
- Produção de conhecimento.
- Subsídio para a tomada de decisões.
- Elaboração de pareceres e recomendações ao Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da universidade.
- Realização de ajustes necessários à consecução dos objetivos da instituição.
- Elaboração do relato institucional.

A partir da análise das atribuições elencadas pelos coordenadores pode-se afirmar que as CPAs têm desempenhado atividades similares àquelas identificadas a partir das orientações da CONAES em 2004, quais sejam, as mais estritamente relacionadas ao planejamento, execução e análise dos resultados decorrentes do processo de avaliação interna. Além disso, as comissões também têm ampliado seu escopo de atuação assumindo funções intimamente relacionadas à gestão acadêmica e ao acompanhamento de processos de cunho didático pedagógico.

Como exemplo, pode-se destacar a indicação da elaboração, avaliação da evolução e cumprimento das metas estabelecidas pelo PDI como uma responsabilidade assumida pela comissão, uma vez que devido sua importância enquanto documento de planejamento da universidade, subentende-se que o documento deveria ser fruto de construção coletiva coordenada pelo órgão máximo de gestão universitária. Ao criar documento de orientação para sua elaboração, o MEC define o PDI como:

O documento que identifica a Instituição de Educação Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

A partir da definição apresentada depreende-se ser importante a contribuição da CPA no sentido de fornecer elementos advindos do processo de avaliação, que favoreçam a análise do cumprimento da missão institucional, do alcance de metas e da qualidade dos serviços acadêmicos ofertados.

Embora seja possível e necessário pensar em uma retroalimentação dos processos de avaliação institucional e elaboração do PDI, não é pertinente que a CPA assumira a responsabilidade de elaboração de um documento que define a filosofia, as diretrizes pedagógicas e as metas acadêmicas da universidade de maneira geral, sendo este, um papel que poderia ser melhor e mais adequadamente liderado pelo gestor institucional, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. O papel da comissão própria de avaliação neste caso seria o de subsidiar, contribuir e/ou acompanhar a elaboração e revisão do documento e não assumir integral responsabilidade por sua produção.

De forma semelhante, chama a atenção o fato de a CPA ter assumido em alguns casos, a atribuição de elaborar o Relato Institucional (RI). Com o objetivo de evidenciar de que forma as avaliações internas e externas são incorporadas ao processo de gestão acadêmica, o RI foi sistematizado pela Nota Técnica nº 62/2004 (CONAESb, 2014) e corresponde a uma síntese histórica dos processos avaliativos internos e externos da IES e um relato avaliativo do PDI. Embora não cite de maneira explícita qual deve ser a instância responsável pela elaboração do documento, subentende-se pela complexidade e natureza das informações, que a construção do mesmo deve envolver tanto os membros da gestão institucional quanto de sua Comissão Própria de Avaliação, não devendo ser de responsabilidade exclusiva da CPA.

Outra ação apontada pelos coordenadores foi a atuação da CPA em processos de caráter didático-pedagógico, comumente realizados por coordenadores de curso, docentes, gestores acadêmicos e/ou equipes especializadas designadas para a função, a exemplo da avaliação dos índices de evasão, desempenho escolar e acadêmico e do acompanhamento da avaliação do ensino e aprendizagem.

Embora seja evidente, a função pedagógica da avaliação conduzida pela CPA enquanto instrumento que possibilita aprimoramento dos processos e o direcionamento de ações educativas, não deve ser confundida com a responsabilidade pela gestão dos índices de desempenho acadêmico da instituição. Estes envolvem entre outros aspectos, as relações entre os estudantes e o processo de aprendizagem, a organização do projeto pedagógico, bem como as metodologias empregadas pelos docentes. Ressalta-se porém, ser possível que a CPA contribua para estes processos por meio da análise e da integração dos resultados obtidos na avaliação interna com os resultados do Enade e os dados do Censo da Educação Superior, atribuição esta também indicada por alguns coordenadores de CPA.

Merece ainda destaque o fato de um coordenador ter indicado como atribuição da comissão “tornar mais efetiva a vinculação da universidade com o entorno e a comunidade”. A julgar pelo seu papel enquanto condutora do processo de avaliação interna e pela sua composição, que conta com a presença de representantes da sociedade civil, a CPA possui potencial para de fato contribuir para o aprimoramento das políticas institucionais de extensão. Isto se, houver durante a condução de seu trabalho, uma interface com os órgãos institucionais que colocam em prática as políticas de extensão nas universidades.

Os coordenadores também mencionaram a prática da CPA em trabalhar com resultados e instrumentos de avaliações externas realizadas pelo MEC (Enade, acompanhamento de visitas *in loco*, etc). A valorização da associação entre os resultados da avaliação interna e externa tem sido uma tendência demonstrada pelo Ministério da Educação desde a revisão dos instrumentos de avaliação externa ocorrida em 2014. Tal associação, de acordo com Lacerda (2015) e Mendes et al (2015) pode ser uma maneira de subordinar a avaliação externa à avaliação interna, algo necessário à instituição de uma cultura de avaliação formativa.

Nesse sentido, pode-se citar o fato de o Instrumento de Avaliação Institucional Externa publicado em outubro de 2014 (INEP, 2014), preconizar a análise do relatório de autoavaliação institucional e apresentar a necessidade de elaboração de um documento que sintetize o histórico de avaliações internas e externas da instituição (Relato Institucional). Do mesmo modo, a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 065, de 09 de outubro de 2014 que modifica o Roteiro para o Relatório de Autoavaliação Institucional, define a autoavaliação como um processo que deve aproveitar as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, bem como os resultados das avaliações externas.

Assim, caberia à CPA tomar conhecimento e analisar os resultados de avaliação *in loco* de cursos e da IES e os resultados do Enade, bem como realizar análise crítica dos indicadores gerados a partir do mesmo. Nesta sistemática, a CPA deveria estar sempre atualizada em relação à legislação e discussões acadêmicas pertinentes não apenas à autoavaliação, mas à operacionalização do SINAES como um todo, tarefa que por vezes, fica prejudicada pela frequente alteração de políticas e publicação excessiva de atos normativos.

Tendo em vista que o roteiro de autoavaliação produzido pela Conaes possui caráter sugestivo, era de se esperar que cada CPA elaborasse seu projeto de avaliação interna de forma a abordar, conforme as especificidades institucionais, seu escopo de atividades. Neste sentido, Oliveira et al (2008) ao analisarem os projetos de autoavaliação de 14 (quatorze) instituições federais, agruparam as IES conforme seu grau de autonomia em relação ao roteiro de autoavaliação sugerido pela Conaes, tendo também identificado a variação no conjunto de atribuições e papéis assumidos pelas CPAs das IES investigadas.

A seguir, tomaremos como exemplo os casos particulares das universidades cujos coordenadores foram entrevistados a fim de realizar uma comparação entre as atribuições assumidas pelas CPAs nas diferentes instituições.

CPA IES A

Na IES A a CPA elenca em seu regulamento interno as seguintes responsabilidades como sendo de sua competência:

- Elaboração e execução da política de autoavaliação institucional.
- Sensibilização da comunidade acadêmica para a importância da avaliação interna.
- Sistematização e análise de informações institucionais para elaboração de relatórios e encaminhamento aos responsáveis.
- Elaboração e revisão de seu regimento interno.
- Delegação de competências com indicação de prazos a serem cumpridos.
- Prestação de informações ao INEP.
- Publicitar suas ações.
- Assessoria a cursos e áreas nos procedimentos de avaliação externa.

Embora de modo geral as atribuições apresentadas em seu regimento pareçam circunscrever as ações da CPA à condução do processo de autoavaliação (o que é esperado a partir da leitura da legislação pertinente), as falas da coordenadora da comissão revelam que devido a forma como conduzem seu trabalho e aos canais efetivos de comunicação estabelecidos com a gestão, os membros da CPA passaram a assumir dentro da universidade um papel mais amplo, participando de discussões importantes e tendo representatividade em outras comissões e instâncias relacionadas a diversos processos acadêmicos e administrativos.

Como sou muito de fazer, não sou muito de legislar, acho que tudo que está sobre o papel, ele tem que tornar uma ação prática e não ficar lá para constar no MEC que nós produzimos um relatório. Então eu fui levando para os diferentes cenários, para o reitor, vice-reitor... o vice-reitor, em seguida, já me chamou para compor o comitê de governança. Na comissão do plano de desenvolvimento institucional, já havia a representação da CPA [...] tem as outras comissões do PPI que está ligado ao PDI. [...] lá no questionário da avaliação interna tem duas perguntas sobre metodologia didática e instrumentos de avaliação, então tem outra comissão que a gente assessora: da carga horária docente (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Este depoimento revela que a postura ativa assumida pela CPA durante a condução do processo de autoavaliação da IES A, leva a um desdobramento natural para a participação em outras atividades e discussões que não as originalmente previstas, como por exemplo, a manutenção de um diálogo mais intenso com os estudantes sobre questões

referentes ao Enade, a participação de membros da CPA na comissão de avaliação de desempenho docente, participação na comissão que analisa os orçamentos da universidade, dentre outras.

[...] tinha um trabalho bem diferente você ser membro e você ser presidente do CPA.[...] mudou bastante a minha inserção na avaliação institucional, já não deixou de ser aquela reunião mensal para colaborar e as decisões precisam ser tomadas e aí é um trabalho mais operacional, inclusive, de mobilizar tudo o que precisa ser mobilizado (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

A coordenadora, que já era membro da CPA antes de assumir esta posição, afirma ainda ter notado uma diferença entre as atividades exercidas por ela antes e depois de coordenar a comissão, assumindo papel mais operacional e direcionado para a mobilização de recursos, de sensibilização da comunidade, entre outros, o que pode estar relacionado com a postura mais ativa sinalizada por ela no trecho transcrito anteriormente.

Na entrevista, enquanto discorria sobre a relação dos membros da CPA com os da gestão universitária, a coordenadora mencionou que “ao fim e ao cabo as avaliações internas são disciplinas da graduação”, o que demonstra que embora compreenda que a comissão precisa atuar em várias frentes dentro da universidade, ainda há uma visão da autoavaliação como algo restrito à graduação.

Quando questionada se estava satisfeita com a maneira como o processo de avaliação interna é conduzido pela CPA de sua universidade, a coordenadora afirmou que:

Eu diria que sim. Eu teria que revisar se nós não estamos fazendo mais coisas, do que estão lá na portaria. Está fazendo mais coisa, mas eu acho que o espírito é esse (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Embora reconheça que houve ampliação do escopo de atividades assumidas pela CPA a partir do que foi definido em seu regimento interno, a coordenadora da comissão demonstra estar satisfeita com o trabalho que vem sendo desempenhado e com a visibilidade alcançada, reconhecendo que atualmente em sua universidade a CPA atua nas mais diversas frentes.

CPA IES B

Já a IES B determina em seu regimento interno, as seguintes atribuições da comissão:

- Elaboração e revisão de seu regimento.
- Coordenação e proposição de cronograma da avaliação interna e prestação de informações ao MEC e ao Conselho Estadual de Educação.
- Análise do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da IES.
- Observância aos prazos estabelecidos nas portarias e cronogramas do MEC e do Conselho Estadual de Educação para a realização da autoavaliação.
- Caracterização do perfil, histórico e significado da atuação da IES na educação superior no estado em que se localiza.
- Instituição de Comissões Especiais, como órgãos de assessoramento.
- Acompanhamento da elaboração do PDI.
- Consulta e análises de dados do Censo da Educação Superior.
- Acompanhamento do Enade de cada curso junto ao órgão competente e discussão dos resultados.
- Orientação sobre análises quantitativa e qualitativas, bem como conhecer os conceitos atribuídos pelos avaliadores do INEP e do CEE durante o processo de autoavaliação dos cursos de graduação da IES.
- Elaboração e disponibilização de relatórios.
- Observância, durante o processo de autoavaliação dos aspectos constantes dos formulários eletrônicos sugeridos segundo o sistema e-MEC.
- Acompanhamento das subcomissões de avaliação.
- Coordenação e acompanhamento da aplicação do instrumento de autoavaliação.
- Proposição e acompanhamento da execução de protocolo de compromisso quando for o caso, a partir das indicações obtidas na autoavaliação.
- Subsídio aos processos avaliativos do Sinaes aplicados na IES.
- Assegurar o processo de avaliação externa “*in loco*” das Unidades Acadêmicas, bem como demais comissões de avaliação externa no âmbito estadual.

Embora o regulamento da comissão apresente um escopo bem amplo de atribuições, na entrevista foi posto foco sobre o papel da comissão na elaboração de relatórios, sensibilização da comunidade acadêmica e aplicação de questionários. Além disso, foi ressaltado o papel da CPA na elaboração de um relatório de análise do PDI da universidade. Talvez o hiato de seis anos em que a CPA foi desativada explique porque na prática, um número menor de atribuições é assumido em relação àquelas dispostas em seu regulamento.

Quanto à sua percepção em relação às atribuições desempenhadas pela comissão, a coordenadora da CPA se mostrou preocupada com a continuidade do trabalho:

A gente está conseguindo cumprir a tarefa. Agora seria melhor se a gente quem sabe a partir do ano que vem, consegue um espaço só da CPA, uma equipe permanente. Porque o risco é eu sair e aí tem novamente um problema de ter uma lacuna da experiência que se perde. Então é interessante que, ainda que a gente saia, que quem vá assumir essa responsabilidade seja alguém que está participando hoje, para daí então ser o presidente da CPA. É, para não ter mais nenhum hiato. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

Esse argumento suscita a questão da importância de haver uma equipe de avaliação que torne possível fazer a sucessão na coordenação com alguém já envolvido no processo.

CPA IES C

No caso da IES C, embora não esteja disponibilizado no site institucional o regulamento de sua comissão própria de avaliação, foi possível perceber na entrevista, quais atividades são realizadas pela CPA da universidade.

Dentre o escopo de funções assumidas destacam-se:

- A condução do processo de avaliação interna, que envolve o planejamento da avaliação, a elaboração e revisão de instrumentos de coleta de dados.
- Aplicação dos instrumentos avaliativos e análise dos dados obtidos.
- Devolutiva dos resultados para os gestores responsáveis.
- Acompanhamento das ações implementadas a partir dos resultados.

- Supervisão do trabalho realizado pelas comissões de carreira docente, bem como a análise dos resultados obtidos nas avaliações dos professores.
- Elaboração e revisão do PDI.
- Acompanhamento de avaliações externas.

Sobre este último item, esse acompanhamento inclui não apenas aquelas avaliações externas realizadas pelas comissões de especialistas do MEC, mas também os resultados obtidos pela universidade em diversos rankings nacionais e internacionais.

A outra questão de avaliação que a gente tem que se preocupar é, por incrível que pareça, com o Guia do eEstudante, que não é de responsabilidade nossa, o coordenador do curso é que faz, mas a gente tem que instrumentar o coordenador do curso com informação organizada, para que ele possa preencher direito o questionário. [...] ele, no fundo, não tem influência nenhuma do ponto de vista de nota do MEC, qualquer coisa, mas do ponto de vista de sociedade, é uma coisa que as pessoas veem. Então é bom se preocupar com isso. E a outra avaliação externa que dá um bocado de trabalho são esses rankings internacionais. A gente participa de três deles, o *Times Higher Education (THE)*, o *Quacquarelli Symonds* [...] e o *Green Metric* (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 06 DE JUNHO DE 2017).

A preocupação com os rankings indicando o posicionamento da universidade frente o cenário nacional e mundial, em certa medida pode ser compreendido como reflexo da globalização e da internacionalização da educação superior. Sobre este aspecto, Santos e Noronha (2016) refletem sobre a importância de aprofundar as discussões acerca dos rankings, que embora sejam com frequência percebidos como uma imagem fiel da qualidade das instituições, podem levar a interpretações errôneas uma vez que se baseiam em “somadas ponderadas de um conjunto limitado de indicadores”.

Tais discussões devem ser empreendidas principalmente no âmbito das IES, mesmo naquelas que não assumem posição nos rankings e sentem-se por este motivo, ameaçadas no mercado. Embora não seja uma tarefa frequentemente assumida pela CPA, é interessante pensar sobre o papel da comissão no incentivo a esse tema, sobretudo se considerarmos a composição diversificada dos rankings e sua relação com uma visão do que seja qualidade. Tal procedimento é também empreendido pela própria CPA ao organizar o processo de avaliação interna, definindo seus critérios e indicadores.

Acerca das atribuições assumidas pela CPA de sua universidade, o entrevistado afirmou que:

[...] o que a gente faz é pegar aquele questionário e colocar no sistema e depois calcular os resultados. Então a CPA é como se fosse um órgão consultivo, às vezes, normativo, depende. Do jeito que a CPA está atuando, ela cumpre o papel dela. Nesse processo de avaliação, em todos os estágios desse processo, a CPA tem o seu papel: reconstrução do questionário, avaliação, na comissão de acompanhamento das ações decorrentes da avaliação, a CPA está envolvida em todos esses processos de uma forma adequada (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 06 DE JUNHO DE 2017).

Chama a atenção o fato de o coordenador mencionar a CPA como um órgão consultivo o que remete a uma atribuição semelhante àquela desempenhada pela CPA da IES A no assessoramento às diversas instâncias institucionais. Dotada de expertise que permite opinar sobre as ações decorrentes da avaliação por ela conduzida, a atuação da CPA na produção da avaliação, acompanhamento das ações propostas e reformulação de seu próprio trabalho a partir dos resultados, demonstra preocupação em não interromper o ciclo avaliativo após divulgação dos resultados, o que pode favorecer inclusive, a instauração de cultura de meta-avaliação.

CPA IES D

Em resolução disponibilizada em sua página na internet, a IES D define como sendo de atribuição de sua CPA:

- Sistematização de informações sobre a universidade e seus cursos para a implementação de processos de avaliação definidos pelo Sinaes.
- Exame de resultados da avaliação interna e emissão de pareceres para conhecimento da comunidade acadêmica e sociedade.
- Solicitação de elaboração de estudos pela Diretoria de Avaliação Institucional, sobre aspectos que possam impactar nos processos acadêmicos e em sua qualidade.
- Submissão dos resultados do projeto de avaliação e relatório final aos colegiados superiores da universidade.

Apresentadas de maneira muito ampla, as responsabilidades descritas no documento estão relacionadas principalmente a análise de resultados e elaboração de

documentos formais, não constando por exemplo, ações relacionadas à sensibilização da comunidade acadêmica. No entanto, a partir das entrevistas realizadas com membros da CPA, foi possível tomar ciência de outras funções desempenhadas pela comissão, que em sua prática abrange um escopo maior de atividades.

[...]Então acho que a CPA tem três linhas de atuação pra mim que agora são muito claras, primeiro é agregar todos esses trabalhos avaliativos que são desenvolvidos dentro da [IES], criar comunicação entre eles e dar visibilidade; segundo é realizar trabalhos próprios, perceber alguma coisa que está faltando, alguma coisa que é importante de ser estudado de ser avaliado e fazer estudos próprios, e terceiro é integrar a avaliação externa com a interna, fazer uma metaavaliação mesmo e discutir isso internamente com suas implicações (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE AGOSTO DE 2017).

A partir da fala da coordenadora é possível perceber que a CPA da IES D atua como um órgão centralizador e organizador dos resultados obtidos por meio de diversas iniciativas avaliativas que ocorrem na instituição. Tomando por base o princípio da globalidade que permeia o processo de avaliação interna, em primeiro momento, tal atribuição é condizente com o que se espera da comissão, uma vez que as dimensões avaliativas devem contemplar todo o escopo de atividades da universidade.

No entanto, deve-se considerar se seria aconselhável a CPA ser responsável pela sistematização e organização em relatórios, de resultados de avaliações que não foram por ela produzidas e implementadas. Além disso, há que se pensar no caráter contínuo de tais avaliações, que somadas às atividades próprias da comissão e ao processo de apropriação das avaliações externas podem corresponder a uma grande demanda de trabalho, tendo em vista que a universidade em questão é de grande porte e complexidade.

Outras atribuições foram indicadas por membros do corpo técnico administrativo dentre as quais, estão: a condução de estudos sobre as diversas áreas da universidade e seu funcionamento, a elaboração de relatórios, encontros de sensibilização com a comunidade acadêmica, revisão do PDI, elaboração do relato institucional e suporte nos processos de avaliação externa. Em relação a esses processos foi ressaltado que durante o ano de 2016 o foco foi posto na preparação da instituição para receber a visita de avaliação externa para fins de recredenciamento.

Desde o início a CPA auxiliou, a gente tinha os instrumentos que tinham que ser preenchidos. Foram desenvolvidos juntamente com a CPA, os textos pra colocar no instrumento, como a gente deveria preencher, foi tudo muito bem discutido. E durante a visita também, a CPA estava presente quase todos os

dias, não apenas da reunião com a CPA, os professores que participam da CPA estavam dando muito apoio, a gente aqui [...] auxiliando os avaliadores o tempo todo, levando material pra eles (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 10 DE AGOSTO DE 2017).

A julgar pela fala dos entrevistados a atuação da CPA no que se refere à preparação e acompanhamento da avaliação externa foi bem ampla, incluindo a execução de atividades de responsabilidade do Procurador Institucional²¹, no caso do preenchimento de formulário eletrônico no sistema e-MEC.

Sobre a realização de trabalhos coordenados pela CPA da IES D, é interessante mencionar o caráter científico atribuído pelos membros ao processo de avaliação interna. Isto é, são conduzidos estudos de área coordenados por subgrupos dentro da comissão, que se organizam e realizam pesquisas relacionadas ao funcionamento e atividades desenvolvidas pelas diversas pró-reitorias e setores acadêmicos da universidade. Em sua página na internet, a CPA divulga os resultados destes estudos em formato de artigo, omo forma de sistematizar o conhecimento a partir dos dados obtidos na avaliação interna.

Em relação à percepção de se a CPA desempenha atividades condizentes com o que dela se espera, foi observado o seguinte:

Acredito que sim, eu acho que ainda falta pra gente divulgar nosso trabalho. Essa divulgação ainda está muito aquém do que pode acontecer, do que pode ser, a gente produz muito material, avalia muita coisa mas essa divulgação mesmo das nossas produções, do que é discutido ainda não está atingindo a comunidade acadêmica. Tanto é, que se você for nas unidades e perguntar o que é CPA muitos nem ouviam falar (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 10 DE AGOSTO DE 2017).

Para a coordenadora da comissão há coerência das atividades desempenhadas pela CPA em relação ao estabelecido na legislação. Considera, no entanto, que se o INEP elaborasse um documento que apresentasse de forma mais clara o que se espera das CPAs, poderia contribuir para a melhor compreensão sobre o papel da comissão, orientando o seu trabalho.

Sobre este aspecto, Silva e Goulart (2013), sinalizam a comunicação formal e informação de aspectos inerentes à avaliação como crucial, sendo elemento-chave para a

²¹ O Procurador Institucional é o interlocutor e responsável pelas informações das Instituições de Educação Superior junto ao INEP. É o Procurador Institucional quem preenche os dados para tramitação de processos no sistema e-MEC.

concretização da avaliação institucional interna, devendo a IES conhecer em profundidade os canais, motivações e hábitos comunicativos de sua comunidade acadêmica.

[...]Porque as notas técnicas que dizem do que é esperado da CPA, o que é esperado do relatório da CPA, o que é esperado do relato institucional, elas são bem superficiais. E eu não sei se é possível criar alguma coisa que seja para todos, eu não consigo entender o trabalho da CPA em uma universidade do tamanho da [IES MG A], da mesma forma que uma CPA numa faculdade que tenha poucos cursos (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE AGOSTO DE 2017).

Interessante notar a percepção da coordenadora de que ainda há, entre as IES, falta de clareza sobre o que de fato seria papel da CPA, passados 13 (treze) anos desde a publicação da lei do Sinaes. Isto talvez ocorra porque embora seja aspecto sempre considerado como indicador de qualidade em ocasiões de avaliação *in loco*, exigindo reuniões com a presença dos membros da comissão e as comissões de especialistas, o trabalho desenvolvido pelas comissões próprias de avaliação nunca foi alvo de *feedback* pelo INEP.

Exemplo disso, é que embora esteja entre as atribuições da CPA produzir e encaminhar anualmente relatórios ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de nortear as avaliações externas, as IES nunca tiveram retorno consubstanciado sobre seu conteúdo. Produzem assim, os relatórios de autoavaliação da maneira que imaginam ser mais pertinente à sua realidade e não necessariamente para contribuir para as avaliações *in loco*.

- **CPA IES E**

Em seu relatório de avaliação interna referente ao ano de 2017, a CPA IES E estabelece como sendo suas atribuições:

- A coordenação do processo interno de avaliação institucional
- A implementação de processos de avaliação periódica da IES
- Definição da metodologia de trabalho
- Acompanhamento e orientação dos trabalhos das subcomissões de avaliação
- Elaboração do questionário de autoavaliação institucional

- Coordenação das campanhas de divulgação e sensibilização da comunidade universitária e comunidades sedes dos campi sobre o processo de autoavaliação
- Análise e sistematização dos dados e informações coletados na pesquisa e elaboração do relatório da autoavaliação
- Disponibilização e publicização dos resultados da autoavaliação à comunidade
- Verificação da implementação de soluções para os problemas identificados.

Por meio das falas dos membros entrevistados é possível ter noção sobre o escopo de responsabilidades assumidas pela CPA da IES E, com destaque para a aplicação de instrumentos avaliativos, elaboração de relatório e de documento de análise do PDI. Embora mencionem algumas das responsabilidades assumidas, os entrevistados parecem não ter clareza sobre quais seriam suas atribuições, o que talvez possa ser um reflexo da ausência de documento institucionalizado que defina de forma clara e objetiva, quais atividades devem ser desempenhadas pela CPA²².

Fala que tem que ter dois relatórios parciais e um integral, mas o que tem que ser feito? É avaliar curso? A CPA tem que avaliar curso? Isso não é definido. E os avaliadores chegam aqui e querem que a gente saiba tudo sobre os cursos. Essa questão que acredito que é o problema de todas as comissões, as CPA's, são as atribuições mesmo. Com essa liberdade cada uma age, trabalha de uma forma que acha melhor (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

A gente sente essas dificuldades mesmo. Nas avaliações às vezes eles chegam cobrando uma coisa que não é atribuição específica da CPA. Não está claramente explícito o que deve ser, o que não deve (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Semelhante ao que foi pontuado pela coordenadora da CPA da IES D, os representantes do corpo técnico administrativo da CPA da IES E citaram a falta de clareza sobre o escopo avaliativo da comissão como um elemento dificultador do trabalho a ser desenvolvido. Embora de fato, não haja uma definição objetiva sobre as responsabilidades que devem ou não ser assumidas por comissões próprias de avaliação

²² Quando da realização das entrevistas, não havia disponível no site institucional, nenhum documento que descrevesse as atribuições de responsabilidade da CPA da IES E.

de diferentes universidades, é curioso perceber a não apropriação pelos membros, da avaliação dos cursos de graduação enquanto elemento inerente à avaliação institucional.

Tal fato sugere haver certo distanciamento entre o que faz parte da avaliação institucional e da avaliação dos cursos, sendo percebidas como duas dimensões sem interlocução entre si. Isto fica evidente se analisarmos o relato dos membros frente ao questionamento das comissões de avaliação *in loco* sobre a avaliação dos cursos de graduação.

No que versa sobre os instrumentos de avaliação das IES a lei 10.861/2004 estabelece no § 2º do Art. 3º que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, **dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*** (grifo nosso)”, já sobre a avaliação de cursos, determina no § 1º do Art. 4º que: “a avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, **dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.**” Talvez o fato de a lei não deixar claro a autoavaliação como instrumento avaliativo para os cursos, como o faz para a avaliação das instituições, pode ter contribuído para o não entendimento dos membros da CPA da IES E de que a avaliação dos cursos de graduação deve compor o escopo de avaliação interna.

Soma-se a isso o fato de que, mesmo em sua versão atual, o instrumento de avaliação externa institucional dá maior ênfase ao processo de autoavaliação (contando com eixo específico, composto por cinco indicadores) do que o instrumento de avaliação externa de cursos, que restringe o aspecto autoavaliativo ao indicador “gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa”, que verifica em que medida o processo de avaliação interna contribui para o planejamento e aprimoramento dos cursos de graduação.

Embora possa contribuir para a percepção de que a autoavaliação tem menor importância no âmbito dos cursos, a redação destes documentos não impede que as IES contemplem os cursos de graduação em suas avaliações. Pelo contrário, o novo instrumento de avaliação externa de cursos de graduação, deixa claro que a existência de avaliação periódica dos mesmos é considerada essencial para a obtenção de conceito cinco no único indicador que trata do assunto. Além disso, deve ser considerado que a globalidade do processo de avaliação interna, deve abranger entre outros aspectos, a

organização didático pedagógica da IES, dimensão intrinsecamente relacionada com a dinâmica dos cursos de graduação e seus projetos pedagógicos.

Ainda em suas falas, os representantes do corpo técnico administrativo mencionam a ausência de definição de atribuições como algo que dificulta o trabalho a ser realizado pela CPA. Na percepção de seus membros, isso parece estar relacionado à autonomia atribuída às comissões próprias de avaliação para a execução de seu trabalho.

Embora haja liberdade para a condução do processo de avaliação interna, a indefinição de um padrão de atividades e atribuições para as CPAs foi apontado por uma das representantes do corpo técnico administrativo como algo que dificulta a definição de um *modus operandi* pela comissão. Consideram que isso pode causar certo desconforto durante a apresentação do trabalho desenvolvido pela CPA às comissões de avaliação externa do MEC.

A CPA é livre para fazer. Então a gente sente do próprio MEC, às vezes, tipo assim, o que que eles querem afinal? Já que cada CPA pode fazer de um jeito, os avaliadores que chegam aqui vão perguntar do jeito deles. Então fica esse desencontro às vezes [...] graças a Deus que a gente não prejudicou nenhum curso, mas fica nesse desencontro. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Ainda sobre a dificuldade de entendimento acerca do que faz e o que não faz parte do escopo de funções a serem desempenhadas pela CPA, os representantes da IES E parecem compreender que a definição do que pode ou não ser realizado pela comissão, varia de acordo com as características das IES em que estão inseridas, conforme demonstrado pelas falas a seguir:

O avaliador perguntou se a CPA está acompanhando as melhorias dos cursos. E os avaliadores, muitas vezes, são de instituições privadas. Então eles têm uma outra visão. Até a gente explicar que a universidade, ela tem toda uma estrutura, uma dinâmica totalmente diferente... (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Neste ponto, torna-se relevante realizar breve reflexão sobre o papel das CPAs nas avaliações *in loco*. Apesar do desconforto relatado pelos membros da CPA da IES E, o encontro entre comissões de avaliação externa e interna deveria ser oportunidade de avaliação formativa, com troca de informações sobre o processo avaliativo, os critérios de qualidade estabelecidos e as boas práticas, o que na realidade, parece não ocorrer. Ao

contrário, as avaliações costumam ser momentos tensos, permeados pela concepção punitiva alimentada pela possibilidade de emissão de um conceito insatisfatório por parte dos avaliadores.

Quando questionado sobre sua percepção acerca do trabalho que está sendo desempenhado pela CPA na universidade, o coordenador da comissão mencionou que:

[...] a gente não espera muito da CPA, porque a gente sabe que o que ela vai apontar, de certa maneira, a administração já sabe [...] o processo de discussão é que fica com saldo positivo para a instituição. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Embora reconheça a capacidade de sua equipe de conduzir o processo de avaliação interna e o acúmulo de conhecimento decorrido do trabalho realizado, o coordenador demonstra perceber que a atuação da CPA é limitada quando sugere que o trabalho da comissão não gera inovação ou que não produz algo mais além do já esperado pela administração.

5.1.1 Síntese sobre as atribuições assumidas pelas comissões

De modo geral, pode-se afirmar que a função básica desempenhada pelas CPAs entrevistadas não foge ao descrito nas orientações elaboradas pela Conaes, sendo possível citar as seguintes atribuições em comum: planejamento do processo de avaliação interna e definição de instrumentos avaliativos, elaboração de relatórios e participação nos processos de avaliação externa. No entanto, é possível perceber que há alguma variação no escopo de atribuições assumidas, ocorrendo diferenças entre o que está previsto no conjunto de atribuições elencado em seus regulamentos e o que de fato ocorre no dia a dia das universidades.

Tal fato talvez esteja relacionado à distância temporal entre a elaboração do documento que regulamenta suas atividades e o momento atual vivenciado pelas instituições, uma vez que na maioria dos casos, este documento foi elaborado entre os anos de 2004 e 2005, por ocasião da implantação do Sinaes, sem a participação dos atuais membros das comissões próprias de avaliação. Além disso, o conjunto de modificações

ocorridas nas políticas de avaliação da educação superior de lá para cá, pode ter contribuído para que as CPAs passassem a exercer novas atividades, ampliando ou diminuindo o rol de responsabilidades previstas em seus regulamentos.

No caso da CPA da IES A, a comissão parece ter como ponto forte sua relação com a gestão, o que implica na ampliação de seu escopo de atividades para abarcar ações de assessoria a diversas áreas da universidade, incluindo a participação de seus membros em comissões não relacionadas à temática da avaliação interna. Há diferença significativa entre as ações previstas em seu regulamento e as que de fato são executadas pela CPA, que possui grande visibilidade institucional e parece ter encontrado o “caminho das pedras” para a execução de seu trabalho, com papel e importância bem definidos.

A CPA da IES B apesar de apresentar em seu regulamento escopo amplo de atividades, em sua rotina diária o foco incide sobre a aplicação de questionários, a elaboração de relatórios e a sensibilização da comunidade acadêmica, funções básicas previstas pela legislação pertinente e que não fogem às atividades que se espera de uma CPA. Cabe ressaltar porém, que no caso específico desta universidade, a comissão própria de avaliação teve suas atividades interrompidas por longo tempo, sendo possível perceber uma tentativa de resgate do histórico avaliativo e de consolidação de nova cultura de avaliação na instituição, dificultado pela crise financeira e administrativa atual.

A CPA da IES C embora não disponibilize regulamento em seu site institucional, os relatos do coordenador quanto às atividades da comissão mostram coerência com as ações registradas em seus relatórios. As atividades da comissão própria de avaliação parecem ser realizadas com o foco central de contribuir para a gestão universitária, incluindo a supervisão do trabalho das comissões de carreira docente e a preocupação em acompanhar os resultados da universidade em rankings nacionais e internacionais que não guardam relação com as avaliações previstas pelo Sinaes. Observa-se que esta preocupação com a visão do mercado sobre a atuação universitária foi destacada pela única instituição privada da amostra.

Na IES D, a CPA apresenta caráter investigativo empreendendo ações de pesquisa e se organizando em grupos de estudo, agrupando, sistematizando, analisando e divulgando dados obtidos em avaliações empreendidas por diversas instâncias universitárias. Além disso, tem forte atuação no acompanhamento das metas do PDI e das visitas de avaliação *in loco*. Embora a fala de alguns de seus membros, os relatórios

produzidos e seu regulamento evidenciem haver um grupo de trabalho bem estruturado, atuante e com atribuições bem definidas, a coordenadora da CPA sente falta de documentos mais objetivos, que definam com clareza quais as funções da comissão própria de avaliação.

Já a CPA da IES E tem pouca clareza sobre o que de fato seria seu papel e sobre quais aspectos fariam ou não parte do escopo avaliativo da comissão. Embora tenha realizado estudo buscando compreender de que forma CPAs de outras universidades atuam, como subsídio para elaboração de seu regulamento, a comissão própria de avaliação ainda questiona suas atribuições e seu papel dentro da universidade. Porém, seus membros compreendem que devem aplicar instrumentos avaliativos, elaborar relatórios e realizar análises sobre o PDI.

A análise das falas dos coordenadores e dos regulamentos internos, permite inferir que parte da variação apresentada pode estar relacionada à clareza ou não do que seria atribuição da CPA, ao tipo de relação estabelecida entre a comissão própria de avaliação e a comunidade acadêmica, incluindo a gestão, à percepção do que é e do que representa a avaliação institucional, bem como ao histórico de constituição da CPA em cada universidade.

Quanto a este último aspecto, todas as comissões entrevistadas possuem experiências de avaliação interna vinculadas ao PAIUB. Oliveira et al (2008) por meio de análise realizada no relatório de autoavaliação de 14 (quatorze) universidades, cita que aquelas com histórico de avaliação anterior à implementação do Sinaes possuem maior autonomia avaliativa, adaptando parte de seus projetos às orientações legais. Tal fato, embora tenha ocorrido em algumas das CPAs investigadas (IES A, IES C, IES D) não se repetiu em sua totalidade neste estudo.

No capítulo seguinte serão analisadas as formas como essas CPAs se organizam para dar cumprimento às suas atribuições.

6. SOBRE A ROTINA E A DINÂMICA DE TRABALHO

A fim de cumprir com as atribuições assumidas, as CPAs devem se organizar para a realização de suas tarefas e cumprimento de seus objetivos. Para tal é comum que se reúnam com certa regularidade para a discussão de temáticas inerentes ao planejamento, execução e análise do processo de avaliação interna.

Os dados obtidos por meio da aplicação de questionários demonstram que a maioria das CPAs realiza reuniões mensais (47,8%), outras reuniões quinzenais (17,4%), ocorrendo casos em que as reuniões ocorrem bimestralmente (13%), duas vezes por bimestre (4,3%), semestralmente (4,3%), duas vezes por semestre (4,3%), uma vez ao ano (4,3%), quatro vezes ao ano (4,3%), conforme necessidade (4,3%) e menos de uma vez ao ano (4,3%). Dentre os assuntos discutidos pelas comissões em suas reuniões, destacam-se:

- Formato dos questionários
- Formas de sensibilização e estratégias de divulgação da avaliação interna
- Análise dos resultados obtidos por meio da autoavaliação
- Planos de trabalho da comissão
- Análise dos relatórios de avaliação externa *in loco* e do Enade
- Produção de artigos científicos e projetos de pesquisa
- Organização de eventos
- Discussão de temáticas vistas em eventos nos quais os membros participaram
- Devolutivas das avaliações
- Estratégias para aumento da participação da comunidade acadêmica
- Diretrizes de avaliação
- Resolução de questões pontuais (telefone, falta de estrutura, etc)

A partir dos temas indicados pelos representantes das CPAs percebe-se que de modo geral, os membros utilizam o momento de reunião para discutir assuntos intrinsecamente relacionados às três etapas do processo de autoavaliação indicadas pela CONAES, quais sejam: preparação, desenvolvimento e consolidação. Um dos coordenadores indicou a discussão sobre questões pontuais relacionadas à falta de

estrutura para a operacionalização do trabalho da CPA como um dos temas discutidos em suas reuniões, o que pode indicar uma dificuldade no cumprimento de sua função, associada a fatores de ordem externa à comissão.

No caso dos coordenadores que concederam entrevista, o quadro 4 apresenta de forma comparativa, a periodicidade das reuniões realizadas, bem como os assuntos frequentemente discutidos durante os encontros. Das cinco universidades entrevistadas, apenas a IES A possui espaço físico próprio para o trabalho da CPA, tendo sido indicado pelos coordenadores das demais instituições que no momento das reuniões, são utilizadas salas anexas dos departamentos aos quais se vinculam, ou salas reservadas com antecedência pela comissão.

Quadro 4- Organização do processo de trabalho das CPAs entrevistadas

IES	Subcomissões	Espaço próprio para a CPA	Periodicidade das reuniões	Temas abordados
IES A	Sim	Sim	1 vez ao mês	Ampliação da adesão Estratégias de divulgação Análise de resultados Propostas de melhoria
IES B	Sim	Não	1 vez ao mês	Questionários Estratégias de divulgação Análise de resultados Produção de relatórios
IES C	Não	Não	1 vez ao semestre	Processo de avaliação Revisão de questionários Análise de resultados
IES D	Sim	Não	1 vez ao mês	Temas diversos sobre avaliação
IES E	Sim	Não	Conforme necessidade	Processo de avaliação Análise de resultados

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

No caso da IES B, a coordenadora da CPA citou durante a entrevista que além das reuniões mensais da comissão, ocorrem reuniões semanais com membros de grupos de trabalho diversos dentro da universidade, além de reuniões com membros das subcomissões de avaliação interna que assessoram a comissão própria de avaliação.

Sobre os temas discutidos, há similaridade entre os assuntos tratados pelas CPAs das cinco universidades em suas reuniões, excetuando a IES D que apresenta um trabalho diferenciado, onde assuntos diversos relacionados à temática da avaliação são apresentados durante as reuniões, contando inclusive, com a presença de membros da sociedade externa e pessoas que não integram a comissão própria de avaliação. De acordo com a coordenadora da comissão, a intenção é que durante a apresentação destes temas, a CPA tenha uma visão geral sobre o que ocorre dentro e fora da universidade e possa, a partir dos dados apresentados, repensar o processo autoavaliativo.

A gente faz a reunião apresentando o que está sendo levantado. A gente faz também essas reuniões com temas, outros temas... por exemplo, o prof. Cury veio fazer um resgate histórico do SINAES, o pró-reitor em outra reunião foi falar da proposta pra graduação, em outra reunião [...] uma apresentação sobre assistência estudantil. Então também é uma reunião formativa, em que a gente fica conhecendo o que existe na [IES D] (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 10 DE AGOSTO DE 2017).

O quadro 4 apresenta ainda, a forma de organização da CPA para a realização de seus trabalhos, considerando que no caso das universidades multicampi pode ocorrer a constituição de subcomissões de avaliação, conforme o campus de atuação.

As comissões de avaliação local que eu estava falando há pouco, foram comissões que já estavam previstas no projeto de autoavaliação da universidade, mas que eram constituídas muito lentamente, em 2014 o Conselho Universitário aprovou uma resolução para que fossem constituídas as comissões de avaliação local [...]. Agora, quando eu entrei de novo, a gente fez um esforço para também celebrar o primeiro encontro das comissões com a CPA, para a gente alinhar coletivamente o trabalho [...]. E aí essas comissões de avaliação local, elas são fundamentais porque com esse tamanho de universidade, com essa quantidade de campi [...] então não há como a CPA dar conta de tudo isso (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

Agora nós temos 30 comissões de 42 unidades. Duas unidades são recém-nascidas, então eu nem faço o convite [para participarem de reunião com a CPA central], não fico pressionando tanto [...] (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Sinalizadas como fundamentais pela coordenadora da CPA IES B, as Comissões de Avaliação Local apesar de já previstas no projeto de autoavaliação original, foram estabelecidas na universidade de forma gradual, o que pode demonstrar amadurecimento e reconhecimento da validade desta dinâmica de trabalho ao longo do tempo. A constituição de subcomissões pode ser estratégia adequada, principalmente em universidades muito grandes e de organização complexa, a exemplo das que possuem mais de um campus ou contam com pólos de educação à distância em localização distinta da sede.

No entanto, há que se considerar que para que funcionem efetivamente como apoio ao trabalho desenvolvido pelas CPAs, é preciso estabelecer canal de diálogo contínuo entre a comissão própria de avaliação e as subcomissões instauradas, como forma de realizar alinhamentos, compartilhar informações e facilitar a compreensão das realidades locais. Talvez seja o caso, de o INEP repensar a proposta original de criação de uma CPA por código de IES cadastrado no sistema e-MEC, isto porque, campus diferentes de uma mesma universidade possuem comunidades acadêmicas, infraestrutura e organização administrativa distintas, além de serem influenciados por diferentes contextos regionais conforme a localidade em que se inserem. Ademais, nada impede que as subcomissões, a partir do reconhecimento das singularidades da realidade em que atuam, sugiram e criem instrumentos diferenciados, mais adequados à comunidade acadêmica a que atendem.

Neste sentido, a coordenadora da CPA IES B disse que foi apenas em sua gestão, que ocorreu o primeiro encontro entre as Comissões Locais e a CPA. Isso pode sugerir falta de diálogo e/ou de acompanhamento sobre o que ocorre no processo avaliativo dos diversos campus vinculados à universidade, além da possibilidade de ter ocorrido perda de informações importantes referentes à história avaliativa da IES.

A coordenadora da CPA IES A cita as inúmeras comissões criadas para atender as unidades institucionais e curiosamente informa que apesar de fazer o convite para que todas elas participem de encontros com a CPA, não pressiona as subcomissões recém instituídas a participar. Parece haver aqui, uma contradição entre o que versa o princípio da ampla participação e da construção coletiva e o que ocorre na prática. Cabe ainda destacar o risco que tal situação pode representar para a construção da autonomia do processo e para a instituição de uma cultura avaliativa baseada em princípios e valores

compartilhados. Porém, em nenhum dos casos apresentados, pode-se deixar de considerar as dificuldades inerentes ao gerenciamento de subcomissões e ao deslocamento de seus membros para reuniões

No que diz respeito aos aspectos relacionados aos instrumentos utilizados durante o processo de avaliação, o público alvo a quem o processo de avaliação interna se direciona, bem como a periodicidade de realização das avaliações, o quadro 5 apresenta um panorama geral das cinco CPAs da amostra.

Quadro 5- Elementos da dinâmica de trabalho das CPAs entrevistadas

IES	Instrumentos utilizados	Quem avalia	Quem/o que é avaliado?	Periodicidade
IES A	Questionário Análise documental	Docentes	Infraestrutura	Semestral
		Estudantes	Trabalho em sala de aula Autoavaliação	
		Técnicos Administrativos	Infraestrutura Aspectos profissionais Relações de trabalho Autoavaliação	Anual
		Egressos	Curso de graduação Mercado de trabalho	Trienal
IES B	Questionário Análise documental	Estudantes	Perfil do respondente	Anual (projeto piloto)
		Docentes	Projeto Pedagógico Extensão e Pesquisa Infraestrutura Condições de trabalho	
		Coordenador de Curso	Perfil do respondente Organização e funcionamento da Unidade Acadêmica	Anual (projeto piloto)
		Técnicos Administrativos	Perfil do respondente Condições de trabalho	Anual (projeto piloto)
		Dirigentes (Adm. Central)	Perfil do respondente	Anual (projeto piloto)

			Organização e funcionamento do órgão da Adm. Central	
		Dirigentes (Unidades Acadêmicas)	Perfil do respondente Organização e funcionamento da Unidade Acadêmica	Anual (projeto piloto)
IES C	Questionário Reuniões com especialistas Análise documental	Docentes	Avaliação de pares Instituição	Quadrienal Bianual
		Estudantes	Professores Experiência de intercâmbio Instituição	Semestral Semestral Bianual
		Técnicos Administrativos	Instituição	Bianual
IES D	Questionário Entrevistas Grupo focal Análise documental	Estudantes	Docentes Disciplinas Curso	Semestral
		Membros do NDE e Colegiados / Demais docentes	Projeto pedagógico	
		Técnicos Administrativos	Projetos realizados pelos departamentos Instituição	
IES E	Questionário	Estudantes (ensino médio, graduação e pós graduação)	Dez dimensões avaliativas do SINAES	Anual
		Docentes		Anual
		Técnicos Administrativos		Anual

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Utilizado em todas as universidades, o questionário prevalece enquanto instrumento de coleta de dados para a avaliação interna, sendo acompanhado pela análise documental. O mesmo ocorre ao analisarmos os dados dos questionários respondidos pelos coordenadores de CPA que revelam ser a aplicação de questionários a metodologia mais utilizada (87%), seguida de eventos de sensibilização (9%) e de utilização conjunta de questionários e eventos de sensibilização (4%). Dado semelhante foi obtido por Oliveira e colaboradores (2008) em pesquisa realizada com universidades federais, em que a quase totalidade das instituições opta por técnicas mais quantitativas de coleta de dados para a realização da avaliação interna.

6.1 CPA IES A

Para operacionalizar o processo de avaliação interna, a CPA IES A disponibiliza em um sistema online denominado Sistema de Avaliação Institucional (SAI), desenvolvido em parceria com a Superintendência de Tecnologia de Informação da universidade, os questionários de avaliação destinados aos estudantes, professores, técnicos administrativos e egressos, de participação voluntária. De acordo com a coordenadora a opção pela adesão voluntária na resposta aos questionários, associa-se à percepção de que a comissão deve investir em estratégias de sensibilização para o desenvolvimento do senso crítico e conscientização sobre a importância da avaliação interna, possibilitando que a comunidade acadêmica participe de forma consciente do processo.

É espontânea a adesão. Por exemplo, outras universidades vizinhas à nossa, para que o aluno avance para inscrição de disciplinas, ele é obrigado a preencher aquele campo. Isso é uma faca de dois gumes, porque você vai ter um número alto de avaliações, mas a maioria responde qualquer coisa para se livrar daquele campo obrigatório e aí fazer a inscrição das suas disciplinas. Nós ainda preferimos a nossa comissão insistir na sensibilização, insistir na construção, insistir na adesão espontânea (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Embora a prática do preenchimento obrigatório impacte em maior adesão do corpo discente²³, tais práticas podem influenciar de forma negativa os resultados, uma vez que a motivação para a participação não associa-se necessariamente a uma consciência sobre a importância do processo avaliativo ou à necessidade de registro de dada situação, podendo estar relacionada apenas ao cumprimento de uma etapa para acesso às informações acadêmicas.

Algumas universidades tem utilizado estratégias de incentivo à participação dos discentes como a atribuição de horas de atividade complementar de graduação aos alunos que concluem a pesquisa de autoavaliação, ou a inserção dos questionários em páginas eletrônicas de uso contínuo dos participantes. Na IES A o sistema é vinculado à página utilizada pelos estudantes para renovação de matrícula e no caso dos docentes, à página utilizada pelos professores para acesso aos diários de classe e realização de lançamento de notas, o que permite atingir de maneira direta o público alvo e possibilita maiores chances de participação, uma vez que os sistemas são de uso frequente por alunos e professores.

Docentes e estudantes participam semestralmente da avaliação, respondendo questões relacionadas ao trabalho desenvolvido na sala de aula e à infraestrutura da universidade, além de realizarem autoavaliação. Técnicos administrativos participam anualmente, avaliando aspectos profissionais, as relações de trabalho, a infraestrutura institucional e realizando autoavaliação. Já os egressos, avaliam trienalmente a formação recebida durante o curso de graduação, bem como as condições do mercado de trabalho.

O processo de avaliação é divulgado pela universidade por meio da produção de vídeos pela TV universitária, disponibilizados via redes sociais, e-mail, site da CPA e portal institucional. Os vídeos cuja produção é coordenada pela CPA, são encaminhados às comissões locais que ampliam a divulgação junto às unidades acadêmicas. Encerrado o período avaliativo, que dura cerca de dois meses, os resultados são encaminhados às comissões locais para análise e divulgação para a comunidade acadêmica, além da disponibilização aos participantes via SAI e envio de comunicados por meio do site e e-mails institucionais.

²³ Em um dos indicadores de qualidade do instrumento de avaliação institucional externa para fins de credenciamento, o índice crescente de participação da comunidade acadêmica na autoavaliação deve ser considerado para a avaliação.

Há também um trabalho presencial de divulgação de ações, realizado principalmente com os estudantes da graduação habilitados ao Enade, como mencionado em entrevista.

[...] nós propusemos uma campanha para sensibilizar a comunidade universitária sobre avaliação externa e interna, mas não é só produzir material de comunicação social, folders, Facebook, site etc., é ir lá no chão da fábrica [sic!], conversar com os grupos, começando este ano pelo ciclo que vai fazer a prova do ENADE, que são as engenharias e, basicamente, as licenciaturas (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Em meio a rotina de trabalho da comissão própria de avaliação da IES A, são desenvolvidas atividades de articulação entre as avaliações internas e externas. Nesta perspectiva, a CPA parece fazer o papel de esclarecedora e fornecedora de informações sobre o Enade, embora a instituição conte com uma divisão de avaliação em sua estrutura organizacional, responsável diretamente pela gestão dos processos de avaliação externa. Neste sentido, na entrevista a coordenadora cita que a participação da comissão na execução de estratégias de motivação dos estudantes para o Enade, ocorre porque a CPA também quer “melhorar os indicadores do IGC, o CI, a gente tem um CI cinco que vale até 2022”, demonstrando a atuação da CPA na manutenção dos padrões externos de qualidade institucional.

Ainda no âmbito da articulação entre os processos de avaliação interna e externa, o acompanhamento de visitas de avaliação *in loco*, é feito por um departamento vinculado à pró-reitoria de graduação. A coordenadora da CPA considera que os momentos de avaliação externa são importantes para a constituição das comissões locais de avaliação e são uma forma de incitar a reflexão de seus membros sobre a relevância do trabalho que desempenham, ainda que as comissões das quais participem, tenham sido criadas por força da previsão de realização de avaliações externas.

[...]tem que constituir a comissão de avaliação local, [...] quando vem o MEC, 15 minutos é CPA falando das conquistas no âmbito da universidade, como um todo e 15 minutos a comissão de avaliação local falando sobre esse curso em concreto, ou seja, o que foi feito com esses dados (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Para a análise dos resultados obtidos a CPA utiliza uma ferramenta de planejamento estratégico muito difundida em instituições não educacionais, denominada matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Oportunities e Threats*) também conhecida como

FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças). Por meio da FOFA é possível estabelecer relação entre as forças e fragilidades identificadas internamente com as ameaças e oportunidades apresentadas pelo meio externo, de forma a identificar a posição estratégica ocupada pela instituição no ambiente em que atua (SILVA; ET AL, 2011).

A aplicação de uma ferramenta de planejamento estratégico, frequentemente utilizada em empresas no processo de avaliação interna da universidade pode estar, nesse caso, relacionada à proximidade da coordenação da CPA com a gestão universitária, no acompanhamento de processos como a definição orçamentária e a progressão docente, que envolvem tomadas de decisões mais relacionadas ao âmbito gerencial do que da avaliação propriamente dita.

Paralelamente à condução do processo de avaliação interna, a CPA da IES A assessora diversas comissões e departamentos institucionais, atuando em frentes como a discussão da carga horária e desenvolvimento docente, análise e reestruturação do PDI, discussão sobre o PPI, além da participação na comissão de planejamento orçamentário.

No que diz respeito à divisão do trabalho na comissão, parece haver uma separação entre as atividades de cunho operacional e aquelas que exigem planejamento e posicionamento estratégico, estando as primeiras a cargo dos representantes técnicos administrativos da CPA e as demais a cargo da coordenadora da comissão.

[...] ela é uma técnico de assuntos educacionais, que está trabalhando não só, ela compõe a comissão, mas ela também trabalha na parte operacional da CPA, ela que dialoga mais com a Superintendência de Tecnologia da Informação para aperfeiçoamento do instrumento, do sistema, agora tem que botar o campo aberto, tem que botar essa janela aqui que eu comentei, os relatórios, às vezes tem que melhorar a formatação, então ela trabalha, ela é a que fica lotada 30 horas semanais trabalhando operacionalmente na CPA (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

Os resultados obtidos por meio da avaliação interna são organizados conforme o assunto e encaminhados aos gestores responsáveis pelas áreas. No entanto, a ação da CPA não se restringe ao encaminhamento de relatórios mas também abrange o acompanhamento das ações propostas pela gestão. A coordenadora da CPA deixa evidente que nem todos os resultados obtidos demandam ações de melhoria, observando que:

Não é um bicho de sete cabeças, a gente pensa assim: olha, tem lá dados de disciplinas, de docentes, de infraestrutura e de atendimento nas secretarias, então analisa os dados, se não tem nada a fazer, publiciza de uma forma que os alunos vejam: “olha, com base nessas contribuições não há necessidade de intervir em nada”. Se você for aos números, sobretudo de disciplinas, são muito positivos, não sei se quem avalia são só os que estão contentes com a disciplina,

também tem isso, mas são muito (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE JUNHO DE 2017).

A avaliação interna é também, espaço para que se registrem as potencialidades institucionais, ou seja, aquelas características ou itens que a comunidade acadêmica julga serem de melhor qualidade no âmbito institucional, merecendo ser destacados e publicizados. Este fato tem grande relevância se levarmos em consideração o caráter formativo empreendido aos processos de avaliação interna, uma vez que contribui para que o foco da avaliação não incida apenas sobre os aspectos negativos e falhas institucionais.

6.2 CPA IES B

De acordo com informações disponíveis em seu relatório de autoavaliação a CPA IES B organiza sua rotina de trabalho em três frentes principais, a saber: levantamento documental (PDI, relatórios de avaliação externa, Censo da Educação Superior, dentre outros) que visa compreender o contexto universitário; análise, revisão, testes e aplicação de questionários; e análise e sistematização do processo avaliativo realizado pelo Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio Janeiro²⁴, com o intuito de compreender de que forma a universidade cumpre seu papel enquanto instituição consorciada ao Centro.

Esta última dimensão avaliativa é voltada exclusivamente para a avaliação à distância e se relaciona com as avaliações periódicas empreendidas pelo estado do Rio de Janeiro que segundo a coordenadora, motivaram em algum momento, visita de avaliação *in loco* que incentivou a reestruturação da CPA da instituição.

[...] é uma coisa que foi forte nesse relatório, foi justamente porque o MEC veio aqui para ver a EAD, a gente fez um capítulo só da EAD. Nós temos aqui no Rio o CEDERJ, que é [...] como se fosse um condomínio, de várias universidades públicas do Rio que oferecem cursos à distância. E temos polos no Rio de Janeiro todo, praticamente todos os municípios têm, onde as pessoas que estão fazendo o curso à distância podem ir encontrar os tutores e tirar dúvidas. Então a gente fez essa avaliação (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

²⁴ O CedeRJ é um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro que desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Ceja – Ensino de Jovens e Adultos.

Neste sentido, cabe destacar a articulação entre avaliação externa e interna uma vez que, o resultado de uma avaliação *in loco* motivou a reestruturação do relatório de autoavaliação, bem como a inclusão da dimensão de avaliação de cursos de educação à distância ao escopo avaliativo da IES que modificou o trabalho da própria CPA.

[...] na medida em que veio uma visita do MEC que a gente não estava cumprindo, e aí foi reestruturada a CPA, todo mundo se conscientizou da necessidade de fazer o trabalho (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

Embora a tomada de consciência sobre a relevância do processo de avaliação interna para a universidade tenha começado a ser construída por uma motivação externa, é positivo perceber o movimento de transformação a partir dos resultados da avaliação, o que reforça o papel educativo do processo.

A articulação entre processos internos e externos, faz-se presente também em atividades de monitoramento dos resultados do Enade e em um projeto da CPA de inserir no escopo avaliativo, um questionário direcionado aos alunos habilitados ao exame para que a IES antecipe as percepções dos estudantes sobre a universidade, a partir de elementos presentes no questionário do estudante do Enade. Este fato, poderia auxiliar na identificação de fragilidades que poderiam ser tratadas antes da realização do Enade pelos alunos, impactando de forma positiva no resultado de indicadores como o CPC.

Quando o aluno que for fazer ENADE no final do ano, ele responderia não só a avaliação dos professores, mas depois um pequeno questionário que fosse aderente ao ENADE [...] porque aí a gente teria uma ideia antecipada de como eles vão responder [...]: questão de infraestrutura de laboratórios, desorganização do curso que os alunos, às vezes, ficam insatisfeitos com a estrutura curricular, você pode detectar isso com antecedência. Às vezes, até rodar isso com um ano de antecedência, não só seis meses (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

No que se refere à aplicação dos questionários, os mesmos são produzidos em meio digital com o auxílio da ferramenta “Google Forms”, que permite o envio e o preenchimento *online* dos instrumentos, o que reduz os custos. Os questionários são aplicados a estudantes, docentes, coordenadores de curso, técnicos administrativos e dirigentes da administração central e das unidades acadêmicas. Dentre outros aspectos, avaliam: o projeto pedagógico dos cursos, a infraestrutura, as condições de trabalho, a organização e o funcionamento da unidade acadêmica, bem como permitem traçar o perfil dos respondentes.

As ações da CPA IES B são divulgadas por meios de cartazes produzidos pelo Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação da universidade, sendo disponibilizados no site da instituição e em página eletrônica da CPA. Em nova dinâmica de trabalho introduzida, esses cartazes estão sendo encaminhados a cada unidade para que as subcomissões de avaliação realizem a impressão, em razão da crise econômica que atingiu a universidade. Também como forma de divulgação do trabalho realizado pela comissão, são promovidos eventos de sensibilização com a participação de toda a comunidade acadêmica.

Na IES B o preenchimento dos questionários pelos estudantes é vinculado ao processo de matrícula, sendo que para se inscrever nas disciplinas, o estudante deve preencher o instrumento. Não ficou claro durante a entrevista realizada com a coordenadora se, de fato, o preenchimento é obrigatório ou se o questionário apenas é apresentado ao estudante na página de matrículas antes do início do processo de inscrição nas disciplinas.

Sobre a periodicidade com que são aplicados, tendo em vista a interrupção das atividades da comissão própria de avaliação durante o período de 2008 a 2016, ao ser reestruturada a CPA decidiu aplicar projeto piloto de avaliação, com realização de avaliações anuais, como consta em seu último relatório. Para tal, aplicou questionário a cada um dos segmentos envolvidos (discentes, docentes, técnicos, coordenadores de curso e dirigentes da administração central e unidades acadêmicas) em uma unidade acadêmica de cada Centro Setorial da universidade com o intuito de validar e aprimorar os instrumentos propostos para utilização em avaliação global futura.

Também na atividade de elaboração dos questionários a ideia da avaliação como agente de transformação e promotora de reflexões está presente, como menciona a coordenadora:

[...] dentro desses [questionários], principalmente o de professores e dirigentes, a gente coloca algumas provocações. “Professor, você conhece o projeto pedagógico do seu curso? Você conhece as diretrizes do seu curso?”. Porque é necessário que conheça, né? (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

O instrumento avaliativo, serve pois, nesta dinâmica, como veículo de reflexão e sugere mudança de postura dos participantes. É possível que quando questionado a respeito de um processo ou documento desconhecido, a curiosidade do respondente seja

aguçada o que pode gerar movimento no sentido de tomar conhecimento sobre o que ocorre na IES.

Após encerramento do período de aplicação dos questionários, as informações obtidas são organizadas para posterior elaboração de relatórios, atividade que de acordo com a coordenadora da CPA, fica a cargo de uma das representantes do corpo docente que integra a comissão.

[...] temos uma professora de Linguística que foi quem organizou o relatório, ela coitada trabalhou à beça. Para botar tudo, porque a gente fez um mosaico de coisas. Cortou daqui, de lá, de lá e de lá para montar. Aí ela teve que dar uma uniformidade, uma linguagem uniforme, porque cada um escreveu do seu jeito. Então ela teve que uniformizar e ficou bom. A meu ver ficou bom. Mas não está completo, tá? Porque lá não tem os questionários e não tem a avaliação (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 22 DE JUNHO DE 2017).

A fala da coordenadora leva a considerar dois aspectos. O primeiro deles, relacionado a fragmentação do trabalho de organização dos dados, que leva a crer que cada membro participou de forma isolada da construção de parte do texto, que por sua vez, foi apropriado pela representante do corpo docente responsável pela organização do documento, sem que houvesse discussão conjunta e produção coletiva do que seria um retrato da realidade a partir da participação da comunidade acadêmica.

O segundo, refere-se ao fato de o relatório de avaliação interna começar a ser elaborado sem o resultado dos questionários aplicados, o que provavelmente, pode ter impacto na análise geral dos dados obtidos. Cabe aqui perguntar quais dados foram utilizados em primeiro momento, para a composição do relatório de autoavaliação? Neste sentido, há que se considerar que talvez ele seja iniciado pela análise de dados mais gerais obtidos a partir de documentos institucionais, o que poderia adiantar o processo de elaboração do documento, evitando sobrecarga de trabalho quando da aproximação da data limite de postagem no sistema e-MEC.

Assim como ocorre na IES A, também há distinção de funções entre os membros da comissão. A coordenadora não é responsável pelas etapas operacionais do processo, mas sim, pelas etapas de planejamento e análise, além de delegar tarefas aos demais membros da comissão.

A delegação de funções e o exercício de atividades voltadas para o planejamento e análise de resultados é inerente ao papel de liderança exercido pelo coordenador da comissão própria de avaliação, no entanto, o caso da CPA IES B chama especial atenção, tendo em vista que a coordenadora da comissão, citou durante a entrevista, que por

motivos de greve e redução do quadro na universidade, a CPA tem buscado auxílio internamente nos diversos setores para que suas atividades não sejam interrompidas e as atribuições sejam cumpridas, o que não condiz com uma restrição do trabalho dos membros conforme o tipo de atividade a ser exercida, pelo menos no momento vivenciado pela IES.

6.3 CPA IES C

A semelhança do que ocorre nas demais IES, a CPA IES C operacionaliza o processo de avaliação interna por meio da aplicação de questionários online para a comunidade acadêmica. Disponíveis durante o período aproximado de um mês em plataforma específica para este fim, os instrumentos são aplicados aos estudantes, que avaliam a instituição, o corpo docente e as experiências de intercâmbio; aos docentes, que avaliam a instituição e seus pares; e aos técnicos administrativos que avaliam a instituição.

Diferente do que ocorre nas outras universidades, a CPA IES C incorpora ao seu escopo avaliativo as experiências de intercâmbio dos estudantes, inclui a avaliação dos estudantes de graduação da instituição que realizam intercâmbio em universidades internacionais, e a avaliação de alunos estrangeiros em intercâmbio na IES.

Com relação à periodicidade, a avaliação institucional ocorre bianualmente; a avaliação dos docentes por seus pares, quadrienalmente e as demais avaliações semestralmente. Conforme menciona o coordenador da comissão, a CPA relaciona-se de forma distinta com os diferentes tipos de avaliação:

Em todos a CPA tem algum papel. A avaliação semestral dos professores, é uma questão bastante delicada, que a CPA trabalha em conjunto com as comissões de carreira docente. Então supervisiona como a avaliação é feita, depois coletados os resultados, avalia se tem algum problema com os professores e instrumenta as comissões de carreira docente a tomar alguma atitude ou não com os professores. Essa é uma avaliação relativamente popular, digamos assim. Taxa de respondência [sic] é alta. A bianual, que é da instituição como um todo, dá muito mais trabalho. [...] foi a primeira vez que a gente incluiu os alunos de especialização. A pós-graduação lato sensu não era avaliada nesse processo (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 06 DE JUNHO DE 2017).

A avaliação institucional bianual é planejada, executada e analisada pela comissão que acompanha o processo em todas as suas etapas. O fato de a CPA da IES C ter

considerado em seu último ciclo avaliativo, a avaliação da instituição para os estudantes da pós-graduação indica a intenção de ampliar a abrangência da autoavaliação, permitindo uma visão global do funcionamento da IES.

Cabe mencionar, que a avaliação da pós-graduação é um grande desafio para a CPA, sobretudo se considerarmos os cursos *lato sensu*, que não integram o sistema de avaliação da Capes e se organizam de forma peculiar. A presença dos estudantes na IES não é frequente, há encontros mensais com professores, além de outras características que podem influenciar no sentimento de pertencimento do discente à universidade e conseqüentemente, impactar em sua adesão ao processo de avaliação interna.

Também é um dado relevante, o fato de a CPA IES C atuar na supervisão do processo de avaliação do docente por seus pares, pois não é a responsável pela elaboração da avaliação, participando do processo no sentido de “ajudar a tomar alguma atitude ou não com os professores”. A tomada de decisões não está incluída, em sua essência, entre as atribuições das comissões próprias de avaliação. Seu papel está mais relacionado com a contribuição para esta tomada de decisões, de responsabilidade direta das instâncias gestoras das universidades.

Há ainda que refletir sobre o que significaria “tomar alguma atitude com o professor”, o que pode dizer muito sobre a perspectiva avaliativa a partir da qual a CPA atua e sobre a percepção de seus membros sobre a avaliação interna. O que pode-se inferir é que a julgar pela popularidade da avaliação mencionada pelo coordenador, a avaliação quadrienal do corpo docente deve produzir mobilização no quadro de professores, que provavelmente devido a tratativa dada aos seus resultados, se empenha em participar do processo.

Na articulação da autoavaliação com os procedimentos de avaliação externa, faz parte do rol de atividades realizadas pela CPA a análise dos relatórios do Enade e de avaliações *in loco*, o que subsidia a revisão do PDI da universidade que é produzido sob coordenação da comissão própria de avaliação. O coordenador da CPA disse também que as revisões de questionários de autoavaliação são realizadas tendo em vista as diretrizes e documentos produzidos pelo Ministério da Educação, de forma a adequar a linguagem e as diretrizes avaliativas.

Embora demonstre estar atento às demandas do Ministério da Educação, a decisão da CPA em rever os instrumentos não está relacionada apenas a uma adequação aos marcos legais e documentos oficiais, mas também, a uma facilitação da operacionalização de seu trabalho.

Integram ainda a rotina de trabalho da CPA IES C, o acompanhamento e a análise dos resultados da universidade em rankings internacionais e em demais avaliações nacionais das quais a IES participa, a saber: Guia do Estudante e Ranking Folha de São Paulo em âmbito nacional e, rankings *The Times Higher Education* e *QS Quacquarelli Symonds*, sediados em Londres e do *UI Greenmetric Ranking of World Universities*, organizado pela Universidade da Indonésia. Embora atuem acompanhando o resultado destas avaliações e contribuindo com a prestação de informações sobre o funcionamento da universidade, o coordenador da CPA reconhece que a comissão pouco pode contribuir para a alteração dos resultados da instituição nas avaliações não vinculadas ao Ministério da Educação.

No entanto, na fala transcrita a seguir o coordenador da CPA IES C reconhece que é possível por meio das atividades desenvolvidas pela comissão própria de avaliação, contribuir para a melhoria da qualidade institucional e de seus cursos, expressa nos resultados das avaliações externas realizadas pelo INEP.

Nos âmbitos internacionais são hábitos muito agregados, não há muito o que se possa fazer. No Abril, também não, mas o do MEC, sim. Porque as dimensões que eles avaliam no CPC, a parte de corpo docente é uma coisa para a gente se preocupar. Um curso com muito horista vai ser mal avaliado, então por que que cria curso com muito horista? Se algum curso teve uma nota baixa na infraestrutura, ou estrutura curricular, isso é algo que a gente tem que olhar, por isso o coordenador de graduação é importante estar dentro da CPA, olhar isso aí também e dar um toque, como se diz, no coordenador de graduação, que isso tem que melhorar, né? (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 06 DE JUNHO DE 2017).

A mensagem transmitida pela fala do coordenador relaciona-se com uma possibilidade de a CPA antecipar os resultados da avaliação externa, atuando no sentido de modificar a realidade institucional e de observar o que pode estar em dissonância com os critérios avaliativos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Estes aspectos influenciam na dinâmica da CPA no que se refere à sua composição, que a julgar pela fala do coordenador, deve contar com a presença dos coordenadores de curso enquanto representantes docentes. Isto porque, a participação dos gestores acadêmicos dos cursos de graduação na comissão, facilitaria a troca de informações, além de ampliar sua visão sobre os aspectos que precisariam ser melhorados no âmbito destes cursos.

Sobre as formas de divulgação da avaliação interna, a CPA IES C disponibiliza informações no site institucional, em página eletrônica própria e em um jornal de circulação interna. Também realiza de trabalho “corpo a corpo”, quando o coordenador

da comissão apresenta a cada departamento o processo de autoavaliação, bem como os resultados obtidos.

De acordo com o coordenador da CPA, o trabalho de tabulação e análise dos dados para composição de relatório dura cerca de dois meses, sendo que após este período, tem início a devolutiva de resultados e ao acompanhamento por parte da comissão, das ações de melhoria propostas.

Na verdade, o que a gente tem que zelar é pelo cumprimento... porque é um processo, né? Você faz avaliação, monta o questionário, monta a avaliação, captura os dados, analisa os dados, descobre quais são os pontos fortes e os pontos fracos e nos pontos fracos você tem que entrar em contato com quem é o responsável e depois acompanhar que aqueles pontos fracos, que foram detectados, sejam, de fato, resolvidos. Então tem uma tarefa de acompanhamento das decisões tomadas em função da avaliação bianual. (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 06 DE JUNHO DE 2017).

Isso demonstra que a CPA IES C possui um papel de garantidora da efetivação das ações de melhoria propostas, o que leva a questionar se este seria o papel da comissão. Acompanhar a implementação de melhorias a partir dos resultados obtidos na avaliação interna é um processo que difere de garantir a sua efetivação, o que envolve recursos e ações que talvez não estejam no âmbito da CPA.

6.4 CPA IES D

Com o intuito de operacionalizar o processo de avaliação interna, a CPA IES D se organiza em grupos de trabalho definidos entre os membros da comissão. Cada grupo fica responsável pelo levantamento de dados de avaliação de determinadas áreas/departamentos institucionais e pela realização de estudos de avaliação, os quais são subsidiados por intenso trabalho de análise documental e levantamento de informações a partir dos seguintes instrumentos:

- Dados estatísticos do Censo da Educação Superior
- Questionários do estudante o Enade
- Relatórios e estudos sobre o Enade
- Relatórios de avaliação externa
- Entrevistas com membros da comunidade acadêmica
- Questionário de avaliação discente

- Relatórios de seminários realizados com membros de colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) , com aplicação de questionário
- PDI, boletins informativos e projetos pedagógicos dos cursos

Embora a análise documental e de dados institucionais esteja presente na rotina de trabalho das CPAs entrevistadas, chama a atenção o amplo conjunto de instrumentos avaliativos utilizados por esta CPA. Além dos citados relatórios do Enade e de avaliações *in loco*, estão incluídos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, bem como informações obtidas a partir de diálogo com os membros dos colegiados e NDEs dos cursos.

Enquanto instâncias que discutem e deliberam sobre aspectos relevantes relacionados à organização didático pedagógica dos cursos de graduação, a inserção do colegiado e do NDE no processo autoavaliativo é estratégia revestida de grande importância. Ela permite contato direto com os responsáveis pelo planejamento e execução de ações de melhoria no âmbito dos cursos, bem como estreita a relação com o corpo docente, o que pode se refletir no maior envolvimento e participação deste segmento no processo de avaliação interna.

O planejamento das ações de avaliação interna da CPA IES D é realizado anualmente, conforme mencionado pela coordenadora.

A gente fez reuniões de planejamento e de discussão dos estudos de avaliação, então todo relatório anual era planejado no início do ano. A gente começou a trabalhar em 2014, postou o primeiro relatório em março de 2015 aí em seguida a gente já começou a planejamento do segundo relatório, e esse planejamento era todo coletivo, um planejamento que era já dentro dos cinco eixos de avaliação do novo instrumento. Então em cada eixo a gente procurava identificar algum tema prioritário pra [IES D] e desenvolvia algum estudo ali. Então, em dois anos, 2015 e 16 foram feitos 30 estudos pela CPA, então nosso relatório ficou bastante robusto. No de 2016 depois do segundo relatório a gente fez a abertura do processo de credenciamento, e aí começamos. O trabalho do último ano da CPA foi focado nessa visita credenciamento, a gente fez a avaliação, o relato avaliativo do PDI, preenchemos o instrumento de avaliação, elaboramos o relato institucional e preparamos as pessoas pra receberem os avaliadores (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE AGOSTO DE 2017).

O planejamento das ações da comissão é realizado tomando como base a necessidade de elaboração do relatório anual de autoavaliação institucional, processo de certa forma inverso ao comumente encontrado nas universidades. A estrutura do relatório a ser produzido vem em primeiro lugar, para depois, serem definidos os temas prioritários a serem trabalhados por meio da realização de estudos. Há aqui uma evidência de que a

CPA IES D realiza procedimento de meta avaliação, onde o planejamento do ciclo avaliativo seguinte, depende da avaliação realizada no ciclo anterior. Esse processo pode contribuir para o aperfeiçoamento e melhoria contínua das ações e políticas avaliativas institucionais por meio de acompanhamento, análise crítica e revisão sistemática das práticas e objetos avaliativos.

Tal fato pode estar associado ao caráter científico atribuído pela CPA IES D ao processo de avaliação interna, o que por sua vez, pode ser influenciado pela expertise da universidade na qual se insere, na realização de pesquisas científicas. Este caráter é evidenciado pelo fato citado pela coordenadora da CPA de que entre os anos de 2015 e 2016 foram produzidos trinta estudos pelos membros da comissão, estudos estes com base em temas definidos a partir da discussão coletiva de relatórios de ciclos avaliativos anteriores e levando em consideração, os cinco eixos avaliativos previstos pelo instrumento de avaliação externa.

Outro aspecto do trabalho, é a contribuição da CPA para a operacionalização e acompanhamento das avaliações externas, tendo no ano de 2016, a comissão própria de avaliação focado suas atividades no processo de credenciamento institucional vivenciado pela universidade. Neste sentido, conforme discutido em seções anteriores, a CPA IES D acabou assumindo atividades que por sua natureza, deveriam ser de responsabilidade do procurador educacional institucional da universidade.

A coordenadora da comissão percebe como positiva a participação da CPA no processo de credenciamento, ao indicar que o resultado positivo obtido ao final da verificação *in loco* contribuiu para que a CPA alcançasse maior visibilidade dentro da universidade.

Acho que esse resultado da avaliação externa, com esse conceito cinco é uma coisa que deu uma visibilidade grande, um reconhecimento bom pro trabalho da CPA, que foi um trabalho coletivo, não foi o trabalho de uma pessoa (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE AGOSTO DE 2017).

Um dos membros da CPA do corpo técnico administrativo comentou sobre a participação da comissão no processo de credenciamento da IES D:

[...] esse processo de credenciamento deixou isso bem claro pra mim, o que a CPA precisa é que a [IES D] saiba que a CPA existe e compreenda o papel da CPA[...] vou te dar um exemplo claro, os estudantes, na hora que teve o credenciamento, se reuniram com os avaliadores do MEC e eles não sabiam que a CPA existia. Os docentes na hora que reuniram com os credenciadores [sic] do MEC, com os avaliadores do MEC aqui, os avaliadores do MEC perguntaram o que era a CPA e os docentes não tiveram[...] naturalidade,

convicção, firmeza para poder responder. Ficou todo mundo tímido, com medo de falar alguma coisa e falar bobagem, falar errado na frente dos pares (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 10 DE AGOSTO DE 2017).

Embora a coordenadora da CPA tenha dito que percebe que a comissão foi revestida de maior visibilidade após o processo de credenciamento, a fala do técnico administrativo evidencia necessidade de maior investimento em divulgação e sensibilização da comunidade acadêmica para o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido pela comissão. Aqui, cabe observar também a referência feita pela coordenadora de que uma das ações empreendidas pela comissão em 2016 foi “preparar as pessoas pra receberem os avaliadores”.

Subentende-se que o termo “preparar” associa-se com dotar os envolvidos na avaliação de condições para responder a questionamentos, entender o processo avaliativo e a forma como o mesmo se articula com a realidade da universidade, para então estarem aptos a prestar informações para a comissão de especialistas. Ao que parece, no que se refere a disseminação de informações sobre a avaliação interna, este trabalho não surtiu o efeito esperado.

Outra estratégia avaliativa empreendida pela CPA IES D é a realização de encontros com membros da comunidade acadêmica para a discussão dos resultados obtidos na avaliação institucional (interna e externa), com divulgação nas mídias institucionais (boletim, TV e rádio), possibilitando que os participantes façam observações sobre os resultados obtidos, sendo as discussões incorporadas ao relatório de avaliação. Há ainda a realização de grupos focais com estudantes habilitados ao Enade, com o intuito de compreender sua motivação para participar do exame e workshops sobre a avaliação dos egressos.

Embora aplique questionário aos estudantes de graduação e aos membros do NDE quando da realização das reuniões dos membros do núcleo com a CPA, a comissão própria de avaliação aposta na análise de documentos institucionais e na abertura de canais de diálogo com a comunidade acadêmica, demonstrando enfoque mais qualitativo em seu processo autoavaliativo.

[...] mais do que fazer mais um questionário pra ter mais dados, a gente tem tentado essa coisa de uma interação mais baseada no diálogo mesmo, pequenos grupos, encontros presenciais, conversa.. A gente trabalha muito nessa direção também, de não ficar só avaliando e apontando as fragilidades, mas construindo propostas, caminhos, então a gente fez isso (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 23 DE AGOSTO DE 2017).

Há pois, indícios de que a CPA planeja a avaliação interna a partir de uma ideia de avaliação formativa, embora ainda seja incipiente a apropriação dos resultados e a percepção da relevância do processo pela comunidade acadêmica.

Sobre a divulgação de seu trabalho, a comissão própria de avaliação utiliza a página da Diretoria de Avaliação Institucional no site da universidade, bem como, faz dos encontros de sensibilização um momento de comunicação sobre as ações realizadas no âmbito da comissão. No entanto, os entrevistados reconhecem que é preciso investir em formas diversificadas de divulgação, como maneira de ampliar o conhecimento da comunidade acadêmica sobre o que é, e como atua a CPA.

Talvez seria interessante que a instituição bolasse textos, junto com a CPA bolasse textos pra poder fazer vídeos institucionais e jogar no site. Jogar links pro...ah, conheça a CPA que você pode participar aluno e joga isso pros alunos no momento da matrícula, em algum momento aparecer uma mensagem assim, pra o aluno que quiser. Uma mensagem que chame a atenção de um aluno mais interessado em participar (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 10 DE AGOSTO DE 2017).

Importante salientar que também o planejamento da divulgação de suas atividades é uma ação que parte da CPA e que depende, na maioria dos casos, de articulação da comissão com diversos setores institucionais, sobretudo aqueles envolvidos com o marketing e comunicação e com a área de Tecnologia da Informação. Embora as ideias estejam presentes, no que se refere à ampliação do escopo de estratégias de comunicação com a comunidade interna, elas ainda não foram revertidas em ação pela CPA IES D. Seria isso uma evidência de que é preciso estreitar os laços entre a CPA e as demais instâncias institucionais? Ou seria reflexo de uma postura mais analítica e crítica frente ao processo avaliativo e menos operacional?

Nesta perspectiva chama a atenção o que a CPA IES D tem feito com os resultados obtidos na autoavaliação. Eles integram relatórios e documentos nos quais estão sistematizados os estudos realizados, inclusive no formato de artigos publicados em revistas de circulação no meio acadêmico.

São realizadas reuniões de apresentação dos resultados aos gestores, no entanto, o trabalho não atende ainda a um aspecto fundamental que é a devolutiva dos resultados para o corpo discente, o que segundo a fala dos entrevistados resulta na pouca participação dos estudantes, que sinalizam não perceber ações realizadas a partir dos resultados da avaliação.

6.5 CPA IES E

A CPA IES E aplica questionários para a comunidade acadêmica, incluindo estudantes do ensino médio, graduação e pós graduação, docentes e técnicos administrativos. Tais instrumentos são desenvolvidos em conjunto com as subcomissões de avaliação que atuam em seus diferentes campi, por meio de discussões realizadas via videoconferência. De adesão voluntária, o questionário é disponibilizado para a comunidade acadêmica via sistema online desenvolvido pela Diretoria de Tecnologia de Informação da universidade, ficando disponível por aproximadamente dois meses e meio.

O coordenador da CPA IES E relatou durante a entrevista que o processo de elaboração dos questionários é ponto chave para o sucesso da avaliação interna, esclarecendo inclusive, que o modo como o instrumento é construído tem impacto no reconhecimento ou não das potencialidades e fragilidades institucionais a partir da avaliação.

Ela chega para apontar o que está bem e o que está ruim, e o que está mais ou menos em função dos resultados. Se for bem perguntado, as escolhas das perguntas forem bem, as respostas podem ajudar (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

De fato, a construção dos instrumentos de coleta de dados, além de repercutir sobre os resultados obtidos, revela muito sobre os objetivos do processo autoavaliativo e as concepções de avaliação partilhada por quem avalia. Neste sentido, os resultados somente contribuirão para a implementação de melhorias, se as perguntas forem capazes de gerar respostas condizentes com a realidade das IES.

Além da elaboração e aplicação de questionários, integra a rotina de trabalho da CPA IES E, a avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como consta em seu projeto de autoavaliação. Apesar de prevista desde o ano de 2012, esta atividade foi realizada pela primeira vez em 2017 não havendo garantia de que a CPA dará continuidade a este processo, como pode ser percebido na entrevista:

Só que essa avaliação do PDI a gente está fazendo agora, neste ano, então é a primeira vez que está sendo feita [...] E há uma previsão, a cada dois anos, de que se faça essa avaliação. Pode ser que a gente combine para cumprir essa norma, essa normativa, que a gente documente isso. Documente, assim, elabore um documento. [...] E dessa avaliação vai ter um capítulo no PDI, uma nova edição do PDI 2018-2023. Mas isso a gente faz. Ou já fazíamos. Há uma

previsão lá em 2012 de que a gente deveria fazer de 2 em 2 anos essa avaliação do PDI (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

Ao que parece, a continuidade ou não da ação de avaliação do PDI por parte da CPA, dependerá de haver acordo entre os membros da composição atual da comissão. Este fato, revela haver diferença entre o que consta nos documentos institucionais e o que ocorre de fato na dinâmica de trabalho da comissão própria de avaliação na universidade. Soma-se a isso o fato de que há, entre os membros da CPA, uma visão limitada sobre a avaliação institucional e a atuação da comissão, o que é dito explicitamente por um dos membros do corpo técnico administrativo:

Olha, no meu ponto de vista eu acredito que a CPA é bem limitada, perto do que acho que a comunidade mesmo espera. Porque quando a gente vai à comunidade [...] tem vez que a gente fala: “Nossa, vai começar um outro ciclo. Agora como que a gente vai fazer essa abordagem?”. Porque a pergunta que mais se houve é: “Mas e aí, estou respondendo o questionário. O que é feito disso?”. E a CPA... a gente não tem a função de fiscalizar, né, e nem de cobrar. Então fica até difícil para a gente da CPA ir atrás de um gestor, de qualquer dirigente, e cobrar o que está ruim. A gente não tem essa função, essa atribuição. E o que perguntam é isso[...]. Até onde vai a CPA, e até onde a gente pode ir além. Então a gente dá o instrumento, a gente coloca em números a sensação que a comunidade tem e apresenta aquilo ali para o gestor. Então aí a gente fica na dúvida: “Até aqui que vai a CPA?” (DEPOIMENTO EM ENTREVISTA, 19 DE JUNHO DE 2017).

A limitação apontada está relacionada a dois fatores principais: a aparente ausência de ações após a compilação dos resultados e elaboração dos relatórios e a percepção de que a atuação da comissão não abrange o acompanhamento de ações de melhoria propostas a partir dos resultados obtidos. Ao que parece, a comunicação entre a CPA e a gestão acadêmica se restringe à apresentação de relatórios de cunho quantitativo, não havendo espaço para a discussão e análise crítica dos dados para a elaboração de ações.

Embora a definição sobre o planejamento e execução do processo avaliativo incluindo a metodologia utilizada, seja responsabilidade de cada CPA, o documento de orientações produzido pela Conaes ao estabelecer as etapas de avaliação interna, sugere que faz parte do escopo de atividades a serem desenvolvidas pela comissão, a análise e discussão dos resultados obtidos, bem como o acompanhamento das ações derivadas.

Neste sentido, chama a atenção o fato de a CPA IES E não compreender como sendo de sua responsabilidade, o acompanhamento das ações de melhoria empreendidas pela universidade. Sobre isso, vale refletir que uma avaliação encerrada quando do

momento de coleta de dados a partir de questionários sem que os mesmos sejam tratados e discutidos com os responsáveis pela tomada de decisões, não cumpre seu papel educativo, tampouco, contribui para a transformação da realidade em que se insere.

Como maneira de ampliar os canais de comunicação com a comunidade interna, a CPA IES E elaborou em conjunto com a Coordenadoria de Comunicação Social da IES, um plano de comunicação social, que inclui ações como: criação de arte e utilização da mesma em todos os materiais de campanha da avaliação institucional online e impressos, criação de banner virtual para a página eletrônica de todos os campi, confecção de banner para exposição junto às pilastras do prédio sede, publicação de notícias no site da universidade, anúncios na rádio universitária, envio de e-mails, reuniões com a pró-reitoria de assuntos comunitários para discussão de estratégias de sensibilização discente, utilização de redes sociais, sensibilização de docentes e técnicos administrativos que ocupam cargos de gestão para o repasse de informações sobre a avaliação interna e envio de ofício circular assinado pelo coordenador da CPA.

6.6 Breve síntese sobre as dinâmicas de trabalho das CPAs

De modo geral, todas as CPAs entrevistadas organizam o processo de autoavaliação de acordo com o seguinte padrão: sensibilização, elaboração e aplicação de questionários, divulgação dos resultados e organização deles em relatórios. Porém, é possível perceber variação nas atividades inerentes a cada uma destas etapas.

Sobre a aplicação de questionários, todas as CPAs incluem como respondentes os discentes, docentes e técnicos administrativos das universidades, sendo que a CPA IES A amplia o escopo para a participação dos egressos e a CPA IES B para os dirigentes acadêmicos. Além do público alvo, há diferença relacionada ao teor dos questionários. Em resumo estes avaliam aspectos relacionados à infraestrutura da universidade (direcionados a todos os segmentos acadêmicos), ao projeto pedagógico e processos acadêmicos dos cursos de graduação (direcionados para estudantes e docentes) e às condições de trabalho nas instituições (direcionados para o corpo técnico administrativo). Neste sentido, as variações mais significativas são apresentadas pela CPAs da IES C, que inclui questões para avaliação das experiências de intercâmbio dos estudantes, além de ampliar seu escopo para os alunos da pós graduação e pela CPA da IES B, que inclui em

seu escopo avaliativo, uma dimensão exclusiva para os cursos na modalidade de educação à distância.

Atividades relacionadas à articulação entre as avaliações interna e externas integram a rotina de trabalho de todas as CPAs entrevistadas, com destaque para ações de sensibilização dos estudantes habilitados ao Enade. Cabe ressaltar, o trabalho desenvolvido pela CPA da IES C que inclui a análise de resultados obtidos pela universidade em rankings internacionais, o que amplia a atuação da comissão própria de avaliação para além das avaliações vinculadas ao INEP e ao Ministério da Educação. Ainda neste âmbito, cabe ressaltar a atuação da CPA IES D no planejamento e acompanhamento do processo de recredenciamento, assumindo por vezes, funções inerentes ao procurador educacional institucional.

A participação na elaboração e revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional é também uma das atividades que integra a rotina das CPAs entrevistadas, que assumem postura mais ou menos ativa no processo, conforme a universidade em que se inserem. Por exemplo, a CPA da IES A participa da revisão do PDI atuando em diversas frentes por meio da análise e assessoria aos vários departamentos universitários para obter dados que integram o documento. Já a CPA da IES E embora preveja a análise e revisão do PDI em seu escopo de atividades, realizou os procedimentos pela primeira vez em 2017 não havendo, segundo fala de seus membros, a previsão de que a atividade ocorra novamente.

Apesar de em linhas gerais, apresentarem dinâmicas de trabalho parecidas, identificam-se algumas peculiaridades nas atividades realizadas pela CPA das diferentes universidades e que de certa forma, podem ser apontadas como o aspecto marcante da atuação de cada uma das comissões próprias de avaliação entrevistadas.

Neste sentido, a atuação da CPA IES A pode ser caracterizada pela forte articulação com a gestão universitária e por sua atuação na assessoria a diversas áreas institucionais, o que influencia inclusive, nos instrumentos utilizados para a operacionalização de seu trabalho, que incluem o uso da matriz SWOT, ferramenta de gestão amplamente difundida em instituições não educacionais com foco em processos de gestão da qualidade.

A CPA IES B teve sua rotina de trabalho marcada durante o período de realização desta pesquisa, pela reestruturação ocorrida em sua composição após um longo hiato em suas atividades. Tal fato, motivou a implementação de projeto piloto de avaliação no ano de 2017 com escopo e periodicidade a serem avaliados após os primeiros resultados

obtidos, sendo perceptível a preocupação da coordenadora da CPA com a continuidade dos processos planejados.

Na rotina de trabalho da CPA IES C, chama a atenção a atividade de supervisão do processo de avaliação docente pelos pares assumida pela comissão. Neste sentido, a CPA atua na definição de processos oriundos de uma avaliação que não é planejada e desenvolvida por seus membros e que pela fala destes, possui grande relevância para o corpo docente da universidade.

A CPA IES D tem sua dinâmica de trabalho marcada pela diversificação de instrumentos de operacionalização, que incluem além dos frequentes questionários, a realização de grupos de discussão com membros do Núcleo Docente Estruturante e dos colegiados dos cursos de graduação e a realização de pesquisas institucionais, cujos resultados são sistematizados em artigos científicos e relatórios. Também chama a atenção, o fato de o planejamento das ações de avaliação interna serem subsidiadas pela elaboração dos relatórios anuais de autoavaliação, demonstrando fluxo inverso ao comumente desenvolvido pelas universidades. Outro fator relevante na rotina de trabalho dessa CPA é a ausência de devolutiva de resultados obtidos por meio da avaliação para o corpo discente.

A CPA IES E embora conduza o processo de avaliação interna dentro das diretrizes gerais estabelecidas pela Conaes, demonstrou durante a entrevista falta de clareza sobre as atribuições a serem assumidas pela comissão, o que repercute no escopo de atividades assumidas, que englobam aspectos voltados para a infraestrutura e gestão universitária, sendo incipiente no que diz respeito à organização dos cursos de graduação.

A análise comparativa entre as dinâmicas de trabalho das CPAs entrevistadas demonstra que o escopo geral de trabalho apresenta poucas variações, sendo composto pela realização de reuniões de planejamento, aplicação de questionários online, divulgação de ações, análise de resultados e elaboração de relatórios. O grande diferencial está na forma como cada CPA operacionaliza estas etapas, o que parece estar relacionado mais com a percepção de seus membros sobre o papel a ser desempenhado pelas comissões nas universidades em que atuam do que com a definição do rol de atividades previstas em seus regulamentos.

Neste sentido, há casos em que a CPA assume na prática uma rotina de trabalho que envolve um escopo de atividades mais amplo do que aquele que consta em seu regulamento, bem como, casos em que a dinâmica de trabalho parece englobar um número menor de tarefas do que aquelas previstas no documento. Tal situação talvez

esteja associada ao fato de que na maioria dos casos, os regulamentos internos das CPAs foram elaborados por membros distintos dos atuais o que nos leva a inferir que além da variação de rotina de trabalho interinstituições, os processos de autoavaliação são conduzidos de forma diferente na mesma instituição, a depender do perfil dos membros que compõem a comissão própria de avaliação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a dinâmica de trabalho de Comissões Próprias de Avaliação de universidades públicas e privadas do sudeste brasileiro, por meio de uma análise comparativa. Para tal, considerou-se como dinâmica de trabalho, a movimentação interna realizada pelas CPAs no sentido de estimular e executar as ações de avaliação interna, o que inclui a definição de instrumentos avaliativos, a metodologia empregada para a condução da autoavaliação e a rotina de trabalho dos membros da comissão.

Sendo um dos instrumentos previstos para a operacionalização do Sinaes, a autoavaliação pode ser tomada como um processo de autoconhecimento institucional, em que a comunidade acadêmica é mobilizada para o levantamento de pontos fortes e fragilidades que devem ser utilizados pelos gestores acadêmicos para a elaboração de planos de ação e consequente implementação de ações de melhoria. Assim, o trabalho conduzido pela CPA reveste-se de importância por revelar às IES um retrato de sua realidade, a partir do qual pode-se investir na elevação da qualidade dos processos acadêmicos, sendo possível, em alguns casos antecipar os resultados das avaliações externas por meio do investimento em projetos de aprimoramento de fragilidades apontadas pela avaliação interna.

Orientado por diretrizes avaliativas elaboradas e divulgadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), o processo de autoavaliação deve ser empreendido pela CPA em todas as IES brasileiras, não havendo, contudo, definição única sobre os objetivos a serem considerados, as metodologias, instrumentos e rotina de trabalho a serem utilizados. Tal definição fica a critério de cada comissão própria de avaliação, de acordo com a realidade institucional em que se insere.

Tendo acompanhado por alguns anos o trabalho de CPAs na implementação e execução de processos de autoavaliação institucional, a pesquisadora desenvolveu interesse pela temática, o qual foi influenciado também pela participação em eventos e debates sobre o tema, onde o contato com profissionais de outras IES foi possível. Durante esses contatos, a pesquisadora pode perceber que não há homogeneidade na forma de condução da avaliação interna pelas CPAs de diferentes instituições, o que permitiu a elaboração da hipótese de que, apesar de orientadas por um mesmo roteiro de avaliação e regidas pela mesma legislação federal, as Comissões Próprias de Avaliação

de diferentes instituições, interpretam e conduzem de maneira distinta, o processo de avaliação interna.

A partir dos resultados obtidos, pode-se afirmar que de modo geral, a função básica desempenhada pelas CPAs guarda relação com o descrito nos documentos de orientações elaborados pela Conaes nos anos de 2004 e 2014, elencando-se como atribuições principais o planejamento da autoavaliação, a definição de instrumentos de coleta de dados, a interface com os processos de avaliação externa e a elaboração de relatórios. No entanto, é possível perceber variação entre as CPAs das diferentes universidades, principalmente entre o que está previsto como atribuição em seus regulamentos internos e o que ocorre na prática.

Há dentre as CPAs da amostra: uma comissão que parece ter encontrado o “caminho das pedras” da avaliação institucional, com processos bem amarrados, papel bem definido e estreitamento da relação com a gestão, atuando em diversas frentes de trabalho dentro da universidade; outra que enfrenta desafio de instauração de uma cultura de autoavaliação, após longo período sem atuação e reestruturação de sua composição; uma terceira que parece ter foco na contribuição para o trabalho da gestão e na visão do mercado sobre a atuação universitária, analisando inclusive, os resultados da IES em rankings internacionais; uma CPA que busca desempenhar atividades de caráter científico, implementando grupos de estudos e realizando pesquisas acadêmicas que endossem seus relatórios e auxiliem no processo periódico de revisão do PDI; e, por último, uma comissão que apesar do histórico avaliativo da universidade em que está inserida, não tem clareza sobre seu papel e o que deve ou não compor seu escopo avaliativo.

Diversos são os fatores que poderiam explicar as variações entre as funções assumidas e as posturas adotadas pelas CPAs, dentre os quais, pode-se destacar:

- O fato de que os regulamentos internos que apresentam as atribuições das comissões foram elaborados por membros distintos dos que atualmente as compõe e em período diferente do atual, tendo havido modificações institucionais desde sua publicação.
- Mudanças nas políticas de avaliação da educação superior que podem ter impactado no *modus operandi*, na relação de atividades e na percepção sobre a avaliação interna das comissões próprias de avaliação.
- A interpretação que os membros de cada CPA fazem dos textos legais, incluindo aquilo que consideram ou não fazer parte do escopo de atividades a

serem desempenhadas pela comissão e de seu papel frente à comunidade acadêmica.

- A relação estabelecida entre os membros da comissão e a comunidade acadêmica, em especial com os gestores universitários

Dado importante da pesquisa é o fato de que apesar de todas as universidades em que as CPAs entrevistadas estão constituídas terem empreendido experiência anterior de autoavaliação, vinculada ao PAIUB, nem todas apresentaram em seus relatos e nas informações disponíveis em seus documentos, autonomia avaliativa no que se refere a expandir o escopo de avaliação para além do previsto pelo Sinaes, empreender inovações e diversificar os instrumentos avaliativos.

Em se tratando de autonomia, versa a legislação que a CPA deve ser autônoma na condução do processo de avaliação interna, o que pode ser compreendido como o fato de a CPA ter liberdade para planejar e conduzir seu trabalho sem interferência ou influência direta da gestão na definição de suas diretrizes e objetivos. No entanto, foi possível perceber na fala de alguns entrevistados que há confusão entre os conceitos de autonomia e independência, que apesar de intimamente relacionados entre si, geram confusão no sentido de fazer com que alguns membros acreditem que ter autonomia significa manter distanciamento da gestão, quando na realidade a manutenção de diálogo constante e clima de confiança com os gestores, é imprescindível para que o trabalho da CPA se concretize.

Quanto à rotina de trabalho empreendida pelas CPAs, de modo geral, as comissões organizam suas atividades de acordo com o fluxo: sensibilização da comunidade acadêmica, elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos, divulgação dos resultados e elaboração de relatórios. No entanto, a forma de operacionalização de cada uma destas etapas varia nas comissões.

Incluindo todos os segmentos acadêmicos no público alvo ao qual se destina a pesquisa de autoavaliação, algumas CPAs ampliam os questionários para os egressos ou criam subdivisões dentro dos segmentos acadêmicos de forma a contemplar de forma específica, os dirigentes institucionais, os envolvidos com a modalidade de educação à distância, dentre outros.

Mesmo nas rotinas que parecem comuns às comissões, é possível perceber variação, como por exemplo, na articulação entre a avaliação interna e as avaliações externas que pode englobar tanto ações direcionadas para a motivação dos estudantes para participação no Enade até o envolvimento dos membros da CPA, na análise e divulgação

dos resultados da universidade em rankings internacionais e avaliações não vinculadas ao Sinaes, a depender da IES em que as comissões próprias de avaliação se inserem.

Em linhas gerais, apesar de apresentarem dinâmicas de trabalho parecidas, que incluem dentre outras atividades a realização de reuniões periódicas, cada comissão possui peculiaridades que parecem ser marcantes para a caracterização de suas rotinas. Neste sentido, há CPA cuja atividade mais relevante parece ser o assessoramento à gestão universitária, o que motiva o uso de ferramentas próprias de gestão para a operacionalização de seu trabalho; comissão cuja rotina é marcada pela implementação de projeto piloto de avaliação derivado de uma recente reestruturação; aquela em que o traço marcante é a execução de atividades relacionadas ao acompanhamento de indicadores internos e externos que incluem a verificação dos resultados das avaliações docentes para a tomada de decisões; outra cuja dinâmica de trabalho é caracterizada por seu direcionamento científico, com a criação de grupos de estudo e realização de pesquisas; e por último, CPA que direciona suas atividades para a avaliação de aspectos super direcionados para a dimensão institucional, sendo incipiente no que diz respeito à avaliação dos cursos de graduação.

O grande diferencial nas dinâmicas de trabalho, parece estar na maneira como cada CPA operacionaliza as diferentes etapas da autoavaliação, o que mantém relação com a forma como os membros percebem seu papel e não apenas com o cumprimento de um rol de atividades elaborado previamente.

Apesar de não ter sido o objetivo principal desta pesquisa, foi possível perceber por meio das análises de documentos e entrevistas, que além de diferenças entre as universidades, há indícios de variação na organização do processo autoavaliativo em uma mesma IES, dependendo da composição de sua CPA e de seu momento histórico. A partir de tal fato, talvez seja interessante a realização de estudos futuros com foco na trajetória autoavaliativa de determinada universidade a partir da instituição do Sinaes.

Outro aspecto revelado durante os procedimentos de campo, foi a relevância da atuação dos membros do segmento técnico administrativo, que apesar de pouco representados na coordenação das comissões, demonstram amplo conhecimento sobre o processo autoavaliativo, contribuindo sobremaneira com os resultados desta pesquisa.

Apesar de o documento de orientação sobre as atividades das comissões próprias de avaliação se manter o mesmo desde o ano de 2004, mudanças realizadas no instrumento de avaliação institucional externa no ano de 2017, levam a crer na

possibilidade de alteração na dinâmica de trabalho de algumas CPAs a partir de novos indicadores relacionados à atuação das comissões apresentados pelo documento.

Os (poucos) documentos orientadores da atuação da CPA produzidos entre os anos de 2004 e 2017 deram margem a uma atuação autônoma e condizente com o princípio do respeito à identidade institucional, favorecendo diferentes arranjos e formas de atuação da comissão em distintas IES.

Em outubro de 2017 o INEP publicou novos instrumentos de avaliação externa que apresentam indicadores com critérios de análise dispostos em níveis de complexidade, o que de certo modo induzem as IES, independentemente de sua organização acadêmica, a padronizarem alguns processos, valorizando níveis de complexidade que talvez não sejam factíveis, caso desejem obter conceito máximo nas avaliações *in loco*.

O trabalho da CPA está associado às avaliações externas, sendo que a similaridade entre as dimensões avaliativas garante a possibilidade de antever fragilidades que possam aparecer quando da visita da comissão de especialistas. A publicação do novo instrumento, em certa medida, leva a supor que poderá ocorrer uma inversão neste processo, onde os critérios de avaliação externa definirão o *modus operandi* e sobretudo, a maneira como a autoavaliação passará a ser planejada no ambiente acadêmico.

O indicador 1.5 “Relatórios de autoavaliação” do instrumento utilizado para fins de credenciamento institucional, é um exemplo a ser considerado. De acordo com o documento, para que a IES obtenha conceito máximo neste indicador é necessário que esteja atenta aos seguintes critérios:

Os relatórios de autoavaliação **estão** de acordo com a previsão de postagem para cada ano do triênio (**considerando** os relatórios parciais e final previstos no planejamento da CPA), **possuem** clara relação entre si, impactam o processo de gestão da instituição e **promovem** mudanças inovadoras (INEP, 2017, p.11).

Quando da criação do Sinaes, a CPA foi concebida para produzir e encaminhar periodicamente, relatórios ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de nortear as avaliações externas. Fato é, que apesar de encaminhá-los anualmente ao MEC, as IES nunca tiveram retorno oficial e consubstanciado sobre seu conteúdo, produzindo os relatórios de autoavaliação da maneira que imaginavam ser mais pertinente à sua realidade e não necessariamente contribuindo para as avaliações externas. O novo

instrumento passa, de certa forma, a pautar o que deve ser considerado um relatório de “excelência”.

É inegável que o novo instrumento avaliativo representa avanço significativo em relação aos documentos anteriores, em especial pela descrição mais clara e objetiva dos critérios a serem avaliados, o que evita um julgamento excessivamente subjetivo por parte dos avaliadores externos. Acontece que, voltando ao exemplo do indicador 1.5, deve-se considerar que, entre cumprir prazos legais, relacionar documentos e análises e promover transformações inovadoras, há uma nova e longa trajetória a ser percorrida.

É provável que IES recém-criadas ou cujos processos autoavaliativos são ainda pouco amadurecidos, tenham dificuldades para atingir o previsto no instrumento. Mesmo aquelas com maior experiência podem não ter organizado seus relatórios da maneira hoje considerada satisfatória, por nunca terem recebido *feedback* dos órgãos avaliadores. Nesses casos, é possível que elas busquem uma solução aparentemente simples: aceitar a obtenção de conceitos medianos e/ ou insatisfatórios em visitas mais imediatas e modificar a dinâmica de trabalho para visitas futuras. A longo prazo, no entanto, isso pode resultar numa padronização indesejável se considerarmos os diferentes perfis acadêmicos.

Um breve comentário deve ser feito, ainda, acerca de outro indicador do instrumento para fins de credenciamento, o 1.3 “Autoavaliação institucional: previsão de análise e divulgação dos resultados”. Nele é definido como critério para obtenção de conceito máximo, a previsão, pela CPA, de divulgação analítica e de metodologia que garanta a apropriação de resultados pela comunidade acadêmica. Cabe considerar, nesse caso, que o planejamento não integra a prática de boa parte das CPA. Ademais, seria prudente falar em uma metodologia que “possibilite a apropriação” dos resultados, por uma comunidade acadêmica inserida em uma IES que ainda aguarda o credenciamento para entrar em efetivo funcionamento?

Embora ainda não seja possível realizar análises consistentes a partir dos resultados das primeiras visitas realizadas utilizando o novo instrumento de avaliação externa, é possível prever que ele irá induzir a produção de alterações na dinâmica de trabalho da CPA, com consequente impacto em sua autonomia. Enquanto instrumento capaz de induzir o que é pretendido pelos seus elaboradores, essa nova proposta de avaliação pode levar a que várias CPA passem a desenvolver processos que, na realidade, podem não estar ainda aptas a desenvolver.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.75, agosto. 2001.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, p. 35-46, jan-abr. 2003.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contraponto*, v.7, n.1, p.11-22, jan-mar. 2007.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n.53, abr-jun. 2013.
- ANDRIOLA, W.B.; SOUZA, L.A. de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n.2, jul. 2010.
- ANDRIOLA, W.B.; LIMA, C. I. O papel dos coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.46-68, jan-abr. 2013.
- ANDRIOLA, W.B.; OLIVEIRA, K.R.B.de. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.20, n.2, jul. 2015.
- ARAUJO, C.B.Z.M.; BENINI, E.C.; BEZERRA, V.de O. Quanto custa a avaliação em larga escala na educação superior no Brasil? In: **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p.153-190.
- AUGUSTO, R.;BALZAN, N.C. A vez e a voz dos dos coordenadores das CPA s das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.
- BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós- Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, março. 2008.

BARREYRO, G.B.; ROTHEN, J.C. Percurso da avaliação da educação superior no governo Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ.Soc.**, Campinas, v.26, n.92, p.725-751, Especial. 2005.

BAUER, A.; ALAVARSE, O.M.; OLIVEIRA, R.P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BERTOLIN, J. C. G. Os quase mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011.

BOTELHO, A.de F. Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi. 2016. 381 p. **Tese** (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. Decreto 62.024 de 29 de dezembro de 1967. Institui comissão especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 1967.

BRASIL. Decreto 91.177 de 29 de março de 1985. Institui comissão nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr. 1985.

BRASIL. Portaria 130 de 14 de julho de 1993. Cria comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional das universidades brasileiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1993.

BRASIL. Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003. Institui a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 abr. 2003.

BRASIL. Lei 10. 861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Portaria Nº 2.051, de 9 de Julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2015.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio. 2006.

BRASIL. Portaria Normativa nº 8, de 28 de abril de 2016. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abril. 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dezembro. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dezembro. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 junho. 2017.

CARIBÉ, S.O. Diagnóstico de implantação da autoavaliação nas Faculdades privadas de Salvador na visão dos coordenadores da CPA. 2011. 116 p. **Dissertação** (Mestrado em Gestão e Tecnologia Industrial)- Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologia do SENAI CIMATEC, Salvador, 2011.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. Documento básico – Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional. 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução nº 459, de 10 de dezembro de 2013. Consolida normas relativas à educação superior do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&Itemid=144>. Acesso em 27 jan.2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. Resolução nº 3.774, de 30 de abril de 2014. Fixa normas para a educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf>>. Acesso em 27 jan.2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Deliberação nº 325, de 17 de janeiro de 2012. Fica normas para as Instituições de Educação Superior – IES, mantidas pelo Poder Público Estadual Municipal do Estado do Rio de Janeiro e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d325.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2018.

COSTA, E.M.de.M.B.; RIBEIRO, C.M.; VIEIRA, R.B.B. Avaliação em movimento: do paiub ao pge o caso da universidade federal de Goiás. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3. 2010.

CUNHA, L.A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T.; VEIGA, L.M.; GREIVE, C. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Cap. 7, p.151- 203.

CUNHA, C. da. Avaliação institucional em universidades comunitárias. In: SOUSA, J.V.(org). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. 1.ed. Campinas, SP: autores Associados, 2013. Parte I, p.139-154.

DESLANDES, S.F. Entrevistas. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, p.64. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. **EccoS**, São Paulo, v.10, n.ESPECIAL, p.67-93. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: Marcos Teóricos e Políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2012. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

ESQUINSANI, R. S.S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul.-dez. 2010.

ESTADÃO. Polos de EAD quase dobram após nova regra do MEC. 2018. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,polos-de-ead-quase-dobram-apos-nova-regra-do-mec,70002170485>>. Acesso em: 03 fev.2018.

FÁVERO, M.de L.de A. **Universidade e Poder. Análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 208 p.

FÁVERO, M.de L.de A. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 150 p.

FÁVERO, M.de L.de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p.17-36. 2006.

FELDFEBER, M., ASSAEL, J. Y OLIVEIRA, D.A. Hacia dónde van las políticas educativa en América Latina? **Megafón - La batalla de las ideas**. NO. 12/3 1. México: reforma educativa en debate. Buenos Aires: CLACSO, Enero, 2017.

FERNANDES, I. R. Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectiva para uma agenda futura. 2017. 193 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília / DF, 2017.

FERREIRA, A. Autoavaliação institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FERREIRA, W.dos S. A autoavaliação no âmbito da educação superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco. **Dissertação** (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento)- Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido da Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

GATTI, B.A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.28, n.1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIL, A. C. Questionários. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, p.121. 2008.

GIL, A.C. Como delinear um estudo de caso? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, xvi, p.118-119. 2010.

GONÇALVES, L. F. A. A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática. 2016. 248 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília / DF, 2017.

GOUVEIA, A.B.; et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

GREGO, S.M.D.; et al. A Construção do processo democrático de auto-avaliação institutucional na UNESP. Avaliação- Revista de Avaliação da Educação Superior, v.12, n.2, jun. 2007.

GRIBOSKI, C. C.; PEIXOTO, M. do. C. de P.; HORA, P. M. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.23, n.1, p. 178-197, mar. 2018.

GUERRA, M. As redes de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina: RANA e RIACES. 2010. 140 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GUIMARÃES, M. N. do N. Contribuições de uma Política Pública de Avaliação Institucional para a Universidade Federal do Amapá. **Tese** (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 2 ed. Brasília, 155 p. 2004.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5 ed. Brasília, 328 p. 2009a.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Volume 3: Análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 105 p. 2009b.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf>. Acesso em 12 dezembro 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e à distância**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em 12 dezembro 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 27 jan. 2017.

JÚNIOR, V.de P. A.; CATANI, A.M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

LACERDA, L. L. V. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015.

LAMARRA, N. F. Universidad e calidad em América Latina em perspectiva comparada. Interrogantes e desafios. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, Sp, v.17, n.3, p.661-688, no. 2012.

LEHFELD, N.A. de E.; et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de.; CATANI, A.M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, E. G. dos S.; CUNHA, F.L.S.J. da.; SILVA, J.S.O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – reflexões e perspectivas. In: **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p.92-111.

LIMANA, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das faculdades SENAC/SC. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 455-480, jul. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan-abr. 2006.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, jan-mar. 2015.

MARTINS, R. UERJ, o símbolo da crise sem fim do Rio. **EXAME**, ago. 2017. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/brasil/uerj-o-simbolo-da-crise-sem-fim-do-rio/>>. Acesso em 25 fev. 2018.

MATUICHUK, M.; SILVA, M.C. da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. v.21, n.79, Rio de Janeiro, Abr-Jun. 2013.

MENDES, et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v.41, n.especial,p.1283-1298, dez. 2015.

Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP. 2004a.

Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP. 2004b. Disponível em: <

http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf>. Acesso em 13 out.2018.

Ministério das Relações Exteriores. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior. Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional. 2007. Disponível em: < <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em 01. Jul.2018.

Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Nota Técnica N°065: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP. 2014.Conaesa.

Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Nota Técnica N°062: Definição da estrutura do Relato Institucional**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP. 2014.Conaesb.

Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais (DCE). **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. Disponível em: < http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em 16. Set.2016.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo – qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.239-262, jul/set. 1993.

MINTO, L.W. As reformas no ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINTO, L.W. MEC-USAID. In: **Navegando pela Educação Brasileira**. 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm> . Acesso em 16 abr.2017.

MOROSINI, M.C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, v. 20, n. 43, São Paulo, maio-ago. 2009.

NASCIMENTO, Z.B. Avaliação institucional: a percepção dos docentes em relação ao processo de autoavaliação da UFSM. 2011. 200p. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

NETO, G. M.; FALCÃO, I. R. Gestão e Avaliação Institucional. **In: Políticas e Gestão da Educação Superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2007. p.137-160.

NETO, E.R.; ANDRADE, R. de. Avaliação do Ensino Superior: como fazer e como aplicar na gestão da instituição. São Paulo: Editora Senac, 2017.

NORONHA, O. M. Políticas neoliberais, conhecimento e educação. Campinas, Alínea. 2002.

OLIVEIRA, K.R.B. de. A consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC. 2007. 110 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, J. F. de.; et al. Avaliação institucional: projetos de autoavaliação e vinculação entre avaliação, gestão e financiamento. In: OLIVEIRA, J. F. de.; FONSECA, M. (orgs), et al. Avaliação Institucional: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008. 160 p.

PEIXOTO, M. C. de L. A Avaliação Institucional nas Universidades Federais e as Comissões Próprias de Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

PEIXOTO, M.C. de L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.16, n.1, p.11-36. 2011.

PERIM, G.L.;et al. A avaliação institucional no curso de Medicina da Universidade de Londrina: uma experiência inovadora. **Rev. bras. educ. med.** v.32, n.2, Rio de Janeiro, Abr-jun. 2008.

PERFIL das IES brasileiras. **Ensino Superior**, São Paulo: Ed. Abril, n.3. 2016.

PINTO, R.A.B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, mar. 2009.

POLIDORI, M.M.; et al. Avaliação institucional participativa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, mar. 2007.

Portal INEP. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes -Enade**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

Portal INEP. **Instrumentos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos1>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Portal INEP. **Instrumentos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

REIS, C.Z.T.; SILVEIRA, S. de F.R.; FERREIRA, M.A.M. Autoavaliação em uma Instituição Federal de Ensino Superior: resultados e implicações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 109-129, nov. 2010.

REIS, F. J. G. dos.; COVAC, F.; COVAC, J. R. Novos instrumentos de avaliação favorecem inovação nas IES. 2018. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Novos-instrumentos-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-favorecem-inova%C3%A7%C3%A3o-nas-IES-1.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

RIBEIRO, E.A.; et al. O processo de Autoavaliação Institucional Proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as Instituições Públicas e Privadas. 2010. 320 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RODRIGUES, M. K. et al. Autoavaliação SINAES: uma estratégia de gestão de um hospital universitário. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP., v.19, n.1, p.111-129, mar.2014

SANTOS, M. G. dos. As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina: RANA e RIACES. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21857/000738810.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 julho. 2017.

SANTOS, L.C. dos; VÁSQUEZ, O.C. A pesquisa de clima organizacional como instrumento de suporte à avaliação nas Instituições de Ensino Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.17, n. 1, p.43-63. 2012.

SANTOS, dos. J. Avaliação Institucional: o caso da UFSCAR. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, S.M.dos.; NORONHA, D. P. O desempenho das universidades brasileiras em rankings internacionais. **Em questão**, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.186-219, mai/ago. 2016.

SCHNEIDER, S.; SCHMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87. 1998.

SCHNEIDER, L. Avaliação Institucional: Um Olhar Transdisciplinar nas Dimensões do Sinaes no Contexto Espaço-Tempo. **Tese** (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SGUISSARD, V. Regulação Estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. Avaliação Institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

SILVA, A.A.; et al. A utilização da matriz SWOT como ferramenta estratégica- um estudo de caso em uma escola de idioma de São Paulo. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2011. Disponível em:< <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/26714255.pdf>>. Acesso em 16 julho 2018.

SILVA, A.L.da. Avaliação Institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 2015. 376 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, C. M. da; GOULART, E.E. A função da comunicação na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior do ABC Paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 231-247, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

SOUZA, V.R.de. A Autoavaliação Proposta pelo Sinaes no Contexto de Mudanças da Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo de Caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Programa de pós graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.31, n.61, p.21-44, jan/abr. 2017.

TAVARES, M. das G. M. Núcleo Docente Estruturante (NDE): A cultura da performatividade nas políticas públicas de avaliação da educação superior. In: SOUSA, J.V.(org). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. 1.ed. Campinas, SP: autores Associados, 2013. Parte I, p.113-137.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF. Histórico. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=historico>> . Acesso em: 24 fev.2018.

VIDAL, J. P. Metodologia comparativa e estudo de caso. **Paper do NAEA 308**, Ago. 2013.

VIANNA, C.T. Avaliação institucional e o desafio da implantação da cultura da autoavaliação (Autoavaliação e CPA). In: Seminário Regional de Avaliação Intitucional. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/sul/eixo_1/avaliacao_institucional_desafio_cultura_autoavaliacao_cpa.pdf>. Acesso em: 24 junho 2018.

VIEIRA, R.L.B. Política Pública de Avaliação da Educação Superior :O Sinaes na Universidade Pública Estadual: O Caso da Universidade do Estado da Bahia – Uneb. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania)- Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2008.

VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S.de. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** v.18, n.68, Rio de Janeiro, Set. 2010.

VITALE, C. R. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulacionaes e internacionalización. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XVIII, núm. 46, p.11-24. 2006.

WEBER, S. Avaliação e Regulação da Educação Superior: conquistas e impasses. **Educ.Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p.1247-1269. 2010.

ZAINKO, M.A.S.; COELHO, R. H. N. Avaliação e Reformas da Educação Superior no Brasil. In: EYNG, A.M.; GISI, M. L (Org). Políticas e gestão da educação superior-desafios e perspectivas. Ijuí: Editora Ijuí, 2007. 296 p.

ZAINKO, M.A.S. Avaliação Da Educação Superior No Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da Educação Superior no Brasil: Os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p.385-438. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação de universidades da Região Sudeste do Brasil

INSTITUIÇÃO	CIDADE/ESTADO	ANO DE FUNDAÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	Vitória/ ES	1954	Pública Federal
Universidade Vila Velha- UVV	Vila Velha/ ES	1974	Privada
Universidade FUMEC	Belo Horizonte/ MG	1965	Privada
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC Minas	Belo Horizonte/ MG	1958	Privada
Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG	Belo Horizonte/ MG	1989	Pública Estadual
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF	Juiz de Fora/ MG	1960	Pública Federal
Universidade Federal de Lavras- UFLA	Lavras/ MG	1908	Pública Federal
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG	Belo Horizonte/ MG	1927	Pública Federal
Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP	Ouro Preto/ MG	1969	Pública Federal
Universidade Federal de São João Del Rei- UFSJ	São João Del Rei/ MG	1987	Pública Federal
Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM	Uberaba/ MG	1953	Pública Federal
Universidade Federal de Uberlândia- UFU	Uberlândia/ MG	1969	Pública Federal
Universidade Federal de Viçosa- UFV	Viçosa/ MG	1926	Pública Federal
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM	Diamantina/ MG	1953	Pública Federal
Universidade Federal de Alfenas- UNIFAL	Alfenas/ MG	1914	Pública Federal
Universidade Federal de Itajubá- UNIFEI	Itajubá/ MG	1913	Pública Federal
Universidade Jose de Rosário Vellano- UNIFENAS	Alfenas/ MG	1972	Privada
Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES	Montes Claros/ MG	1962	Pública Estadual
Universidade Vale do Rio Verde- UNINCOR	Três Corações/ MG	1965	Privada
Universidade Presidente Antônio Carlos- UNIPAC	Barbacena/ MG	1966	Privada

Universidade de Uberaba- UNIUBE	Uberaba/ MG	1947	Privada
Universidade Vale do Rio Doce- UNIVALE	Governador Valadares/ MG	1967	Privada
Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVÁS	Pouso Alegre/MG	1968	Privada
Universidade de Itaúna- UI	Itauna/MG	1965	Privada
Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO-MG	Belo Horizonte/ MG	1976	Privada
Universidade Estácio de Sá- ESTÁCIO	Rio de Janeiro/ RJ	1970	Privada
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC RIO	Rio de Janeiro/ RJ	1940	Privada
Universidade Castelo Branco- UCB- RJ	Rio de Janeiro/ RJ	1994	Privada
Universidade Católica de Petrópolis- UCP-RJ	Petrópolis/ RJ	1953	Privada
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF	Campos dos Goytacases/ RJ	1993	Pública Estadual
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ	Rio de Janeiro/ RJ	1950	Pública Estadual
Universidade Federal Fluminense- UFF	Niterói/RJ	1960	Pública Federal
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ	Rio de Janeiro/ RJ	1920	Pública Federal
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ	Seropédica/ RJ	1910	Pública Federal
Universidade Iguçu- UNIG	Nova Iguaçu/ RJ	1970	Privada
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy- UNIGRANRIO	Duque de Caxias/ RJ	1972	Privada
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO	Rio de Janeiro/ RJ	1979	Pública Federal
Universidade Cândido Mendes - UCAM	Rio de Janeiro/ RJ	1902	Privada
Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO-RJ	São Gonçalo/ RJ	1976	Privada
Universidade Severino Sombra- USS	Vassouras/ RJ	1969	Privada
Universidade Santa Úrsula- USU	Rio de Janeiro/ RJ	1939	Privada
Universidade Veiga de Almeida- UVA-RJ	Rio de Janeiro/ RJ	1972	Privada
Universidade Bráz Cubas- BRAZ CUBAS	Mogi das Cruzes/ SP	1965	Privada

Universidade Presbiteriana Mackenzie- MACKENZIE	São Paulo/ SP	1885	Privada
Universidade Metodista de São Paulo- UMESP	São Bernardo do Campo/ SP	1970	Privada
Pontifícia Universidade Católica de Campinas- PUC Campinas	Campinas/ SP	1941	Privada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC -SP	São Paulo/ SP	1946	Privada
Universidade Federal do ABC- UFABC	Santo André/SP	2006	Pública Federal
Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR	São Carlos/ SP	1968	Pública Federal
Universidade de Mogi das Cruzes- UMC	Mogi das Cruzes/ SP	1962	Privada
Universidade de Ribeirão Preto- UNAERP	Ribeirão Preto/ SP	1924	Privada
Universidade Estadual Paulista- UNESP	São Paulo/ SP	1976	Pública Estadual
Universidade Guarulhos- UNG	Guarulhos/SP	1970	Privada
Universidade Anhanguera de São Paulo- UNIAN-SP	São Paulo/ SP	1986	Privada
Universidade Ibirapuera- UNIB	São Paulo/ SP	1969	Privada
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP	Campinas/ SP	1966	Pública Estadual
Universidade Camilo Castelo Branco- UNICASTELO	São Paulo/ SP	1968	Privada
Universidade Cidade de São Paulo- UNICID	São Paulo/ SP	1971	Privada
Universidade Federal de São Paulo- Unifesp	São Paulo/ SP	1933	Pública Federal
Universidade de Franca- UNIFRAN	Franca/ SP	1970	Privada
Universidade de Marília- UNIMAR	Marília/ SP	1956	Privada
Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP	Piracicaba/SP	1975	Privada
Universidade Metropolitana de Santos- UNIMES	Santos/ SP	1968	Privada
Universidade Nove de Julho- UNINOVE	São Paulo/ SP	1971	Privada
Universidade Paulista- UNIP-SP	São Paulo/ SP	1972	Privada
Universidade de Santo Amaro- UNISA	São Paulo/ SP	1968	Privada
Universidade Santa Cecília- UNISANTA	Santos/ SP	1961	Privada

Universidade de Sorocaba- UNISO	Sorocaba/ SP	1994	Privada
Universidade de Taubaté- UNITAU	Taubaté/ SP	1971	Pública Municipal
Universidade do Vale do Paraíba- UNIVAP	São José dos Campos/ SP	1992	Privada
Universidade Anhembi Morumbi- UAM	São Paulo/ SP	1970	Privada
Universidade Católica de Santos- UNISANTOS	Santos/ SP	1951	Privada
Universidade Cruzeiro do Sul- UNICSUL	São Paulo/ SP	1973	Privada
Universidade Zumbi dos Palmares	São Paulo/ SP	2003	Privada
Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE	Presidente Prudente/ SP	1972	Privada
Universidade Sagrado Coração- USC	Bauru/ SP	1953	Privada
Universidade Municipal de São Caetano do Sul- USCS	São Caetano do Sul/ SP	1968	Pública Municipal
Universidade São Francisco- USF	Bragança Paulista/ SP	1976	Privada
Universidade São Judas Tadeu- USJT	São Paulo/ SP	1971	Privada
Universidade de São Paulo-USP	São Paulo/ SP	1934	Pública Estadual

Fonte: dados da pesquisa (2016)

APÊNDICE B – Questionário

SOBRE A INSTITUIÇÃO**1) Nome da Universidade**

--

2) Categoria Administrativa

	Pública Municipal
	Pública Estadual
	Pública Federal
	Privada

3) Ano de fundação da instituição

--

4) Em que ano a CPA foi implantada na instituição?

--

SOBRE O PRESIDENTE/COORDENADOR DA CPA**5) Há quanto tempo é membro da CPA da instituição?**

	Menos de 1 ano		De 7 a 9 anos
	De 1 a 3 anos		Mais de 9 anos
	De 4 a 6 anos		

6) Você é representante de qual segmento?

	Docente		Técnico-Administrativo
	Discente		Sociedade civil

7) Há quanto tempo você está presidindo/coordenando a CPA?

	Menos de 1 ano		De 7 a 9 anos
	De 1 a 3 anos		Mais de 9 anos
	De 4 a 6 anos		

8) Sua inserção como presidente/coordenador da CPA se deu por meio de:

	Convite		Indicação
	Eleição		Outro. Qual?

9) Você recebeu algum treinamento para exercer esta função?

	Sim		Não (pule para a questão 12)
--	-----	--	------------------------------

10) Qual foi o órgão/ instituição responsável por promover o treinamento?			
	INEP/ MEC		Própria IES
	Empresa de consultoria		Outro. Qual?

11) Quais temas foram abordados durante o treinamento? Você acredita que ele tenha contribuído de forma efetiva para sua formação no trabalho da CPA?

--

12) Antes de participar da CPA, você já possuía alguma experiência/ contato com a temática da avaliação? Se sim, qual foi ela? Descreva-a brevemente.

--

13) Para você, o que é autoavaliação institucional e quais seus objetivos?

--

SOBRE A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA)

14) Relacione atribuições da CPA de sua instituição.

--

15) Indique o número de membros da CPA por segmento:

	Docente		Técnico Administrativo
	Discente		Representante da sociedade civil

16) Qual o processo utilizado para a composição da CPA de sua instituição?

	Convite		Indicação
	Eleição		Outro. Qual?

17) Quais são os principais critérios utilizados para a composição da CPA na sua instituição? Descreva-os brevemente:

--

18) Com que frequência a CPA de sua instituição se reúne?

	Menos de 1 vez ao ano		1 vez ao mês
	1 vez ao ano		Quinzenalmente
	1 vez por semestre		Outro. Qual?

19) Quais os principais assuntos discutidos durante as reuniões?

--

20) Marque o(s) tipo(s) de técnica que é (são) empregado(s) pela CPA de sua instituição na condução do processo de autoavaliação:

<input type="checkbox"/>	Questionários	<input type="checkbox"/>	Eventos de sensibilização
<input type="checkbox"/>	Entrevistas	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Grupos de discussão	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?

21) A CPA de sua instituição é vinculada a algum órgão institucional? Qual?

--

22) Você considera que a CPA de sua instituição tem autonomia para fazer o seu trabalho? Por quê?

--

23) Gostaria de fazer algum comentário adicional?

--

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

Data da Entrevista							
Local							
Universidade							
Nome/ número do entrevistado							
Segmento que representa		Docente		Discente		Técnico Administrativo	Representante da sociedade civil

1. Qual sua formação? Há quanto tempo está na IES?
2. Há quanto tempo você faz parte da CPA? Como avalia esta experiência?
3. Para você, o que é avaliação? Há princípios que deveriam norteá-la? Quais?
4. Antes de participar da comissão, você já possuía alguma experiência ou interesse pela temática da avaliação institucional? Você pode descrever esta experiência e/ ou interesse?
5. Como a CPA está situada na estrutura da universidade? Ela está vinculada a algum órgão?
6. Em caso positivo, considera que isso tem alguma influência durante a condução do processo autoavaliativo?
7. Como ocorre a relação entre a CPA e a gestão institucional? Há relação entre os trabalhos da CPA e o envolvimento da gestão em processos de tomada de decisão e melhoria institucional?
8. Quem participa do processo de autoavaliação?
9. O que é avaliado? Há uma continuidade/periodicidade de procedimentos e ações?
10. Quais são as atribuições/ funções exercidas pela CPA em sua instituição? Na sua percepção elas são adequadas aos propósitos da comissão? A CPA tem conseguido cumpri-las?
11. Todos os segmentos acadêmicos que participam da comissão se envolvem igualmente com o trabalho?
12. De que forma vocês conduzem os trabalhos avaliativos? Me conte sobre a rotina de trabalho da CPA.
13. Quais os instrumentos, procedimentos e formas de operacionalização mais utilizados pela CPA na condução do processo autoavaliativo?

14. Você está satisfeito(a) com a forma como o processo de autoavaliação está sendo conduzido?
Em caso negativo, teria alguma sugestão de mudança? Qual(is)?